

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2023:108

Magnus Henrik Sandberg

Fra skuespill til dataspill

En studie av meningspotensialet i *Peer Gynt-spillet*

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Avhandling for graden
philosophiae doctor
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Magnus Henrik Sandberg

Fra skuespill til dataspill

En studie av meningspotensialet i *Peer Gynt-spillet*

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

© Magnus Henrik Sandberg

ISBN 978-82-326-5576-2 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-5866-4 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2023:108

Trykket av NTNU Grafisk senter

Forord

En visitt. Jeg hilser på en *ungdomsvenn*.

-Peer Gynt

Jeg har spilt dataspill siden barndommen, og jeg gjør det fortsatt. Det vil si, de siste seks åra har det blitt mindre enn før. Da har jeg skrevet avhandling. Mellom pappapermer, flytting, ny by og ny jobb, pandemi og barnesykdommer, har jeg skrevet avhandling.

I perioden 2003-2014 jobbet jeg som lærer i ungdomsskolen og videregående skole. Jeg ble interessert i de digitale medienes potensial og betydning for kommunikasjon og læring. Jeg ble også fasinert over hvor inderlig skolen som system og en del lærerkolleger syntes å stritte imot den utviklingen jeg syntes var så spennende. Jeg utforsket digitale tjenester og arbeidsmåter i alle mine fag, og opplevde at selv mislykkede forsøk oftest ble vellykkede, fordi diskusjonen med elevene om hva vi hadde prøvd å få til ble interessant og meningsfull både for dem og meg. Fra jeg begynte å undervise i videregående skole 2006 brukte jeg dataspill stadig mer i undervisningen min i historie, samfunnsfag og norsk.

Jeg ble kontaktet av Magnus Hontvedt, som da var løpegutt og altnuligmann i Kompetansenettverk for IT i utdanningen (ITU). Vi lekte oss med spill i skolen. Jeg møtte for første gang en spillforsker, som ti år senere skulle bli min biveileder. Jeg fikk flere forskere på besøk og ble forskningsdeltaker i en rekke prosjekter som handlet om spill og annen digital teknologi. Etter hvert ble jeg invitert rundt for å holde foredrag og workshops om spillbasert læring. Da tok det ikke så lang tid før jeg fikk kontakt med likesinnede lærere.

Jeg oppdaget også gradvis at det fantes en litteratur om spillbasert læring, men i min egen praksis prøvde jeg meg fram. Jeg så stor sosialpedagogisk verdi i spilloppleggene, f.eks. da elever bidro til å få gjennomført undervisningen ved å ta med egne spillkonsoller på skolen, da elever som åpenbart ikke hadde spilt særlig mye før fikk prøve seg under veiledning av medelever, og da elever kommenterte at dette var første gang de hadde spilt voldelige spill med en voksen tilstede. Jeg mente også å se at elevene mine hadde faglig utbytte av at jeg demonstrerte en leken og åpen holdning til hva som kunne gjøres relevant innenfor skolens fagdisipliner. Alle mine «bevis» på formelens suksess var imidlertid anekdotiske. Å bruke spill i undervisning skapte en nysgjerrighet hos meg, som var medvirkende til at jeg i 2014 søkte meg til en stilling på universitetet og senere til en stipendiatstilling.

Jeg har mange mennesker jeg vil takke for å ha vært der for meg gjennom dette morsomme og ganske dryge arbeidet. Først og fremst, takk til mine samarbeidspartnere i Peer Gynt AS, Sarepta og HGC, og Aschehoug. Dere tøffe som startet opp prosjektet og seige som avsluttet med stil! Takk også til elever og lærere som har stilt opp som forskningsdeltakere.

Takk Hildegunn Otnes, for å ha veiledet meg gjennom prosjektet, for oppmuntring og støtte når det har vært litt tungt, og for å klare å gi konstruktiv feedback på de mest uferdige ideskisser. Takk også til Kenneth Silseth for det utrettelige analytiske blikket og at du alltid er klar for å ta en runde til.

Takk til Arne Krokan som ansatte meg i sitt prosjekt på NTNU på grunnlag av dataspillerfaringen min, og fikk meg til Trondheim for å lage MOOC. Og til Inger Langseth som møtte nyankomne meg utenfor instituttet på Moholt en dag midt i sommerferien 2014, og som jeg hadde gleden av å jobbe tett med de neste tre årene. Og selvfølgelig takk til Bodil Hernesvold og Andreas Krokan. Smart Læring-prosjektet og miljøet vi skapte var på en måte den langsomme starten på phd-eventyret for meg. Takk også til andre gode kolleger på instituttet. Hverdagen er ikke den samme uten basse.

Jeg vil også takke alle elever og studenter som opp gjennom årene har respondert med entusiasme på mine spillpedagogiske påfunn. Og takk til mine gode makkerer i Spillpedagogene. Det har blitt en del podcastepisoder uten meg, men det er det nå slutt på!

Sist men ikke minst, takk til familien som har stilt opp, og en helt spesiell takk til Silje som har gått hvert eneste skritt sammen med meg, og til Ole og Liva som logga på underveis og har gjort våre liv til et herlig og hektisk multiplayerspill!

Drammen, desember 2022

Sammendrag

Dataspill er et stadig mer populært medium. Nasjonaleposet Peer Gynt er tidløst og har en lang tradisjon for adaptasjon til andre medier enn boksiden det først ble utgitt på. Det er dessuten en tekst som er mye brukt i skolen. Derfor var det betimelig og spennende at en arrangør i kulturlivet i 2016 tok initiativ til å få utviklet en dataspill-versjon av fortellingen om Peer, og kanskje ikke så overraskende at spillet var tenkt brukt i en læringsammenheng. Denne avhandlingen handler om Peer Gynt-spillet i utviklingsprosessen og som ferdig spill, om elevers meningsskaping mens de spilte og om læreres bruk av spillet i undervisningen.

Studien er basert på analyser av lyd- og videoopptak av skoleungdom som spiller og diskuterer spillet, av lærere som legger opp undervisning med det, og av spillet selv som interaktiv og multimodal tekst. Hovedproblemstillingen i avhandlingen er: *Hvordan kan en dataspillversjon av en litterær klassiker bli en ressurs for meningsskaping i skolen?*

Studien er kvalitativ og har et sosiokulturelt perspektiv på læring og interaksjon, hvor læring forstås som en sosialt situert og dialogisk prosess. Meningskaping er et nøkkelord i studien, og i pedagogikken som ligger til grunn for spillet. Studien handler om spilleres meningsskaping når de spiller sammen, om lærerens meningsskaping i dialog med klassen som har spilt, og om det meningspotensial som ligger i spillet og kan realiseres av spillere.

Hver delstudie bygger på en egen datainnsamling, og de har skjedd på ulike tidspunkter i spillutviklingen, og dermed i ulike kontekster. En fellesnevner er likevel en gjennomgående bruk av lyd- og videoopptak, som har gitt tilgang på rike og konsentrerte data i analysefasen.

Første artikkel er en analyse av hvordan dyader av elever i videregående skole identifiserer seg med spillkarakteren i situasjoner hvor han står i dilemmaer, og hvordan de forhandler om hva de skal gjøre. Analysen viser at elevene forsto "oppdraget" ulikt, og vi identifiserte tre måter å spille denne typen rollespill på. Vi peker også på et påfallende fravær av diskusjon av hva det mangetydige og arkaiske språket i spillet kunne bety. Det siste funnet peker fram mot neste delstudie. Den andre artikkelen er en studie av hvordan norsklærere ved en videregående skole brukte spillet i undervisning. Undervisningen knyttet spillet til det tverrfaglige temaet livsmestring, men var samtidig fundert i en kjent norskfaglig ramme av litterær analyse. Bruk av spillet i tre ulike klasser resulterte i tre didaktiske modeller basert på balansen mellom "fri" og mer styrt spilling. Den tredje artikkelen er en analyse av åpningssekvensen i spillet. Med utgangspunkt i en forståelse av spillerens rom for handling som dataspillet definerende element og skreven verbaltekst som klassikerens "originale"

modalitet, ble spillet analysert som multimodal rekontekstualisering av dramaet. Analysen viser at spillet i hovedsak handler om å forstå fortellingen, ikke skape eller endre den. Skreven verbaltekst gir mer rom for fortolkende, meningsskapende samtale om Ibsens fortelling, særlig der også spillerhandlingene dreier seg om å interagere med teksten. Sekvenser der spilleren interagerer med levende bilder har på sin side et større, men kanskje ikke godt nok utnyttet potensial til å skape nye forståelser av teksten. Når flere modaliteter brukes samtidig, må designet løfte fram den som skal ha prioritet.

Samlet sett gir avhandlingen et kunnskapsbidrag til forskning i skjæringspunktet mellom spill, litteratur og læremiddel. Mye spillutvikling skjer i samarbeid med partnere utenfor spillbransjen, og har andre mål enn å lage spill for spillmarkedet. Denne studien har fulgt et slikt prosjekt knyttet til læremiddelutvikling. Det bidrar med en forståelse av hvordan et spill for skolen som er formet av aktører utenfor skolen, forstås og tas i bruk av lærere og elever. Som litterær adaptasjon kan spillet selv og utforskningen av skolens praksiser med det, også belyse litteraturdidaktiske aspekter ved tradisjonelle og nye fortellermåter. Metodologisk bidrar studien til en forståelse av hvordan forskere pragmatisk kan nærme seg en kompleks og uforutsigbar utviklingsprosess der aktører fra ulike bransjer og fagfelt finner sammen for å skape noe sammen. Teoretisk viser studien hvordan den teoretiske basisen gjennom en abduktiv tilnærming kan knyttes til et overordnet sosiokulturelt perspektiv. Den pragmatiske teoretisk-metodologiske tilnærmingen kan forstås som en modell for hvordan spill og læringspraksiser kan realiseres av spillutviklere i samarbeid med andre kultur- og samfunnsaktører.

Abstract

Computer games are an increasingly popular medium. The Norwegian «national epic» Peer Gynt is timeless and has a long tradition of adaptation to media other than the pages of the book in which it was first published. It is also a text that is widely used in school. Therefore, it was timely and exciting when an organizer of cultural events in 2016 commissioned a computer game version of the story about Peer Gynt, and perhaps not so surprising that the game was intended to be used in a learning context. This thesis is about the Peer Gynt game in the development process and as a finished game, about students' meaning-making while playing and about teachers' use of the game in school.

The study is based on analyzes of audio and video recordings of students playing and discussing the game, of teachers who teach with it, and of the game itself as an interactive and multimodal text. The main research question of the thesis is: *How can a computer game version of a literary classic become a resource for meaning-making in school?*

The study is qualitative and takes a socio-cultural perspective on learning and interaction, where learning is understood as a socially situated and dialogical process. Meaning-making is a key word both in the study, and in the pedagogy that underlies the game. The study is about players' meaning-making when they play together, about the teacher's meaning-making in dialogue with the class that has played, and about the meaning-making potential that lies in the game and can be realized by players.

Each sub-study is based on a separate data collection, and they have taken place at different times in the game's development, and thus in different contexts. A common denominator is nevertheless a consistent use of audio and video recordings, which have provided access to rich and concentrated data in the analysis phase.

The first article is an analysis of how dyads of students in upper secondary school identify with the game character in situations where he is facing dilemmas, and how they negotiate what to do. The analysis shows that the dyads of students understood the "assignment" differently, and we identified three ways of playing this type of role-playing game. We also point to a striking absence of discussion of what the ambiguous and archaic words used in the game could mean. This finding points towards the next part of the study. The second article is a study of how Norwegian teachers at an upper secondary school used the game in teaching. The teaching linked the game to the interdisciplinary theme of life skills, but was also grounded in a familiar academic framework of literary analysis. Using the game in three

different classes resulted in three didactic models based on the balance between "free" and more controlled play. The third article is an analysis of the opening sequence of the game. Starting from an understanding of the possibility of player action as the computer game's defining element and written verbal text as the classic's "original" modality, the game was analyzed as a multimodal recontextualization of the drama. The analysis shows that the game is mainly about understanding the narrative, not creating or changing it. The written verbal text provides more room for interpretive, meaning-making conversation about Ibsen's story, especially where the player's actions are also about interacting with the text. Sequences where the player interacts with moving images, on the other hand, have a greater, but perhaps not well enough utilized, potential to generate new understandings of the text. When several modalities are used at the same time, the design must forward the one that should be given priority.

Overall, the thesis makes a knowledge contribution to research at the intersection between games, literature and teaching aids. Much game development takes place in collaboration with partners outside the games industry, and has other goals than making games for the games market. This study has followed such a project related to the development of teaching material. It contributes to an understanding of how a game for school, which is shaped by actors outside of school, is understood and used by teachers and students. As a literary adaptation, the game itself and the exploration of didactic practices with it can also shed light on literary didactic aspects of traditional and new ways of storytelling. Methodologically, the study contributes to an understanding of how researchers can pragmatically approach a complex and unpredictable development process where actors from different trades come together in creative cooperation. Theoretically, the study shows how the theoretical basis using an abductive approach can be linked to an overall socio-cultural perspective. The pragmatic theoretical-methodological approach can be understood as a model for how games and learning practices can be realized by game developers in collaboration with other cultural and social actors.

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Peer Gynt – spillet.....	4
1.3	Prosjektets tre delstudier.....	9
2	Spill, litteratur og læring – plassering av studien i fagdisipliner og tidligere forskning. .	11
2.1	Dataspill som spill.....	11
2.2	Dataspill som litteratur.....	13
2.2.1	Kanon og adaptasjon.....	15
2.3	Dataspill som læringsressurs.....	17
2.3.1	Sosiokulturell, spillbasert læring.....	18
2.4	Kommer ikke kjernen snart for en dag?.....	19
3	Teori.....	21
3.1	Sosiokulturell læringsteori.....	22
3.2	Mediering og medierende midler.....	23
3.3	Dialog og ytring.....	23
3.4	Situert læring.....	24
3.5	Læring med spill.....	25
3.6	Delstudienes teoretiske innganger.....	27
4	Peer Gynt-spillet i støpeskjeen.....	29
4.1	Aktørene.....	29
4.2	Min rolle.....	31
4.3	Prosjektets utvikling.....	32
4.3.1	2017: Oppstart og midlertidig stopp.....	33
4.3.2	2018: kreativ vår.....	35
4.3.3	2018/2019: Deres spilltester og mine.....	35
4.3.4	Stundom blir knappene hempeløse.....	36

5	Metoder og data	39
5.1	Ett spill - tre delstudier	39
5.2	Metodologi	40
5.2.1	Fokusert etnografi	41
5.2.2	Formativ intervensjon	42
5.2.3	Multimodal tekstanalyse	43
5.3	Datainnsamling.....	45
5.3.1	Tilgang til felt og forskningsdeltakere	45
5.3.2	Dokumentasjon av spillutviklingen.	46
5.3.3	Fokuserte data som ligger til grunn for artiklene.....	48
5.4	Forskningsetikk	51
5.4.1	Forsker vs deltaker i spillutviklingen.....	52
5.4.2	Videofilming i klasserommet.....	53
5.4.3	Hensyn til forskning vs undervisning	54
5.4.4	Tilbakeføring og formidling av forskningen.....	54
5.4.5	Kvalitet i forskningen	55
6	Sammendrag av artikler.....	57
6.1	Første artikkel: Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic	57
6.2	Andre artikkel: Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet .	59
6.3	Tredje artikkel: Peer Gynt – from play to game.....	60
7	Diskusjon av funn	62
7.1	Dataspill som meningsskapende ressurs i en formalisert læringskontekst	62
7.1.1	Å spille sammen.....	63
7.1.2	Lærerens rolle	64
7.1.3	Dialog med spillet.....	65
7.1.4	Mening gjennom dialog	67

7.2	Meningspotensialet i Peer Gynt som dataspill (vs som skuespill).....	68
7.2.1	Litteraturens og spillets status.....	69
7.2.2	Spill, litteratur eller «narrativ reise»?	70
7.2.3	Multimodalitet og mening.....	72
7.3	Peer Gynt-spillet - en ressurs for meningskaping?	74
8	Avslutning: Det er ikke et spill; det er en <i>løk</i>	76
9	Referanser.....	78
10	Appendix.....	94
10.1	Samtykkeskjema over 18	94
10.2	Samtykkeskjema under 18	95

Bilder og figurer

Figur 1:	Realistisk fjellandskap og Peers dagdrømmer illustrert i skyene.....	5
Figur 2:	Peer møter Sfinxen. Verbaltekst blir vist og opplest.....	5
Figur 3:	Peer på flukt fra trollene. Spilleren må klare en rekke quick time events.	6
Figur 4:	Bryllupet på Haugstad. Peer står i et dilemma og spilleren må hjelpe ham.....	6
Figur 5:	Peer finner en avhugget finger. Ting som er tatt ut av spillets forenklete fortelling, kan gjenfinnes som Lore.	7
Figur 6:	En kort tekst knyttet til lore-objektet, som utdyper spillets handling.	7
Figur 7:	Tekstutdrag som lar spilleren bli kjent med Peer Gynt i Ibsens språkdrakt.....	8
Figur 8:	Infoskjerm som forteller om hvordan spilleren har fortolket Peer i dilemma-situasjonene.....	8
Figur 9:	Tidslinje som viser de viktigste leveransene og spilltestene fra utvikleren, og når jeg gjorde tester/datainnsamling.	38
Figur 10:	Peer Gynt-spillet sett fra tre vinkler	40
Figur 11:	Skjermdump fra skjermopptak. Første og andre spilltest. Skjermbildet av elevene (innfelt nede til høyre) kunne gjøres større.....	50
Figur 12:	Teknisk oppsett for gruppe på tre. Kamera filmer skjermen. To elever har myggmikrofoner til hver sin lydkanal. Den tredje har eksternt lydopptaker foran seg.	51

Figur 13. Teknisk oppsett for gruppe på to. Ett kamera filmer skjermen, et annet filmer elevenes ansikter. Begge tar opp lyd.....	51
Figur 14. Det er ikke et spill, det er en løk.	77

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over artiklene	9
Tabell 2. Materiale om spillutviklingsprosessen	46
Tabell 3. Materiale fra og om spilltestene	48

Artikler:

1. Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>
2. Sandberg, M. H. (Forthcoming). Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*.
3. Sandberg, M. H. (2022). Peer Gynt—From play to game. [Manuscript submitted for publication]. Institutt for lærerutdanning, NTNU.

1 Innledning

Når verden snurrer så snurrer vi med.

-Begriffenfedt

Mens Henrik Ibsen har stått på norskpensumet for generasjoner av skoleelever, er dataspill som medium blant de nyeste tilskuddene i skolens læreplaner. Tanken om å skulle bruke et dataspill i undervisningen om nasjonaleposet Peer Gynt, enn si antyde at et slikt grep kan fremme læring, kan virke radikalt og virkelighetsfjernt for mange. Likevel; Gjennom dette prosjektet har jeg hørt elever snakke *om*, og *som*, den digitale Peer de styrer på en skjerm foran seg, med en sjelden grad av entusiasme. Andre norsklærere som har prøvd spillet sammen med meg, har sagt det samme. Å spille Peer på skjerm ser ut til i seg selv å virke revitaliserende på klassikeren. Denne observasjonen er ikke ment som en påstand om at Peer Gynt-spillet er overlegent Peer Gynt i andre formater, men jeg mener den gir grunnlag for å si at dataspillmediet har et uutnyttet potensial som fortellingsmedium og læringsressurs – et potensial som bør utforskes grundigere. Denne avhandlingen er et bidrag til en slik utforskning.

Initiativtaker og eier av spillutviklingsprosjektet var Peer Gynt AS, en betydelig aktør i formidling og forvaltning av Peer Gynt som scenedrama og kulturarv i Norge. De arrangerer det årlige Peer Gynt-stemnet i Gudbrandsdalen, hvor det største enkeltarrangementet er utendørsoppsetningen av Peer Gynt ved Gålåvannet. Initiativtakeren til Peer Gynt-spillet har altså dyp kjennskap til Ibsens Peer Gynt og er en tradisjonsbærer med lang erfaring med å formidle stykket.

Peer Gynt AS har erfart, og fått bekreftet gjennom markedsundersøkelser de har gjennomført blant sitt publikum årlig siden 2007, at mange av de som kommer for å se stykket for første gang ikke har gledet seg til det. Møtet med Ibsen fra skoletiden kan være et traurig minne, og mange oppgir etter å ha sett forestillingen, at de ble overrasket over å oppleve at stykket faktisk handler om dem selv og deres egne liv. Dette danner bakgrunnen for den opprinnelige ideen om å utvikle dataspillet. Peer Gynt AS opplevde å ikke «nå fram» til nye publikumsgrupper med teateroppsetningen, og ville derfor lage en versjon hvor Peer Gynt ikke «handler om tekstanalyse», som de formulerte det i et tidlig intervju med meg.

Som norsklærer merket jeg meg påstanden om at den samme fortellingen som virket meningsløs for mange i klasserommet, fikk mening på scenen en sommerkveld ved

Gåååvannet. Den tyder på at stykket kan ha et meningspotensial som ikke forløses i en «vanlig» skolekontekst. Hva da, om elever i stedet får oppleve nærhet til stykkets handling og mening ved selv å spille Peer i et dataspill? Vi vet at Peer Gynt er blant de mest brukte litterære verkene i norsk videregående skole (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Hvis vi tar Peer Gynt AS' erfaringer og markedsundersøkelser som grunnlag for en hypotese om at mange elever som jobber med Peer Gynt på skolen, ikke ser relevansen, gir det i seg selv både motivasjon og et rasjonale for å undersøke andre didaktiske tilnærminger enn de tradisjonelle.

Fra et spilldidaktisk perspektiv er det interessant å følge utviklingen av et slikt spill.

Adapsjon fra litteratur til spill handler om å gi tilgang til gamle innsikter med nye virkemidler, men har også potensial til å bringe fram nye tolkninger av fortellingen. Det gjorde meg nysgjerrig på å utforske forbindelsen mellom Ibsens Peer Gynt og spillet Peer Gynt.

1.1 Problemstilling

Et utgangspunkt for avhandlingen, som jeg skal underbygge og utdype i kapitlene som følger, er å se sammenhenger mellom dataspill som et utbredt og populært medium som i liten grad assosieres med skole, og den litterære klassikeren Peer Gynt som tilhørende en "skolekanon", uten at den dermed kan sies å være populær blant skoleelever. Denne ubalansen springer ut av en utbredt oppfatning av hva skolen skal være. Samtidig som skolen legitimeres ut fra at «den yngre generasjon treng og krev oppseding» (Skjervheim, 1992, s. 66) står den under et sterkt press om å være relevant for de oppgaver og uttrykksformer som preger samtiden. Denne vanskelige kravspesifikasjonen er et perspektiv på det jeg utforsker i avhandlingen. Den overordnede problemstillingen for studien er: Hvordan kan en dataspillversjon av en litterær klassiker bli en ressurs for meningsskaping i skolen?

Jeg skal forsøke å nærme meg et svar på dette spørsmålet ved å dele det i to. Jeg begynner med det som er siste del av problemstillingen, som dreier seg om dataspilling som en meningsfull aktivitet i skolen. Meningsskaping som begrep er nært knyttet til sosiokulturell læringsteori, hvor et individs utvikling av kunnskap og ferdigheter innebærer å utvikle forståelsen av seg selv i relasjon til andre mennesker og situasjoner. Meningsskaping er da et bærende element i læringsprosesser, og et overordnet mål med undervisningen (Zittoun & Brinkmann, 2012). Begrepet er selvfølgelig ikke eksklusivt knyttet til formelle læringssituasjoner. Tvert imot finner mange unge mer mening i aktiviteter de bedriver på fritiden, og det er også det domenet dataspill først og fremst assosieres med. Jeg stiller derfor

spørsmålet: Hva kjennetegner dataspill som meningsskapende ressurs i en formalisert læringskontekst?

Deretter tar jeg tak i første del av hovedproblemstillingen, som dreier seg om fortellingen mediert som henholdsvis (verbaltekstlig og nedskrevet) skuespill og som dataspill. Det er interessant å undersøke hvordan de to mediernes materielle affordanser kan påvirke den konkrete historiefortellingen. Et annet aspekt er de to tekstenes status, altså hvilken betydning det kan ha at Ibsens tekst er anerkjent som en ubestridt litterær klassiker, og hvilken betydning det kan ha at dataspill er det suverent mest populære og raskest voksende mediet blant ungdom i dag. Jeg er mest interessert i dataspillet, og nærmer meg denne tematikken ved å stille spørsmålet: Hvilket meningspotensial ligger i Peer Gynt som dataspill (vs som skuespill)?

Fokuset på meningsskaping utgjør en tydelig forbindelse mellom de to temaene.

Skjønnlitteraturen står ikke like sterkt i skolen som den engang gjorde (Hamre, 2014), og debatten om de digitale mediernes plass raser fremdeles (e.g. Brochmann, 2021; Uppstad, 2022). Mens spørsmålet om skjønnlitteratur i skolen gjerne tar form av en debatt om danning versus nytte (Aase, 2005), dreier debatten om digitale medier og verktøy seg mer om nytte versus skade. Å bruke dataspill og andre digitale medier i skolen kan for noen framstå som en måte å gjøre skole meningsfull på, ved at det knytter skolens praksiser opp mot praksiser mange elever finner mening og identitet i på fritiden. Den samme ideen kan virke meningsløs på andre, som forventer at skolen er noe annet enn – og kanskje til og med en motvekt mot – digitale underholdningsarenaer ungdom bruker på fritida. Kritikkk mot digitale medier synes for øvrig oftest å være rettet mot skjermtid generelt, eller mot andre sosiale medier enn spill. Holdninger til spill i norsk skole synes i større grad å være preget av nysgjerrighet og optimisme (Sigurdardottir, 2016).

Studien legger an et sosiokulturelt perspektiv på læring og interaksjon, hvor læring forstås som en sosialt situert og dialogisk prosess (Bakhtin, 1981; Dysthe & Igland, 2001). I de tre delstudiene forsøker jeg å identifisere den meningsskaping elever kan bedrive når de spiller dataspill, deres meningsskaping i dialog med medelever, lærere og spillet selv, og meningsskaping som en praksis styrt av læreren i et klasserom med en gruppe elever. De tre delstudiene tilbyr egne innganger til svar på hovedproblemstillingen (se kapittel 1.3). Hver av dem bygger på et eget teoretisk og metodologisk rammeverk. Her i kapp ser jeg dem som forent på et overordnet plan, i sosiokulturell og dialogisk teori.

Jeg går nå over til å redegjøre kort for Ibsens drama og hovedelementene i spillets *rekontekstualisering* av det (Bezemer & Kress, 2016), før jeg presenterer en enkel oversikt over artiklene i tabells form. Med det er alle de aktuelle tekstene i denne studien lagt på bordet.

1.2 Peer Gynt – spillet

Ibsens drama skildrer bondesønnen Peer Gynts livsreise fra han som 20-åring forlater sin mor og den forfalne familiegården, røver bruden fra et bryllup og blir lyst fredløs. Peer reiser ut i verden og tjener seg rik på etisk tvilsomt vis. Senere mister han alt og kommer hjem som en gammel mann til sin hytte, hvor det viser seg at hans ungdoms kjærlighet fortsatt venter på ham. Dette ytre handlingsforløpet representerer overflaten av et drama med stor symbolsk og psykologisk dybde. Peer både strutter av selvtillit og herjes av indre demoner, fra han som ungdom erklærer at han skal bli keiser til han mot slutten desperat forsøker å holde ved at han har vært «seg selv til det siste». Når han i siste scene har latt fantasiene fare, og spør Solveig om når han var seg selv, svarer hun at det har han vært «i min tro, mitt håp og min kjærlighet».

I Peer Gynt-spillet inviteres spillerne til å styre Peer på hans livsreise. Spillet kan beskrives som et *narrativt eventyrspill* som lar spilleren være med på karakterens vandring i verden, med noen grad av interaktivitet og en illudert påvirkning på utkommet (Sarepta studio, 2021). Spilleren styrer Peers bevegelse med tastaturet og framdriften av dialoger med museklikk. De velger hva Peer skal si eller tenke i ulike situasjoner der han er i dialog med andre karakterer, eller i egne tanker. Spilleren kan også samle objekter som gir informasjon om deler av Ibsens fortelling som ellers er tonet ned i spillets handlingsforløp. De følgende skjermdumpene er ment som en kort presentasjon av spillet.



Figur 1: Realistisk fjellandskap og Peers dagdrømmer illustrert i skyene

En grunnleggende mekanikk er at spilleren styrer Peers vandring, kalt *traversering*, gjennom landskapet. For Peer Gynt AS som initierte prosjektet, var det viktig at delene av handlingen som foregår i Gudbrandsdalen viser fjellandskapet realistisk og troverdig. I kontrast til dette blir himmelen brukt til å illustrere Peers fantasier (*figur 1*).



Figur 2: Peer møter Sfinxen. Verbaltekst blir vist og opplest.

Spilletts mange replikker (som likevel er langt færre enn i stykket) fremføres av stemmeskuespillere. Monologer gjengis som regel bare som lyd, mens dialoger også kan leses (*figur 2*). Spilleren klikker da etter hver linje for å drive talen videre.



Figur 3: Peer på flukt fra trollene. Spilleren må klare en rekke quick time events.

Spilleren styrer Peer med tastaturet. Peer vises fra et tredjepersonsperspektiv. Selv i raske, handlingsmettede scener er Peer det meste av tiden lagt "på skinner". Det vil si at spilleren får følelsen av fart og spenning, men i praksis ikke kan feile. Enkelte steder er det imidlertid lagt inn såkalte *quick time events*, som i figur 3 hvor Peer er på flukt fra trollene i Dovrefjell. Her vises en knapp midt i bildet, omgitt av en hvit sirkel som raskt blir mindre. Rekker spilleren å trykke på knappen som vises før sirkelen forsvinner helt, klare Peer å hoppe over juvet.



Figur 4: Bryllupet på Haugstad. Peer står i et dilemma og spilleren må hjelpe ham.

I løpet at stykket står Peer stadig i situasjoner der spilleren må avgjøre hva han skal si eller tenke. Dette omtaler jeg som Peers *dilemmaer*. De tre svaralternativene reflekterer tre lesninger av Peer: han kan være romantisk, egoistisk eller unnvikende. I figur 4 blir Peer utsatt for drikkepress under bryllupet på Hægstad. Spilleren bestemmer Peers begrunnelse for å drikke, men kan ikke velge å takke nei.



Figur 5: Peer finner en avhugget finger. Ting som er tatt ut av spillets forenklede fortelling, kan gjenfinnes som Lore.

Deler av handlingen i Ibsens Peer Gynt er i spillet fortalt i form av objekter som spilleren kan samle på veien. I figur 5 finner Peer ei blodig øks og en avhugget finger. Hvis spilleren lar Peer plukke den opp (i.e. går dit), får hun tilgang til en kort tekst som forteller om objektet og knytter det til spillets tema (figur 6).



Figur 6: En kort tekst knyttet til lore-objektet, som utdyper spillets handling.



Figur 7: Tekstutdrag som lar spilleren bli kjent med Peer Gynt i Ibsens språkdrakt.

Under fanen "fortellinger" i menysystemet kan eleven også finne hele tekstutdraget objektet representerer i spillet (figur 7).

Spillet samler data om hvilke valg spilleren har tatt for Peer i dilemmasituasjonene: har spilleren i hovedsak gjort en romantisk, egoistisk eller unnvikende tolkning av Peer? I menyen kan spilleren se den samlede statistikken for sin gjennomspilling (figur 8). Tallene blir delt med læreren, som kan bruke dem i klasseromsdiskusjon.



Figur 8: Infoskjerm som forteller om hvordan spilleren har fortolket Peer i dilemma-situasjonene.

1.3 Prosjektets tre delstudier

Avhandlingen består av en kappe og tre artikler. Den første artikkelen er publisert i *E-Learning and Digital Media* (Sandberg & Silseth, 2021), den andre er antatt (*in press*) i *Acta Didactica Norden* og den tredje vurderes (*under review*) i *Ibsen Studies*. Tabell 1 gir en første oversikt over artiklene, og et fyldigere sammendrag er å finne i kapittel 6.

Tabell 1. Oversikt over artiklene

	Første artikkel	Andre artikkel	Tredje artikkel
Tittel	Being Peer Gynt. (medforf: K. Silseth)	Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt- spillet.	Peer Gynt – from play to game.
Forsknings- spørsmål	How do students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic?"	Hvordan kan et dataspill basert på en litterær klassiker brukes som utgangspunkt for elevers refleksjoner over eget liv og livsmestring?	How does <i>Peer Gynt</i> – <i>the game</i> make use of written verbal text and gamic action when recontextualizing Henrik Ibsen's play <i>Peer Gynt</i> ?"
Materiale	Videoopptak av 16 elevers spilling og diskusjon Gruppeintervju	Videoopptak av 15 elevers spilling og diskusjon Lydopptak av lærerstyrte klassesamtaler i tre klasser Feltnotater i tre klasser Gruppeintervju av lærere	Video av to elevers spilling og diskusjon Egen spilling med skjermopptak
Teoretisk inngang	Sosikulturell teori (Gee, Linell, Goffman)	Dannelsesteori (Biesta, Arendt)	Spillstudier (Galloway) Multimodal teori (Bezemer & Kress)

	Situert meningsskapning (Lave & Wenger)		
Metode	Fokusert etnografi Interaksjonsanalyse	Formativ intervensjon	Multimodal analyse
Funn	Spillere skaper mening av spillingen på flere måter, ved å fortolke, rollespille eller skape sin versjon av hovedpersonen.	Tre didaktiske modeller for spillbasert læring basert på grad av «fri spilling» vs lærerintervensjon.	Verbaltekst i dialoger fremmer fortolkning, mens raskere, handlingsmettet «gameplay» under monologer har potensial til å bidra til mer originale fortolkninger. Det er kritisk å forstå de ulike modalitetenes affordanser og hvordan de kan virke sammen.

I kappa presenterer jeg både spillutviklingsprosjektet mer helhetlig og forskningsprosjektet mer overordnet enn det som har vært mulig i artiklene. Jeg håper å vise sammenhengen mellom artiklene, og hvordan de springer ut av et felles teoretisk/epistemologisk grunnsyn. Jeg diskuterer også metodologiske og forskningsetiske aspekter ved artiklene og studien som helhet.

I andre kapittel posisjonerer jeg studien i et forskningslandskap. Det tar form av en posisjonering av dataspill som fenomen i de ulike fagtradisjoner som berøres, kombinert med en gjennomgang av relevante empiriske studier og perspektiver innenfor de ulike feltene. I tredje kapittel presenterer jeg overordnede teoretiske perspektiver. Fjerde kapittel forteller om spillutviklingsprosessen og min forskningsprosess i lys av den. Femte kapittel presenterer metodene og dataene som ble brukt i de ulike delstudiene/artiklene. Sjette kapittel består av sammendrag av de tre artiklene, og i syvende kapittel diskuterer jeg funnene.

2 Spill, litteratur og læring – plassering av studien i fagdisipliner og tidligere forskning.

*Det var en ustyrtelig mengde lag!
Kommer ikke kjernen snart for en dag?*

-Peer Gynt

Spillstudier er et tverrfaglig felt, og når spillet også skal forstås i en læringskontekst, er enda flere fagdisipliner involvert. Denne studien relaterer til klassisk litteratur, adaptasjon, interaktiv og multimodal tekst, digital teknologi, dannelsesteori og læring. Jeg forsøker med andre ord å skape en helhet av perspektiver fra flere fagdisipliner. Da er det nyttig å gjøre rede for forholdet mellom *dataspill* og andre spill, litteratur og læremidler. Jeg vil også vise til relevant teoretisk og empirisk forskning innenfor de ulike feltene, og referere kort til Peer Gynt-spillet underveis, for å posisjonere det i landskapet jeg beskriver.

2.1 Dataspill som spill

Den digitale medieteknologien har gitt grobunn for utvikling av ulike meningsskapende mediale uttrykk med ulik grad av multimodalitet og interaktivitet. Derfor kan det være nyttig å tidlig gjøre en grenseoppgang for hva vi kan forstå som et *dataspill*, og posisjonere Peer Gynt-spillet i forhold til den. Innenfor antropologi og kulturstudier har spill vært gjenstand for forskning og teoriutvikling i nærmere hundre år. Huizinga skrev i 1938 boka *Homo Ludens*, der han beskriver spill og lek som både en integrert og nødvendig bestanddel av kultur, og samtidig en separat sone, en «magisk sirkel», der andre regler og en annen orden gjelder (Huizinga, 2014). Caillois utviklet teorien om spill videre i sin bok *Man play and games* som kom i 1961 (Caillois, 2001). Der introduserte han ulike former for spill, hvor ikke alle var kompetitive. Han viste blant annet til rollespill (*mimesis*). Han plasserte også de ulike formene for spill langs et kontinuum fra ustrukturert og spontan lek til regelstyrte spill. Både Huizinga og Caillois beskrev spill som dypt integrert i kulturen, og noe som, samtidig som det var en separat sfære, utøvet en synlig påvirkning på kultur og samfunn.

Dataspillenes raske utbredelse på 1980/90-tallet inspirerte etableringen av *spillstudier* (*game studies*) som forskningsfelt. Spillstudier er et tverrfaglig felt som omfatter såvel psykologi og sosiologi som medievitenskap, pedagogikk, teknologi og digital humaniora (Williams & Smith, 2007). Tidlig på 2000-tallet foreslo Jesper Juul en definisjon av spill som skulle bli et verktøy i analysen av hvordan nye (digitale) spill flytter forståelsen av hva et *spill* kan være.

Definisjonen var altså myntet på både digitale og analoge spill, og hadde seks elementer (nummereringen er skrevet inn av meg):

A game is [1] a rule-based formal system with [2] a variable and quantifiable outcome, where [3] different outcomes are assigned different values, [4] the player exerts effort in order to influence the outcome, [5] the player feels attached to the outcome, and [6] the consequences of the activity are optional and negotiable. (Juul, 2003).

Definisjonen beskriver spillet som system (punkt 1,2 og 4), forholdet mellom spillet og spilleren (3, 4 og 5), og forholdet mellom spillet og «verden utenfor» (6). Definisjonen er også transmedial, som innebærer at den er ment å gjelde for spill uavhengig av hvordan de er mediert.

Juuls definisjon tydeliggjør en utfordring med begrepet *dataspill*, nemlig at det i den teknologiske utviklingen som har brakt fram så mange og varierte mediale uttrykk, er vanskelig å gå opp en klar grense for hva som omtales som spill. Mange av de mest populære dataspillene i dag er grensetilfeller eller havner utenfor Juuls definisjon (Burgun, 2012). Det gjelder for eksempel *Sims*, *Minecraft* og *Roblox*, som er blant de mest populære dataspillene i Norge i dag (Medietilsynet, 2020, s. 98). Will Wright, skaperen av *Sims*, sammenliknet sine egne spill med en ball: en ball kan lekes med på mange ulike måter, og også brukes i ulike ballspill, som fotball eller basketball. Ballen er ikke noen av disse spillene, men kan inngå som et element i dem (Costikyan, 2002). Dataspill som på denne måten ikke fyller alle Juuls kriterier, men likner mer på digitale leketøy eller lekeplasser, omtales ofte som «sandkassespill» (Breslin, 2009; Gee, 2004). Makten til å definere aktiviteten selv i slike spill har for øvrig fristet lærere verden over til selv å gripe muligheten, og gjort dem – og i særdeleshet *Minecraft* – til de mest brukte læringsspillene (Hanghøj & Brund, 2011; Hanghøj & Hautopp, 2016; Sandberg, 2019).

En annen spillsjanger som gjerne bryter med kriteriene i Juuls definisjon, er narrative eventyrspill. Peer Gynt-spillet kan sies å være et slikt spill. Disse spillene er laget først og fremst for at spilleren skal oppleve en fortelling, og er i liten grad preget av konkurranse i form av å vinne over motspillere eller forsere hindre. Med betegnelsen *spill* følger likevel en forventning om at spilleren skal ha en viss grad av påvirkning på fortellingen. Mitchell (2015) beskrev hvordan det kjente narrative eventyrspillet *The Walking Dead: Episode 1* (2012) skaper en illusjon av valg som ikke er sann. Det skjer blant annet ved at teksten “This

game series adapts to the choices you make. The story is tailored by how you play” blir vist på skjermen før spillet starter. Etter interaksjon med spillkarakterer underveis, blir spilleren gjerne informert om at karakteren «will remember that», altså valg spilleren har tatt på vegne av sin karakter. Mitchell og andre som spilte spillet, oppdaget imidlertid snart at konsekvensene av valgene hadde liten eller ingen betydning for hovedhistorien. Med unntak av noen detaljer og konsekvenser som ble avklart kort tid senere i narrativet, utviklet hovedhistorien seg på samme måte uansett hva spilleren gjorde. Mitchells forskning dreide seg om *refleksiv gjenlesing* (Callinescu, 1993) av interaktive historier, og hun konkluderte fra det perspektivet med at fraværet av reelle konsekvenser i *The Walking Dead* «did reduce rereading to a process of revealing the limitations of the system» (Michelle, 2015, s. 31). Sarian (2018) gjorde en annen vurdering av den samme spillmekanikken. Han forsto dilemmasituasjonene som *thought experiments* (Brown & Fehige, 2022) som hjelper spilleren til å reflektere etisk over situasjonene, og mente at denne refleksjonen finner sted selv om ikke valgene endrer fortellingen vesentlig. En slik forståelse deles av lærere som har brukt nettopp dette spillet til å generere diskusjoner om etikk i klasserommet (de Sousa et al., 2018; Staaby, 2020). Valgmekanikken i *The Walking Dead: Episode 1* likner dilemma-mekanikken i Peer Gynt-spillet, og ble spesifikt nevnt av spillutvikleren som inspirasjon for valgene i Peer Gynt.

Narrative eventyrspill som gir spilleren en viss innflytelse over spillets progresjon, men liten eller ingen reell påvirkning på hvordan historien utvikler seg, kalles for øvrig ofte for «Walking simulators». Denne smått sarkastiske betegnelsen viser seg altså likevel å fylle en funksjon fordi den setter ord på det problematiske med å omtale disse interaktive multimodale fortellingene som spill (Grabarczyk, 2016). Kanskje kan man si at de, om de ikke er rendyrkede spill, kan forstås som hybrider mellom spill og litteratur.

Betegnelsen «dataspill» betegner altså ikke nødvendigvis de regelbaserte og formaliserte systemene vi gjerne forbinder med ikke-digitale spill. Dataspill kan like gjerne framstå som sandkasser som inviterer til lek og eksperimentering, slik Caillois åpnet for i sin spilltypologi. Og jo mer vi vektlegger de narrative dimensjonene av en slik eksperimentering, jo mer nærmer vi oss en forståelse av dataspill som litteratur.

2.2 Dataspill som litteratur

Studier som var sentrale i å etablere *game studies/spillstudier* som forskningsfelt for omkring tretti år siden, beskrev dataspill som tekster nært beslektet med litteratur (Buckles, 1985;

Murray, 1997; Aarseth, 1997). Aarseths begrep *ergodisk litteratur* betegner tekster som krever «ikke-triviell» innsats fra leseren, altså at leseren må gjøre mer enn bare å flytte blikket langs linjer med grafisk verbaltekst og av og til vende et blad. Begrepet kan brukes om dataspill som tekst, men også om andre tekster som utfordrer det settet av affordanser som vi gjerne forbinder med konvensjonell litteratur.

Mangfoldet av nye tekstuttrykk som er muliggjort av den teknologiske utviklingen på 2000-tallet, har bekreftet behovet for et begrepsapparat som kan håndtere dem. Ensslin (2014) brukte blant annet begrepet *ergodisk litteratur* i sin analyse av spill-liknende digitale tekster. Hun kategoriserte og plasserte en rekke digitale litterære tekster langs et kontinuum mellom "ludisk digital litteratur" som har hovedvekt på verbaltekst og leseopplevelsen, og "litterære dataspill" som har størst vekt på interaktivitet og som spilles mer enn de leses. Hun kalte det et *ludisk-litterært spektrum*. Sjangeren som ligger lengst ut på dataspill-enden av spekteret, helt i randsonen av hva Ensslin forstår som litteratur, kaller hun *kvasi-litterære spill* (Ensslin, 2014, s. 68). Den er kjennetegnet ved at spillene i hovedsak remedierer en kanonisert litterær tekst, noe Peer Gynt-spillet åpenbart gjør. Den neste kategorien i spekteret, altså plassert litt nærmere litteraturen, er også interessant for denne studien. Den heter *literary auteur games*, og består av kunstspill der utviklerens egenart trer klart fram (Ensslin, 2014, s. 67). Om ikke Sarepta studios særpreg (selv om det definitivt er til stede) trer så sterkt fram i Peer Gynt-spillet som i eksemplene Ensslin bruker, oppfyller spillet en del av de øvrige kriteriene for kategorien, som at det både har dramatisk dialog, indre monolog og en form for "epistolære" elementer i form av lore-tekstene. Et sjangertrekk ved disse spillene er også at de inviterer til *slow gaming*, som innebærer at spillet er ment å gi en langsom spillopplevelse (Corcoran, 2010). Hensikten er å skape en meditativ stemning, gi spillerne pusterom og invitere dem til å reflektere over sine handlinger (Ensslin, 2014, s. 192-3).

På den litterære siden av spekteret, bruker Ensslin begrepet *cognitive ludicity* for å beskrive det fravær av interaktive spillmekanikker som preger ludisk digital litteratur, i motsetning til *ergodisk litteratur*, som Ensslin beskriver som en kinetisk interaksjon med datasystemet (Ensslin, 2014, s. 21-22). I kognitivt ludiske verk foregår "spillet" med andre ord i hodet til den som interagerer med dem, på samme måte som en verbal skreven tekst kan gi et tolkningsrom som gjør at den framstår levende og foranderlig for en leser. Når konkrete spillmekanikker blir sentrale for den narrative formidlingen, havner vi med andre ord over i hva Ensslin vil betegne som dataspill, og man kan se for seg at kontinuumet fortsetter i

retning av de «vanlige» underholdningsspillene hun omtaler som «maximally immersive, mainstream blockbuster games» (Ensslin, 2014, s. 54).

I vår sammenheng er konseptet *cognitive ludicity* interessant fordi det resonnerer med debatten om *The Walking Dead*, som er referert ovenfor. Sarians (2018) påstand var at dette spillets kvaliteter, som likner og har inspirert Peer Gynt-spillet, i stor grad er knyttet til at dilemmaene har preg av *thought experiments* i stedet for sofistikerte spillmekaniske konsekvenser. Det kan forstås som en identifikasjon av *cognitive ludicity* som et viktig kjennetegn ved spillene og det Sarian kaller *The Telltale Model*.

Vi ser med andre ord at Peer Gynt-spillet kan forstås i lys av en diskusjon av digital litteratur som både bekrefter og videreutvikler slektskapet til klassisk verbaltekstlig litteratur, og som markerer et skille mellom litteratur og spill. Jeg må imidlertid også knytte noen kommentarer til det litterære verket som ligger til grunn for spillet, for Peer Gynt er jo ikke en hvilken som helst bok i den norske litterære kanon.

2.2.1 Kanon og adaptasjon

Statusen og kvalitetene som er knyttet til Ibsens verk går naturligvis forut for kategoriene av elektronisk litteratur som jeg diskuterte ovenfor. Hagen og Aaslestad forstår den litterære kanon som «listen over de bøker en gitt kultur tillegger autoritativ litterær kvalitet» (Hagen & Aaslestad, 2007, s. 7-8). På den ene side skal den litterære kanon bevares og videreformidles. Den knyttes til dannelsen og felles referanserammer. På den andre side skal norskfaget ruste elevene til å håndtere tekstmangfoldet i samfunnet de lever i (Grüters, 2022, s. 232). I vår kontekst kan vi kanskje si at det første kunne dreie seg om å lese Peer Gynt, det andre om å spille Peer Gynt-spillet. En viktig distinksjon som da må påpekes, er imidlertid at det er Ibsens Peer Gynt som nær sagt alltid inkluderes i vår litterære kanon. Peer Gynt-spillet gjør det ikke.

Ibsens Peer Gynt er også selvskreven i den norske skolekanon, som et av de mest brukte skjønnlitterære verk i videregående skole (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). Lesestykket Peer Gynt har imidlertid en lang tradisjon for adaptasjon til teater og film, såvel som til en rekke andre formater som ballett, hørespill, tegneserie og barnebøker (Rees, 2014). Derfor er det rimelig å anta at mange har sett eller hørt heller enn lest stykket eller deler av det, også i skolesammenheng. Peer Gynt er dermed det Hutcheon & O'Flynn (2013, s. 21) kaller et *multilaminert verk* i det det en ny versjon kan referere til en rekke andre adaptasjoner i tillegg

til originalen. Siden det er skrevet med replikker og sceneanvisninger, er det også et nærliggende didaktisk grep å la elever få spille stykket som skuespill (Lind et al., 2019).

I adaptasjonsforskningen har skillet mellom å lese og å se vært mye diskutert. Bluestone skrev for eksempel at film "can show us people thinking, feeling and speaking, but it cannot show us their thoughts and feelings" (Bluestone, 1957, s. 48). Selv om det finnes en rekke filmer som kan imøtegå denne påstanden, reflekterer den en utbredt holdning i den klassiske adaptasjonsforskningen (Engelstad, 2013, s. 22-23). Nyere adaptasjonsforskning er mindre fokusert på å rangere ulike medietuttrykk, og mer på å forstå de ulike mediale uttrykkene ut fra deres spesifikke forutsetninger (Hutcheon & O'Flynn, 2013). I tilfellet Peer Gynt-spillet kan man imidlertid hevde at Bluestones poeng blir snudd fullstendig på hodet. Selv om dataspillet gir en visuell framstilling av fortellingen, slik også film gjør, gjør det i tillegg nettopp det Bluestone hevder filmen ikke *kan* gjøre: Spillet gjengir Peers tanker og følelser helt konkret i form av tekst på skjermen, nærmere bestemt tre alternative responser på hver "dilemmasituasjon" Peer havner i. Alternativene er bygget på tre klassiske lesninger av stykket og karakteren. Til alt overmål lar spillet spilleren velge en av de tre, for på den måten å la spilleren mene noe om hva som skjer i Peers indre.

Nå var det neppe denne typen "visning" Bluestone ville tilkjenne romanen. Å låse leserens fortolkning til en av tre mulige og kanskje overfladiske forståelser, framstår antakelig reduksjonistisk og banalt for mange. Likevel, det illustrerer at spill, selv om det er et visuelt medium, kjennetegnes av andre affordanser enn film, og at spillene derfor rekontekstualiserer fortellingen på andre vilkår. De tre alternative tolkningene synliggjør for øvrig at verkets plass i den litterære kanon også fører med seg en rik fortolkningstradisjon. Den har utvikleren kunnet støtte seg på når de har gitt spilleren valget mellom tre ulike, klassiske og i vår tid ukontroversielle fortolkninger av Peers tanker og følelser (Rees, 2014, s. 12-13).

Både den gjeldende og den forrige læreplanen har lagt opp til en dynamisk skolekanon ved at den opererer med et utvidet tekstbegrep og bare legger generelle føringer på hva som skal leses i norskfaget. Føringerne er knyttet til tematikk eller sammenlikning av litteraturhistoriske epoker, men Grütters (2022, s. 236-7) peker på hvordan læreverk og norsklærere likevel ser ut til å opprettholde en «skjult» kanon ved å legge opp til lesing av allerede kanoniserte forfattere og kjente verk. Hun spør seg om hvordan lærernes utvalgspraksis påvirkes av dagens mediesituasjon, og identifiserer dette som et tema det er forsket lite på. Mens Grütters studie fokuserer på hvordan Nasjonalbibliotekets digitale arkiv gir nye muligheter for å finne

og bruke andre tekster, representerer spilladapsjonen av et kanonisert verk et annet aspekt av det samme spørsmålet. Selv om det å bruke Peer Gynt i utgangspunktet framstår som konserverende, fordi verket allerede er sentralt i skolens «skjulte kanon», representerer selve «lese måten» en fornyelse. Gjennom dilemmaene og alternativene løfter også den multimodale teksten fram fortolkningstradisjonen på en ny måte. Samtidig er det jo slik at generasjoner av skoleelever allerede kjenner Ibsens verk som film, fjernsynsteater og teater. Dermed kan det kanskje sies å ligge en kontinuitet i at norsk litteraturs kanskje mest sentrale epos nå også kan oppleves som dataspill.

Ensslin (2014, s. 68) hevder at bare de spill som «leker med» sin egen form og sjanger, og på den måten er metarefleksive, fyller kriteriet for «litterariness». Dermed kan det hende at Peer Gynt både som spill og som kanon, havner utenfor det litterære. I så fall kan det kanskje framstå som mer riktig å tenke på dem som læringsressurser.

2.3 Dataspill som læringsressurs

I tillegg til å være et spill og en litterær adaptasjon, er Peer Gynt-spillet utviklet som en læringsressurs. Denne intensjonen er likevel ikke så eksplisitt at ikke det samme spillet kan profileres som et eventyrspill for privatmarkedet (Sarepta studio, 2021). Den lavmælte pedagogiske tilpasningen gjør at verken Sarepta eller jeg har valgt å bruke betegnelsen «læringsspill». Typebestemmelsen er heller ikke nødvendigvis relevant for vurderingen av spilllets kvaliteter som læringsressurs. Tanken om at underholdningsspill har potensial som ressurser i læringssammenheng, har støtte både i teori om den tette forbindelsen mellom spill som aktivitet og læring, i empiriske studier og i innovative læreres praksis med bruk av spill i klasserommet (Arnseth et al., 2018; Gee, 2004; Hontvedt et al., 2013; Sandford et al., 2006; Skaug et al., 2020).

Spill er, som Schrier lakonisk påpeker, "a bit messy when it comes to learning" (Schrier, 2021, s. 10). Hun skriver også at "under certain circumstances, with particular audiences, and by meeting specific learning goals and needs, games can be quite effective and meaningful" (Schrier, 2021, s. 9). Spørsmålet om hvorvidt spill "virker" som læringsressurser, er med andre ord komplekst og kan ikke besvares med "ja" eller "nei". Forskning har understreket betydningen av lærerens rolle som tilrettelegger (Arnseth et al., 2018; Sandford et al., 2006; Silseth, 2012; Wouters & van Oostendorp, 2013). Linderoth (2004) omtaler spill som «tematiserbare artefakter» som må realiseres som læringsressurser om ikke de skal ende som irrelevante regelsystemer. Metastudier av spillbasert læring har likevel konkludert med at

bruk av spill har en positiv effekt på læring (Boyle et al., 2016; Clark et al., 2016). Boyle et al. (2016) viser i sin studie at bruk av dedikerte læringsspill var assosiert med høy grad av kunnskapstilegnelse, mens pedagogisk bruk av underholdningsspill hadde større effekt på andre intenderte mål, som motivasjon, følelsesmessig påvirkning og positiv adferd. Clark et al., (2016) som også analyserte effekten av ulike designelementer, fant at mer sofistikerte spilldesign ga større læringseffekt enn enklere design, og at disse forskjellene hadde større betydning for læringseffekt enn forskjellen mellom å ta eller ikke ta i bruk spill. Det er med andre ord ikke mulig å svare på om spill er bra eller ikke bra for læring. Det vil komme an på hva slags spill det er snakk om, og vi kan legge til: hva slags læring.

Betydningen av lærerens tilretteleggelse kan illustreres med en case-studie fra matematikkundervisning på ungdomstrinnet, hvor algebra-spillet DragonBox ble sammenliknet med bruk av programvaren Kikora, som presenterer matematikk innenfor et tradisjonelt formverk. Kluge og Dolonen (2014) fant at Kikora ga vesentlig bedre læringsutbytte, selv om DragonBox vakte mer entusiasme. Analysen viste at mye av forskjellen kunne forklares med at DragonBox «fratar elever og lærere et standardspråk for problemløsning i matematikk», og at dette gjorde det vanskeligere å «benytte seg av etablerte praksiser i matematikk» fordi «programverdenen ikke lett lar seg overføre til for eksempel kladdebok eller tavle» (Kluge & Dolonen, 2014, s. 29). Fokuset på språkproblemer illustrerer hvordan sosiokulturelle og dialogiske perspektiver kan være fruktbare i analyser av denne typen. Det er ikke mulig å si om DragonBox hadde vist seg som mer effektivt om man hadde lagt opp til en prøve som korresponderte bedre med spillets hensikt og språk. Det virker imidlertid klart at beslutningen om å bruke et slikt spill stiller krav til hvordan undervisningen rundt planlegges, at det ikke uten videre passer inn i etablerte praksiser, verken fagspesifikke eller pedagogiske. Det kan også se ut som om bruken av spill ikke bør være grunnlagt på et premiss om at spillet skal *effektivisere* læringen, men heller at spill er et *relevant* medium for spilleres meningsskapning.

2.3.1 Sosiokulturell, spillbasert læring

Når spill forstås innenfor et sosiokulturelt og dialogisk paradigme, ligger det som et premiss at utkommet av undervisningen avhenger av mange flere faktorer enn "spillet selv". Arnseth, Hanghøj og Silseth (2018) utviklet en modell for dialogisk spillbasert læring der spillet var ett av flere elementer i det "dialogiske læringsrommet". Andre momenter var spillerposisjonering, læringsmål og dialogiske medierende verktøy. Det siste reflekterer betydningen tidligere forskning har tilkjent den meningsfulle og utforskende dialogen mellom

elever i læringssammenheng (Littleton & Mercer, 2013; Sullivan & Wilson, 2015). I tillegg til at spillernes dialog med hverandre er meningsskapende, har forskning også vist at lærernes tilrettelegging av dialog og aktivitet rundt undervisningsrelatert spilling kan ha avgjørende betydning for at spillaktiviteten skal gi faglig utbytte (Hanghøj & Brund, 2011; Silseth, 2012). Lærerens planlagte læringsaktivitet rundt og etter selve spillingen har for øvrig sin parallell i fritidsspilling, hvor millioner av mennesker legger ned betydelig tid og innsats i aktivitet som ikke er spilling, men som handler om spillhobbyen (Ang et al., 2010; Ask, 2016; Gee, 2013).

Som Boyle et al. (2016) fant i sin metastudie, har særlig underholdningsspill vært knyttet til gode læringsresultater om temaer knyttet til følelser og prososial adferd. Peer Gynt-spillet har et erklært mål om å kunne brukes til å jobbe med *livsmestring*. I 2015 leverte Ludvigsenutvalget sin andre rapport, der de anbefalte et tverrfaglig emne om folkehelse og livsmestring i den nye læreplanen (NOU 2015:8). Fra høsten 2017 ble læreplanene utviklet og de tverrfaglige temaene konkretisert. Emnet folkehelse og livsmestring skulle blant annet bidra til elevenes identitetsutvikling, håndtere relasjoner og delta i sosiale fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet 2018). Aspekter av disse målene har tidligere vært knyttet til den kulturelle dannelse gjennom fiksjonslitteratur, hvor elevene skulle få "utforske seg selv i møte med fiktive personer i litteraturen" (Grüters, 2022, s. 234). Livsmestringstemaet har en parallell i internasjonal tenkning om skolens innhold og oppdrag, ofte uttrykt som *Social and Emotional Learning* (SEL) (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020; Gueldner et al., 2020). Det samme har vurderingen av dataspill som et egnet medium for å jobbe med en slik tematikk (Schrier, 2021; Farber, 2021; Ensslin & Goorimoorthee, 2020). Denne litteraturen understreker imidlertid gjennomgående betydningen både av at elevene har dialog rundt spillaktiviteten, og av lærerens didaktiske tilrettelegging.

2.4 Kommer ikke kjernen snart for en dag?

Som vi har sett har studier av spill som fenomen hatt som utgangspunkt at spill er dypt fundert i kulturen. Det har spillene til felles med litteratur, og derfor er det ikke overraskende at vi også har kunnet identifisere og studere hybrider mellom de to. Caillois rollespill, Ensslins kategorier av ludisk litteratur og adaptasjoner som Peer Gynt-spillet, er alle eksempler på det, og de er hentet fra både før og etter de digitale medienes inntog. Metastudier av spillbasert læring har videre vist at en pedagogikk som involverer spill kan virke utviklende både for fag/faktakunnskap og mer affektive og sosiale behov. Med denne gjennomgangen har jeg forsøkt å vise at spill, snarere enn å være et fremmedelement som dras inn i skolen,

kan ansees som et konstruktivt bidrag i utviklingen av kunnskap og forståelse hos elevene, såvel som av kultur i skolesamfunnet.

Som gjennomgangen ovenfor viser, har jeg i denne studien forholdt meg til flere ulike fagfelt. Det tverrfaglige forskningsfeltet *spillstudier* har blitt beskrevet som mer av et multidisiplinært enn et interdisiplinært felt (Ask, 2016, s. 24). Et bidrag denne studien samlet sett kan sies å gi feltet, er dermed et forsøk på å bringe sammen ulike fagdisiplinære vinklinger til et hele. Samtidig har hver av delstudiene i større grad dyrket én faglig inngang, og på den måten utforsket dybden og styrkene ved ulike faglige tilnærminger. Den første artikkelen tar utgangspunkt i Peer Gynt-spillet som spill, den andre som læringsressurs i klasserommet og den siste som litteratur. Hvis de enkelte delstudiene kan skilte med sine individuelle bidrag innenfor relevante felt, er bidraget for prosjektet som helhet nettopp det å bringe faglige perspektiver sammen for klarere å se en kjerne i prosjektet. Og kjernen jeg ser, ligger i det teoretiske grunnlaget for studien, nemlig i den meningsskapende dialogen.

3 Teori

*Den teori har holdt meg frem;
den har min hele vandel farvet*

-Peer Gynt

Ibsens Peer Gynt er et drama spekket med dialoger. Peer krangler med sin mor, skrøner til gutta, flørter med damene, skryter til fremmede han møter på sin vei, og lyver for alle, inkludert seg selv. Han snakker også med mer eksotiske figurer som norske troll, den egyptiske sfinx, et gammelt grantre og selve dødens sendebud i form av Knappestøperen. Det er samtaler leseren kan tolke som *mikrodialoger* Peer fører med seg selv (Bakhtin, 1984). Når Ibsens Peer Gynt er regnet blant vår ypperste diktning, er det fordi vi finner mening og dybde i disse dialogene og i helheten de skaper. Samtidig er verkets klassikerstatus og opplevde relevans blant lesere, teaterpublikum og lærere som bruker det i undervisningen, også i seg selv et produkt av dialog blant mennesker som kjenner og anerkjenner stykket som vesentlig. Når Ibsens Peer Gynt leses og analyseres i læringssammenheng, enten lesingen skjer som verbaltekst på boksider, som spill på en skjerm, eller i andre former, er det fordi læreren har en tanke om at dialogene også skal gi mening for nye lesere.

Denne avhandlingen bygger på en forståelse av meningsskapning og læring som grunnleggende sosiale prosesser og noe mennesker gjør i dialog og samhandling med hverandre. De tre artiklene har dette som felles utgangspunkt når de utforsker, henholdsvis, spilleres meningsskapning med spillet, læreres tilrettelegging av spillaktivitet i læringsprosesser, og spillets meningspotensial. Fordi de tre delstudiene utforsker ulike fagdisiplinære innganger, har jeg bygget på ulike teoretiske perspektiver. I dette kapitlet ønsker jeg imidlertid å vise at alle deler av prosjektet springer ut av det samme sosiokulturelle paradigmet.

Jeg skal åpne dette kapitlet med å utdype den sosiokulturelle læringsteorien og drøfte hvordan den, sammen med Bakhtins forståelse av ytring og dialog, danner grunnlag for en dypere konstituering av begrepene dialog og meningsskapning. Det utgjør et overordnet teoretisk perspektiv for studien. Deretter knytter jeg noen teoretiske betraktninger til situert

læring og spill som læringsteknologi, før jeg til slutt kommenterer valget av teoretisk inngang i de tre delstudiene.

3.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell teori forstår individers kognitive utvikling og læring som et tett samspill mellom indre psykologiske prosesser og sosial interaksjon. Teorien springer ut av den russiske psykologen L. S. Vygotskys tenkning og forskning fra 1920- og 30-tallet. Hans verk har en besnærende likhet med Ibsens litterære verk *Peer Gynt*, i at begge, tross sin betydelige alder, framstår som aktuelle for vår tid. Kozulin (2004) mente at Vygotsky besvarer spørsmål som vi ikke tidligere har vært i stand til å stille, om å leve, lære og kommunisere i et stadig mer multikulturelt samfunn. Kultur forstås da bredt, og omfatter både skolens vitenskapelig funderte kunnskapskultur og den digitale mediekultur barn får del i fra ung alder. Selv om overføring av kultur og tradisjon til yngre generasjoner har vært ansett som en av skolens viktigste oppgaver (Kozulin 2004, Skjervheim, 1992) registrerte Kozulin at «the presence of culture in the classroom remained almost invisible» (Kozulin 2004, s. 3).

Vygotsky mente at et barns kognitive utvikling begynner utenfor barnet selv, i kollektiv og sosial omgang med andre. Intra-psykologiske prosesser utvikler seg fra inter-psykologiske prosesser. Derfor er et individs indre utvikling avhengig av den sosiale, kulturelle og historiske kontekst det utvikler seg i og skaper mening av (Vygotsky, 1963). Dette står i motsetning til f.eks. Piaget, som så på barnet som en aktiv agent for sin egen læring fra starten av. Vygotsky mente at barnets agens utvikles gjennom og som følge av erfaringene det får (Kozulin, 1998), og følgelig at subjektet i læringsprosessen ikke kan være det individuelle barnet alene, slik Piaget ville hevde, men heller en integrert helhet av barnet, den voksne og de øvrige *medierende midler* (Dysthe og Igland, 2001, s. 77; Moll, 1994).

Vygotskys teori handler om barns utvikling og læring, men også om et potensial for utvikling. Det kanskje mest kjente begrepet fra Vygotskys teori, *Den nærmeste utviklingszone*, uttrykker nettopp det. Barn har en grense for hva det kan klare uten hjelp, og en annen grense for hva det kan klare med støtte. I utgangspunktet er støtten beskrevet som et mer kompetent barn eller en voksen. I nyere fortolkninger av Vygotsky kan imidlertid andre strukturer fylle en slik rolle. For eksempel kan kjente strukturer i lek og spill virke støttende for barn som lærer språk (e.g. Ervin-Tripp, 1986).

3.2 Mediering og medierende midler

I følge Vygotsky skjer ikke individers kontakt med den fysiske og sosiale verden direkte, men er *mediert* gjennom tegn og symboler (Wertsch, 2007). Mediering kan slik gjøre *materielle verktøy* til *psykologiske verktøy*, som kan påvirke individers kognitive utvikling. I tillegg mente Vygotsky at et annet menneske kunne fylle rollen som mediator.

Det viktigste medierende midlet i en utviklingsprosess som den beskrevet ovenfor, er språk. Vygotsky beskrev hvordan sosialt språk utvikler seg via egosentrisk språk (i.e. å snakke med seg selv) til individets indre språk. Meningen av et ord, skriver Vygotsky, er «such a close amalgam of thought and language that it is hard to tell whether it is a phenomenon of speech or a phenomenon of thought» (Vygotsky, 1962, s. 120). Også Bakhtin beskrev språk som et sentralt medium for meningsskaping, og mente det kunne ha form av både "indre" og "ytre" dialog. Språk er med andre ord et redskap både for kommunikasjon og refleksjon. Samtidig er språk det viktigste medierende midlet i formelle læringskontekster. Vygotsky beskrev språk som både et medierende middel og en *psykologisk funksjon* i stadig endring, påvirket av utviklingen av verbalspråk og mer kompleks symbolisering (Kozulin, 1998, s. 2).

Kozulin (1998) utvidet Vygotskys konsept *psykologiske verktøy* til å omfatte skjønnlitteratur som et særlig komplekst og viktig medierende middel, et "superverktøy for å mediere menneskelig erfaring" (Kozulin, 1998, s. 130), og utforsket bruk av hele litterære verk som redskap for kognitiv utvikling. Det er interessant i forbindelse med denne studien, hvor både et skuespill i ei bok og et dataspill, i utgangspunktet materielle verktøy, gjennom mediering blir å betrakte som psykologiske redskaper, sammen med de språklige ressurser en lærer bruker for å hjelpe elevene til å tenke om dem. Bakhtin så selv på romanen, i kraft av dens evne til å skape dialog mellom ulike stemmer, som et verktøy for å utforske dypet av menneskets psyke (Bakhtin, 1984). Det er ingen grunn til at ikke dataspill som psykologisk verktøy skal kunne tilkjennes det samme potensialet som Kozulin og Bakhtin ser i romanen.

3.3 Dialog og ytring

Mens Vygotsky beskrev skrift og «indre tale» som *monolog* og begrenset dialogbegrepet til muntlig tale (Vygotsky, 1962, s. 142), er dialogen selve det epistemologiske grunnlaget hos Bakhtin. Han ser både individets indre verden og relasjonen mellom mennesker som bygget opp av konstante samtaler mellom ulike stemmer. En ytring kodifisert som språk innebærer alltid en forflatning av den meningsdybde som lå i den, og en annens fortolkning av den språklige manifestasjonen tilfører ny dybde (Bakhtin, 1981, s. 272). Å leve er å motta andres

ytringer og respondere med egne ytringer. Gjennom utallige løpende dialoger konstitueres mening og virkelighet (Børtnes, 2001).

En dialog består av en rekke ytringer. En ytring er uttrykk for en mening. Den kan være lang som en roman (eller et dataspill) eller kort som et ord eller et blikk. En ytring er avgrensa av et skifte av talende subjekt og ledd i en kompleks kommunikasjonskjede (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). En ytring er for Bakhtin, alltid et svar på en tidligere ytring, og den er satt sammen av elementer som tidligere har vært ytret av andre. En ytring er derfor ikke en isolert, individuell handling. En ytring har i seg spor av tidligere – og andres - erfaringer, samtidig som den er en kreativ forvandling av dem. Ytringen blir derfor «ein kreativ møtestad for samspel og konfrontasjon mellom talande personlegdomar med ulike verdiposisjonar» (Igland & Dysthe, 2001, s. 111). Dermed kan hver enkelt ytring også forstås som en dialog i seg selv. Bakhtins dialog er imidlertid ikke nødvendigvis klar, symmetrisk og likeverdig. Han er opptatt av flertydighet, motstand og spenning, og at kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling om mening (Bakhtin, 1981).

At en ytring alltid bygger på tidligere ytringer, innebærer at ytringen ikke nødvendigvis må lande hos en mottaker med en gang. Ytringer kan lagres i et medium i påvente av at noen skal fange den opp og adressere den. Boka er et slikt medium, og spill er et annet. Sånn sett kan man også si at ei bok eller et spill er en form for dialog mellom de som har skrevet/laget verket og de som leser/spiller det. Bakhtin så imidlertid dette snarere som en dialog med teksten selv, som subjekt (Børtnes, 2001, s. 99).

3.4 Situert læring

Carlgren (1999, s. 13-15) beskriver tre hovedtyper av resepsjoner av Vygotskys sosiokulturelle læringsparadigme i formelle læringskontekster. Mens to av disse beskrives som overveiende psykologisk orienterte og sosiokulturelle «korrektiver» til henholdsvis overføringspedagogikk og konstruktivisme, har den siste en sosialantropologisk og interaksjonistisk orientering, med vekt på deltakelse i praksisfelt og læring gjennom erfaring. Det er til en slik forståelse den dialogiske tenkningen knytter an og Bakhtins teorier mest naturlig kobler på, og som best beskriver denne studien.

Den kanskje mest sentrale studien innenfor en sosialantropologisk orientert lesing av Vygotsky, er Lave & Wengers bok *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991). Der beskrives *situert læring* som læring som skjer gjennom å ta del i praksisfellesskap, hvor fokuset er på aktiviteten og læringen er «ikke-intensjonell».

Deltakeren (som i denne sammenhengen er en bedre betegnelse enn «eleven») kan forstås som en lærling som først utfører enkle oppgaver, og, etter hvert som hun øker sin kjennskap til oppgavene og til fellesskapets verdier og mål, får større ansvar. Læring blir med andre ord ikke sett på som en uavhengig kognitiv prosess som «for eksempel» kan oppnås gjennom praksis. Den sosiale praksisen er det primære fenomenet, og læring er ett av flere aspekter ved den.

I tråd med et slikt syn er Lave og Wengers eksempler i hovedsak hentet fra uformelle læringskontekster. Sosiale praksiser finnes jo overalt hvor folk er samlet. Valg av eksempler er også begrunnet i en oppfatning av at skolen bygger på en forutsetning om læring som dekontekstualisert (Lave & Wenger, 1991, s. 40). Når jeg hevder at Lave og Wengers studie likevel kan informere mitt, skyldes det dels at min studie også utfordrer de tradisjonelle skolestrukturene, ikke minst ved selve det å ta i bruk et medium som er så sterkt assosiert med fritid og ungdomskultur. I tillegg er det grunnlag for å hevde at dagens norske skolesystem er åpent for ideen om læring situert i sosiale praksiser, for eksempel gjennom vektleggingen av samarbeid i skapende virksomhet som del av verdigrunnet i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gee har forsøkt å tilpasse Lave & Wengers teori til skolekonteksten, og foreslått begrepet *affinitetsrom* (*affinity spaces*) som alternativ til praksisfellesskap, som betegnelse på steder eller sosiale rammer som skoler og arbeidsplasser, hvor mennesker jobber sammen og deler ideer uten at de nødvendigvis føler en nær tilhørighet til «fellesskapet» (Gee, 2013). Betegnelsen affinitetsrom åpner for å drøfte hvordan og i hvilken grad de som er der faktisk danner et fellesskap. Denne diskrepansen berører imidlertid ikke direkte forståelsen av læring, som jeg, i tråd med Lave og Wenger (1991, s. 31) ser på som et integrert og uadskillelig aspekt av sosiale praksiser. Én slik sosial praksis kan være å spille et dataspill, og å diskutere spillets handling og karakterer med andre som har spilt det.

3.5 Læring med spill

Læringsspill og læring med spill kan designes og analyseres med utgangspunkt i ulike læringsteoretiske paradigmer. I en sosiokulturell kontekst er det naturlig å ikke se kun på selve spillaktiviteten, men å også fokusere på den sosiale aktiviteten rundt selve spillingen. Det er der mye av *meningspotensialet* i spillet blir realisert av spillerne som faktisk *meningsskaping* (Linell, 2009, s. 58). Denne typen aktivitet har blitt kalt *extrinsic play*, som motsetning til selve interaksjonen med spillet, som omtales som *intrinsic play* (Ang et al.,

2010). Slik aktivitet kan også beskrives som situert læring i et praksisfellesskap eller et affinitetsrom, hvor læring forstås som identitetsbygging gjennom deltakelse (Gee, 2004). I en skolekontekst stiller en slik form for spillbasert læring, betydelige didaktiske krav til læreren og læringsopplegget.

Den mest eksplisitte og helhetlige beskrivelsen av spilldidaktikk i en norsk kontekst, er sosiokulturelt orientert. Skaug et al. (2020) knytter ferdigheter og forståelse av dataspill til Bourgonions konseptualisering av *video game literacy*, som igjen er bygget på Greens tredimensjonale modell for fagspesifikk læring (Green, 1988; Bourgonjon, 2014).

Spillkyndighet blir da en sammenstilling av operasjonell, kulturell og kritisk forståelse av dataspill. Operasjonell spillkyndighet handler om å kunne spille, inkludert en forståelse av hvordan ulike spillsjangre og brukergrensesnitt virker på det spilleren gjør og hva hun opplever. Kulturell spillkyndighet handler om å forstå spill som en sosial aktivitet og om forholdet mellom spillkultur og kultur mer generelt. Kritisk spillkyndighet innebærer å ha en orientering mot spørsmål om spill som bærere av verdier og holdninger, uttrykk for sin samtid og formidlere av verdensbilder. Å definere spillkyndighet så nyansert, kan tolkes som en implisitt advarsel om at lærere som ikke besitter tilstrekkelig av denne sammensatte ferdigheten, kan finne det utfordrende å bruke spill i undervisning. Hvis de likevel prøver, risikerer de å oppnå dårligere resultater enn om de underviste etter metoder de behersker godt, og de evner ikke å se et eventuelt læringsutbytte i form av økt spillkyndighet hos elevene.

På den positive siden kan elever oppleve at oppmerksomhet om spillkyndighet som kompetanse, kan endre læringsmålene. Kanskje blir spill hos en spillkyndig lærer ikke lenger bare et verktøy for å oppnå noe annet, men i seg selv et mål i læringsarbeidet. Det er imidlertid viktig å huske at også elevers spillkyndighet er varierende. Mange spiller mye og er sosiale i spill og spillfora på nett, mange spiller mindre og noen spiller ikke i det hele tatt (Medietilsynet, 2020, s. 92-96). Bruk av spill i undervisningen kan være fruktbart for elever langs hele dette spekteret, men antakelig på ganske ulike måter.

Skaug et al. (2020) er ikke først og fremst opptatt av spill som er laget for læringsformål. Boka *Spillpedagogikk* og definisjonen av spillkyndighet er i hovedsak rettet mot spill som medium og muligheten for å bruke «underholdningsspill» i en læringskontekst. Utvalget av eksempler i boka tyder på at de i hovedsak ser dette potensialet i spill utviklet av indie- og kunstspill-utviklere (e.g. Ensslin, 2014, s. 48). En form for spill som da blir interessant, er det

Ensslin (2014) kaller *auteur games*. Det er spill hun kategoriserer innenfor en bred definisjon av digital litteratur, men likevel lengst ut på den ludiske siden av det *litterær-ludiske spekteret*. Disse spillene kan ofte beskrives som *slow games*, som innebærer at de har et langsomt tempo som inviterer til refleksjon. Hvis spillkyndighet skal løftes fram som et læringsmål, vil imidlertid også «raskere» spill forsvare en plass i skolen. Ikke minst fordi det er disse mange unge spiller, og som de derfor har behov for å lære å møte med kritisk spillkyndighet.

3.6 Delstudienes teoretiske innganger

Gjennom denne studien har jeg ønsket å se Peer Gynt-spillet fra ulike perspektiver. Studien tar derfor i bruk et bredt spekter av teoretiske tilnærminger som jeg gjør rede for i de enkelte artiklene. Alle tre kan likevel relateres til et sosiokulturelt og dialogisk paradigme. I første artikkel er det sosiokulturelle og dialogiske perspektivet erklært og tydelig. Studiens forskningsspørsmål handler om meningsskapning, og undersøkelsen fokuserer på elevenes ytringer, hvordan de søker etter mening og samarbeider om å komme fram til den.

I andre delstudie handler det om spillet i bruk i undervisning. Jeg har ønsket å favne både materiale og formale aspekter av å bruke Peer Gynt-spillet til læringsarbeid, og tok derfor utgangspunkt i dannelsesteori. Med Biesta (2006) valgte jeg å forstå læring som *respons*, et begrep som også gir mening innenfor en bakhtinsk forståelse av ytring og dialog. Meningene som kommer til uttrykk springer ut av en dialog som fortellingen om Peer Gynt i form av Peer Gynt-spillet, er del av, i tillegg til den mening lærer og medelever skaper sammen i klasseromsdialogen.

Den siste delstudien ser på *meningspotensialet*, og er en tekstanalytisk tilnærming til de lag av mening som kan ligge i Peer Gynt-spillet som sammensatt tekst. Der har jeg forsøkt å skrive fram Galloways (2006) beskrivelser av dialogen mellom spiller og spill, som jeg ser som et uttrykk for en bakhtinsk forståelse av dialog. Det er også spennende hvordan Galloways beskrivelse av spillet starter eksplisitt i det materielle (e.g. Galloway, 2006, kap. 1, avsn. 4), før han analyserer medieringen som forandrer det til et psykologisk verktøy. Her benytter jeg meg også av multimodalitetsteori, som tradisjonelt forstås som sosiosemiotikk, men også knytter an til vygotkiansk tenkning om kulturelle verktøy for meningskapning (Bezemer & Kress, 2016, s. 11). Det sosiokulturelle paradigmet kommer også til syne i funnene. Vygotkys distinksjon mellom *dialog* og *monolog* reflekteres som to kategorier i

spillet, der de to skildres gjennom distinkte modale ensembler (Vygotsky, 1962, s. 142).
Tilsvarende er kategorien *introspeksjon* en representasjon av Bakthins indre dialog.

4 Peer Gynt-spillet i støpeskjeen

*Kanskje vil der gå både vinter og vår,
Og neste sommer med og det hele år.*

-Solveig

Alle de tre delstudiene handler om hvordan ulike "lesere" forstår og bruker spillet. Den første handler om spillerne (elevene) selv, den andre om lærerne som bruker det i en undervisningskontekst, den tredje er min analyse av spilllets meningspotensial, basert på min egen «lesning» i form av en gjennomspilling, og hvor jeg også støtter meg på to elevers spilling og diskusjon. Ingen av delstudiene analyserer prosessen med å utvikle spillet. Det betyr imidlertid ikke at de som har laget spillet, og deres perspektiver og mål, ikke er av betydning (Bezemer & Kress, 2016, s. 38). Det er de, og desto mer fordi min forskning har foregått parallelt med spillutviklingen, noe som gjør at selve prosessen – dataspillet i støpeskjeen – også bør redegjøres for. Dette omfatter relevante kontekstuelle faktorer for min studie.

Prosjektet et eksempel på en type læremiddelutvikling som brer om seg, som er initiert av nye aktører. Selv om den «tradisjonelle» læremiddelutvikleren Aschehoug er med som distributør til skolene og utvikler av læringsopplegg, ble de invitert inn av andre som allerede hadde lagt det meste av grunnstrukturen for prosjektet på plass. Dette kapitlet skal derfor presentere hvem disse aktørene er, hvilke mål de har hatt og hvordan de har jobbet. Et viktig aspekt ved dette er min egen rolle i utviklingsprosjektet.

4.1 Aktørene

Gjentatte ganger både i artiklene og kappa har jeg valgt å referere til "utvikleren" som en aktør, uten å spesifisere nærmere hvem det var snakk om. Oftest har det ligget implisitt at jeg tenkte på spillutviklingsselskapene som har vært tilknyttet prosjektet, altså Sarepta Studio og deres samarbeidspartnere i Hamar Game Collective. De har imidlertid ikke jobbet i et vakuum. Andre aktører har blitt rekruttert inn og bistått i prosjektet for å fylle ulike roller – blant annet jeg. Jeg skal her gi et noe mer utfyllende bilde av hvem som har vært med og hvordan de har bidratt.

Initiativtaker og "eier" av prosjektet var Peer Gynt AS, et selskap eid av private aksjonærer og kommuner i Gudbrandsdalen (<https://peergynt.no>). Selskapets hovedprosjekt er det årlige Peer Gynt-stemnet og utendørsoppsetningen av Peer Gynt ved Gålåvannet. Initiativet som ledet til Peer Gynt-spillet, sprang ut av et ønske om å gjøre noe for at en ny generasjon skulle

få oppleve Peer Gynt som relevant. De ønsket å finne en ny måte å formidle fortellingen på til ungdom, at Peer Gynt handler om «dem selv og oss alle», ikke om litteraturhistorie. Denne målsetningen kom før avgjørelsen om å lage et dataspill.

Ved siden av den litterære formidlingen av Ibsens verk har Peer Gynt AS et mål om å bruke fortellingen om Peer Gynt til å formidle lokal kultur og tradisjon. På nettstedet står det at virksomheten skal spisses mot "vår egen lokale Per fra Gudbrandsdalsk fortellertradisjon" (<https://peergynt.no/om-oss/om-peer-gynt-as>). I spillprosjektet ivaretok de det målet blant annet ved å følge opp spillutvikleren på den visuelle utformingen, slik at elementer som landskap, arkitektur og klesdrakter ble stedbundne og tidsriktige. Det var et erklært mål og en del av bestillingen til spillutvikleren at spillets scenografi og miljø skulle peke tilbake til Gudbrandsdalen.

Selve spillet som medialt uttrykk og rekontekstualisering av det skrevne dramaet, ble utviklet av Sarepta Studio, med hjelp fra Encircle Games og Progress Interactive. Alle tre selskaper er del av bransjeklyngen Hamar Game Collective (HGC). Sarepta ble etablert 2010 og er i dag det eldste spillsekskapet i HGC. Før de gikk inn i Peer Gynt-spillprosjektet hadde de utviklet et spill for underholdningsmarkedet og flere større og mindre prosjekter for næringslivet. Da Sarepta fikk oppdraget med å lage Peer Gynt-spillet, jobbet de med mobilspillet My Child Lebensborn, som skildrer de såkalte *krigsbarnas* vanskelige oppvekst i norsk etterkrigstid (Sæveraas, 2021). Denne spillutviklingen var del av et transmedialt prosjekt som samarbeidet med Krigsbarnforbundet Lebensborn og også omfattet dokumentarfilm, undervisningsopplegg og opprettelsen av en stiftelse for å hjelpe krigsbarn i nyere konflikter (Fossum, 2022). Spillet liknet ikke Peer Gynt-spillet i utforming eller gameplay, men prosjektene hadde likhetstrekk i at begge var samarbeidsprosjekter med sak-orienterte aktører og hadde målsettinger knyttet til læring og refleksjon.

Gjennom sitt nettverk i teatermiljøet, engasjerte Peer Gynt AS også en dramaturg fra Nationaltheatret for å bistå med å tilgjengeliggjøre spillmanuset for et ungt publikum. Han fikk imidlertid også en viktig rolle i å veilede spillutvikleren fram til en dypere og mer kompleks forståelse av stykket. Han kommenterte for eksempel at tidlige skisser fra første handling var i overkant nasjonalromantiske. Han la vekt på at handlingen foregår i et bondesamfunn i endring med en gryende industrialder som bakteppe, og at det er Hægstad gård, hvor det var bondebryllup i første handling, som selges unna i auksjon i femte.

Dramaturgen var også sentral i arbeidet med å utvikle de tre fortolkningene av Peer som spilleren møter i dilemmasituasjonene, og som er analysert i første artikkel.

Aschehoug er et stort norsk forlag, nesten på alder med Ibsens Peer Gynt, og en betydelig aktør i det norske lærebokmarkedet. De sto for den digitale distribusjonen av spillet til skoler, inkludert ansvaret med at pålogging og forvaltning av spilldata skjedde i henhold til reglene for GDPR. Distribusjonen skjedde via deres skoleportal Aschehoug univers. Aschehoug utviklet også undervisningsopplegg som tok utgangspunkt i spillopplevelsen og i noen tilfeller knyttet dem til tekstutdrag og andre ressurser utenfor spillet (Aschehoug Undervisning, u.å.). Aschehoug var i liten grad med på å forme selve spillet.

Som det framgår av denne redegjørelsen, besto utviklergruppa av teaterfolk, kulturarbeidere, forlag og spillutviklere. Peer Gynt AS hadde i tillegg hatt mange samtaler med lokale lærere og fått en forståelse av deres perspektiver på prosjektet. Mitt bidrag, som lærer med bred erfaring med dataspill i og utenfor læringskontekst, og som en som var proaktiv og «blandet meg» i både utviklerens arbeid og diskusjoner med alle partnere, ble imidlertid viktig og annerledes enn innspillene fra andre lærere. Jeg skapte i stor grad min rolle selv, men både Peer Gynt AS og spillutvikleren anerkjente mine innspill som viktige. Dette gjorde min forskerrolle mer kompleks.

4.2 Min rolle

I tillegg til aktørene som er omtalt ovenfor, har jeg selv vært en aktør med to hatter. Jeg skal her redegjøre for min egen bakgrunn og motivasjon for å gå inn i prosjektet, og min doble rolle som rådgiver i spillutviklingen og som forsker.

Jeg har vært lærer i ti år og utforsket da både spill og andre digitale medier i min undervisning. Det var bakgrunnen for at jeg begynte å jobbe på universitetet, i et prosjekt som handlet om læreres digitale kompetanse, og det var det som motiverte meg til å søke en stipendiatstilling og skrive en projektskisse om forskning på spillbasert læring.

Mitt første møte med Peer Gynt-spillprosjektet skjedde i november 2016, da jeg fikk en forespørsel om å uttale meg som "ekspertlærer" på en presentasjonsfilm som skulle lages i forbindelse med en folkefinansieringskampanje for spillet. Jeg skulle tiltre i stipendiatstillingen min to måneder senere, og jobbet med prosjektbeskrivelsen for phd-prosjektet. Planen på det tidspunktet hadde vært å utvikle en læringsmodifikasjon til et eksisterende dataspill med historisk tematikk. Tanken hadde vært å samarbeide med

masterstudenter ved institutt for informatikk på NTNU om selve programmeringen. Jeg hadde imidlertid blitt advart mot å gjøre mitt prosjekt avhengig av masterstudenters progresjon og produkt. Derfor var jeg på leit etter en ny tilnærming da Peer Gynt-spillprosjektet dukket opp, og det passet perfekt til det jeg ville gjøre. Jeg lente meg på Silvermans betraktning om at “a good qualitative research study may simply begin with the question “What is going on here?” (Silverman 2013, Preface to the fourth edition), og gikk inn i prosjektet med en slik holdning. Det ga meg antakelig en del merarbeid enn om jeg hadde vært bedre forberedt på utfordringene jeg skulle møte.

For en dataspill-kyndig norsklærer er ideen om et Peer Gynt-spill i seg selv inspirerende, og i den lange perioden fram mot egentlig oppstart av spillutviklingen (se kap. 4.3) lekte jeg med mange ideer om hvordan et sånt spill kunne se ut. Jeg hadde flere samtaler med utvikleren om muligheter i spillet, men opplevde at de forholdt seg til de rammene som allerede var satt i prosjektet og avviste de fleste av mine ideer som urealistiske. Senere, da utviklingen var i gang, strukturen på spillet tydeligere (også for meg) og prosjektgruppa mer avklart, fant jeg det lettere å spille inn ideer. Eksempel på en idé det ikke var plass til, var å endre gameplayet slik at elevene spilte som ulike karakterer, ikke bare Peer. Et innspill som slapp gjennom, og som har blitt vesentlig for hvordan spillaktiviteten kan reflektere en fortolkning av teksten, var at alternativene i dilemmasituasjoner gjennomgående skulle reflektere de samme tre løsningene av Peer. Det vil si at spilleren gjennom sine svar, skaper en Peer-personlighet som alltid (i større eller mindre grad) handler ut fra (1) egoisme, (2) feighet eller (3) en romantisk og overskridende fantasi.

Samtidig hadde jeg skissert et forskningsprosjekt der jeg la opp til at spilldesignet skulle bli formet av forskningsaktiviteten. I prosjektbeskrivelsen skisserer jeg et designbasert forskningsprosjekt der spillutviklingen skjer i 2-3 iterasjoner med forbedringer basert på innsamlede forskningsdata (Barab & Squire, 2004). Det viste seg imidlertid av flere årsaker vanskelig å gjennomføre en slik plan, slik det framgår av resten av dette kapitlet.

4.3 Prosjektets utvikling

Når jeg nå skal rekonstruere en tidslinje over spillprosjektets utvikling fra begynnelsen i 2016 til spillet ble gjort tilgjengelig for lærere og elever på Aschehougs digitale skoleplattform *Aschehoug univers*, presenterer jeg et narrativ jeg selv er del av, men hvor jeg også bygger på dokumentasjon i form av lydopptak av intervjuer og arbeidsmøter, informasjon og meningsutvekslinger på epost og chat, og mine egne memos. Dette varierte materialet er

rammet inn av to semistrukturerte intervjuer jeg gjorde med henholdsvis Peer Gynt AS og spillutvikleren helt i begynnelsen av min befatning med prosjektet, og to tilsvarende som jeg gjorde etter at spillet var lansert og prosjektet avsluttet. Mens de innledende intervjuene var preget av at jeg ikke hadde nær kjennskap til prosjektet, fløt de siste to mer som samtaler mellom parter som hadde vært involvert i prosjektet sammen (Holstein & Gubrium, 1995, s. 59).

4.3.1 2017: Oppstart og midlertidig stopp

Ideen om et Peer Gynt-spill kom som følge av en dialog Peer Gynt AS hadde med lokale skoler og lærere om hvordan nå fram til elever og hjelpe dem til å se relevansen mellom Peer Gynts liv og deres egne. Avgjørelsen om å lage et dataspill ble tatt tidlig i denne prosessen, og selskapet fikk, via Høgskolen i Hedmark (som skiftet navn til Høgskolen i Innlandet (HINN) i januar 2017), kontakt med Sarepta Studio.

Den første beskrivelsen av spillprosjektet, som jeg fikk tilgang til ved min første kontakt med prosjektet i november 2016, var ambisiøs. Det ble oppgitt at spillet skulle lanseres i en første versjon høsten 2017, at tre egne versjoner for barnehage, grunnskole og videregående skole skulle utvikles fram mot 2020, at Høgskolen i Hedmark skulle knyttes inn som forskningspartner og at spillet skulle bli solgt til skolene i 250 norske kommuner innen 2019. Man så også for seg et tysk marked av ukjent størrelse. Med dette som utgangspunkt framstår planene slik de landet vinteren og våren 2017, som realistiske og konkrete.

Sarepta studio var i prosjektets oppstartsfasen våren 2017, opptatt av spørsmål om struktur og budsjett for prosjektet. De hadde mange ideer til spillets utforming og mulighetene som lå i Ibsens fortelling, men avveide disse visjonene mot hva som var mulig å få til innenfor de relativt stramme budsjetttrammene. I deres sjargong handlet det om å ikke «overscope», dvs å gape over mer enn hva budsjetttrammer og deres egen arbeidskapasitet tilsa. I april sto de for to leveranser, som til sammen konkretiserer planer knyttet til spillets narrativ og visuelle utforming.

Til tross for at det første initiativet hadde vært rettet mot skoler og lærere, ble ingen lærere tilknyttet selve spillutviklingen. Via Peer Gynt AS' nettverk fikk utvikleren senere innpass for å gjennomføre spilltester ved skolene. Spillutvikleren hadde imidlertid ingen lærere å sparre med underveis i utviklingsprosessen, og så ikke på spillet de skulle lage som vesentlig forskjellig fra et eventyrspill i underholdningssegmentet. De så ikke for seg noen form for pedagogisk funksjonalitet eller evaluering i selve spillet, utover det som følger naturlig av

mekanikken og også er til stede i et underholdningsspill. De var også tydelige på at ansvaret for å lage en «pedagogisk verktøykasse» som relaterte til spillet, måtte ligge hos noen andre. Senere på våren skulle forlaget Aschehoug bli involvert med dette som ett av sine ansvarsområder. Aschehoug gikk også inn som distributør til skolene via sin pedagogiske nettportal *Aschehoug univers*.

Jeg opplevde mangelen på pedagogisk kompetanse i selve spillutviklingen som et hull, og valgte å prøve å fylle det selv. Peer Gynt AS ga også tydelig uttrykk for at kontakten med meg ble viktig og gjentok flere ganger senere at jeg hadde hatt en viktig rolle i arbeidet. Det handlet dels om at jeg var «konstant» tilstedeværende i prosjektet, i motsetning til lærerne som deltok i samtaler kun når de ble invitert av Peer Gynt AS. Dels handlet det om at jeg hadde mye erfaring med bruk av spill i læringssammenheng - en kompetanse det fantes og finnes lite av i skolen.

Peer Gynt AS hadde hele tiden sett for seg og ønsket å knytte forskere til prosjektet og gjøre utviklingen forskningsbasert. Den tidlige kontakten med HINN var et uttrykk for det. Da jeg nylig hadde knyttet meg til prosjektet, deltok jeg på et par møter med Peer Gynt AS og forskere fra HINN. HINN-forskerne så for seg et forskningsdesign fokusert på før- og ettertester for å måle elevenes læringsutbytte. Jeg var klar på at min forskningsinteresse gikk mer i retning av å analysere dialog og interaksjon. Vi var i møtene enige om at de to perspektivene sammen kunne utgjøre en grundig og utfyllende forskningsaktivitet rundt prosjektet. Dessverre ble ikke HINNs prosjekt noe av, antakelig som følge av manglende finansiering.

Våren 2017 jobbet Peer Gynt AS fortsatt med finansiering, men uttrykte optimistisk i en mail i april, at det meste var på plass og at utviklingen antakelig kunne sette i gang i mai. I mai og juni 2017 hadde Peer Gynt AS to møter med Aschehoug, der forlaget ble formelt knyttet til prosjektet som distributør til skolene og partner i å utvikle undervisningsopplegg.

Aschehoug ga i disse møtene uttrykk for noen tekniske betenknninger, blant annet knyttet til om spillet skulle tilbys til nedlasting eller spilles i nettleser. Dette brakte også opp spørsmål om kapasitet på skolemaskiner og nettverk, noe som i sin tur førte til at Sarepta ba om å få definert hvilke minimumskrav de skulle utvikle spillet for (i.e. hva var den svakeste maskinen spillet skulle kunne kjøre på). Jeg var invitert til disse møtene, men hadde ikke anledning til å delta. På forsommeren tok årets Peer Gynt-stemne og forestillingen på Gålå, som skulle holdes i august, fokus for Peer Gynt AS, og videre arbeid med spillet ble satt på vent.

Og ventetiden ble lang. Prosjektets finansiering var ennå ikke avklart, og utvikleren hadde ikke fått klarsignal til å begynne å jobbe med utviklingen. Denne tilstanden av limbo skulle vedvare hele høsten. Finansieringsflokene løsnet imidlertid i slutten av november, og spillutviklingen kunne endelig starte på nyåret.

4.3.2 2018: kreativ vår

I en mailutveksling februar 2018 diskuterte jeg oppstart med prosjektlederen i Sarepta. Hun var klar for å gå i gang, men betenkt over de økonomiske begrensningene. Hun mente spillutviklinga ville bli vanskeligere på grunn av kravene om universell utforming og at spillet skulle fungere for både ipad, nettleser og som nedlastbart spill på spillplattformen Steam. Gitt alle disse hensynene mente hun budsjettet var veldig stramt, og at gameplayet måtte være veldig enkelt og fokusert på atmosfære og stemningsbygging. Jeg var fortsatt opptatt av å definere min rolle, men forsto at handlingsrommet var begrenset.

De tre hovedmekanikkene (i.e. måtene spillere kan interagere med spillet på) var bestemt i februar: *traversering*, *quick time events* og *dilemmaer* (se kap. 1.2 for en beskrivelse av disse). Da hadde også spillutvikleren det første møtet med dramaturgen fra Nationalteatret som skulle jobbe sammen med Sarepta med å forkorte og forenkle teksten. Jeg spilte inn en del ideer. Blant annet foreslo jeg at alternativene i dilemmasituasjonene skulle reflektere ulike lesninger av Peer, og være konstante gjennom dilemmaene i spillet. En annen ide var at spilleren skulle kunne finne objekter underveis, som hun kunne plukke opp og samle på. Det ville være både en måte å gjøre traverseringen mer spennende på, og det ville åpne for at de delene av skuespillet som ble valgt bort i den forenklede spillhistorien, likevel kunne bli med i form av tekstvinduer knyttet til objektene. Begge disse ideene ble etter hvert innlemmet i spillet. Jeg la også fram andre ideer, som ikke ble noe av. Jeg husket imidlertid utviklerens frykt for «overscoping» (se 4.3.1), og det ble et dilemma for meg om jeg skulle spille inn ideer som kunne gjøre spillet bedre, eller om jeg skulle la være for å ikke bidra til at prosjektet ble for stort.

4.3.3 2018/2019: Deres spilltester og mine

I juni 2018 arrangerte Sarepta og Peer Gynt AS den første spilltesten med elever på en ungdomsskole. På høsten og vinteren arrangerte de to til på ulike ungdoms- og videregående skoler.

Spilldesignerne fulgte en egen metode for spilltesting, som også kan kalles en form for etnografi hvor fokus er på systemdesign (Fullerton, 2014, s. 248-271; Hughes et al., 1994).

De ga imidlertid uttrykk for en pragmatisk holdning til sin metode. På spørsmål fra meg viste de ikke til noen teori eller litteratur på feltet (som finnes), men til at det var sånn de hadde gjort det med tidligere spill og at de opplevde at det ga god informasjon om veien videre. Spilltestene foregikk på ulike ungdoms- og videregående skoler, og skjedde typisk ved at spilldesignerne introduserte seg selv og spillet kort for alle, deretter lot de elevene spille et utdrag av spillet mens de var til stede og tok feltnotater. Etterpå ba de elevene om å svare skriftlig på en undersøkelse, og til slutt ledet de en samtale i klassen der elevene ble invitert til å dele inntrykk og synspunkter.

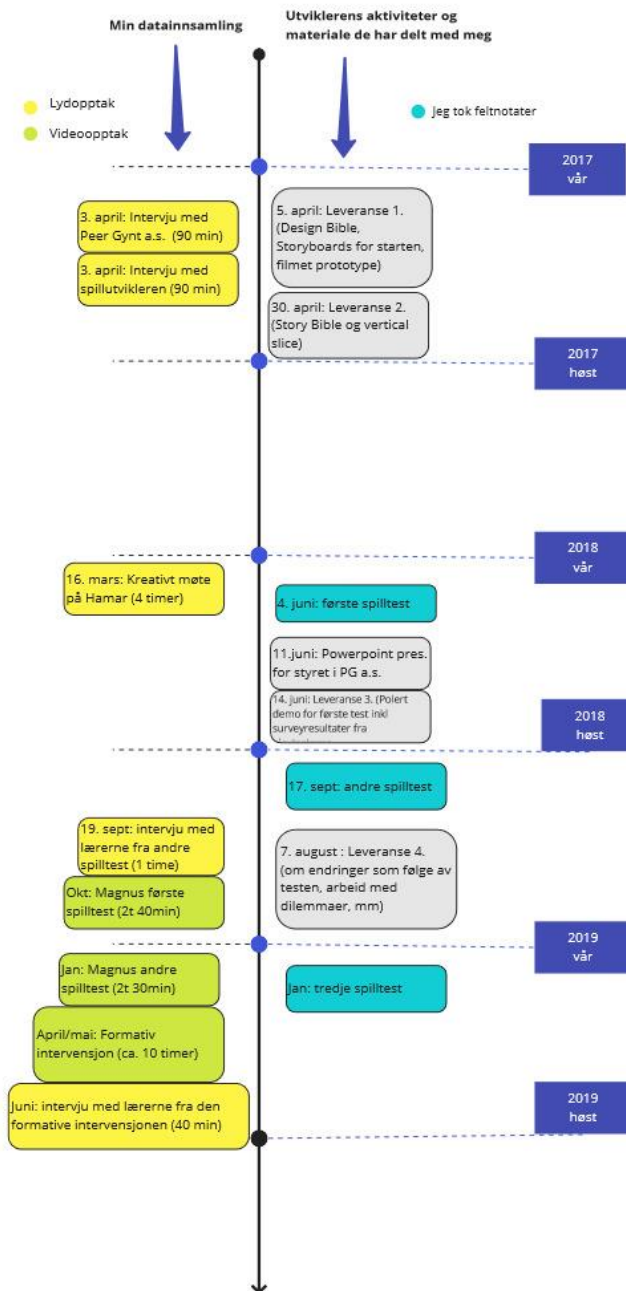
Etter at testen med elevene var over satte vi som hadde observert testen, det vil si folk fra Peer Gynt AS og meg i tillegg til spillutviklerne selv, en debrief-samtale hvor vi delte inntrykk og tanker, før utviklerne returnerte til tegnebordet og begynte å gjøre endringer. Utviklerne mente dette var en egnet metode for dem, og at de fikk tilstrekkelig med inntrykk og tilbakemeldinger til at de forsto hvor «skoen trykket», og hvordan de kunne komme videre. For mine forskningsbehov framsto metoden som altfor intuitiv, usystematisk og overfladisk. Jeg så det ikke som en tilfredsstillende måte å samle inn data, og slett ikke å drive noen form for designbasert spillutvikling på.

I etterkant av test to og tre (hvor jeg også var til stede for å bistå, men uten å forsøke meg på noen systematisk datainnsamling) arrangerte jeg derfor egne tester. Våren 2019 gjorde jeg en større test i form av en intervensjon på en videregående skole, der elever spilte hele spillet og lærerne brukte det til å diskutere temaer knyttet til livsmestring. Disse omtaler jeg som delstudier, og de utgjør datagrunnlaget for de to første artiklene. Jeg delte inntrykk og foreløpige analyser av testene med utvikleren, som satte stor pris på det og sa det var nyttig. Jeg vet likevel ikke om og i tilfelle hvordan denne informasjonen ble brukt konkret. I den siste intervensjonen var jeg imidlertid i tett dialog med utvikleren, som så på den som en anledning til å teste «lærer-appen» som skulle gi læreren informasjon om valg klassen tok, for å kunne bruke det i helklassesamtale etterpå. For meg ble det sentrale imidlertid ikke lærer-appen, men heller en utprøving av ulike måter å legge opp spilling på, og bake det inn i ulike former for klasseromsaktivitet.

4.3.4 Stundom blir knappene hempeløse

Fra siste test ble avsluttet til spillet ble lansert i Aschehoug-villaen 20. mai 2022, skulle det altså gå tre år. Mye av forsinkelsen skyldes covid-pandemien, men den tekniske ferdigstillingen har også vært utfordrende for utvikleren, og det har oppstått problemer med å

kjøre spillet fra forlagets nettsted med Feide-pålogging. Aschehoug har uttrykt bekymring over den tekniske tilstanden og «alt som kan gå galt» når lærere skal ta det i bruk. Da Morgenbladet ville anmelde spillet i forbindelse med lanseringen, ble hovedpoenget i anmeldelsen at de rett og slett ikke fikk det til å virke som det skulle (Imeland, 2022). Men likevel, spillet er nå tilgjengelig for lærere med undervisningsopplegg og lærerinstrukser, som en del av utbudet av læremidler. Det har sine feil og mangler, men også et potensial, som er det jeg undersøker i denne studien. Steam-versjonen, som skal gjøre spillet tilgjengelig for private brukere, er pr. desember 2022 ennå ikke lansert (https://store.steampowered.com/app/1175370/Peer_Gynt_the_Game/).



miro

Figur 9. Tidslinje som viser de viktigste leveransene og spilltestene fra utvikleren, og når jeg gjorde tester/datainnsamling.

5 Metoder og data

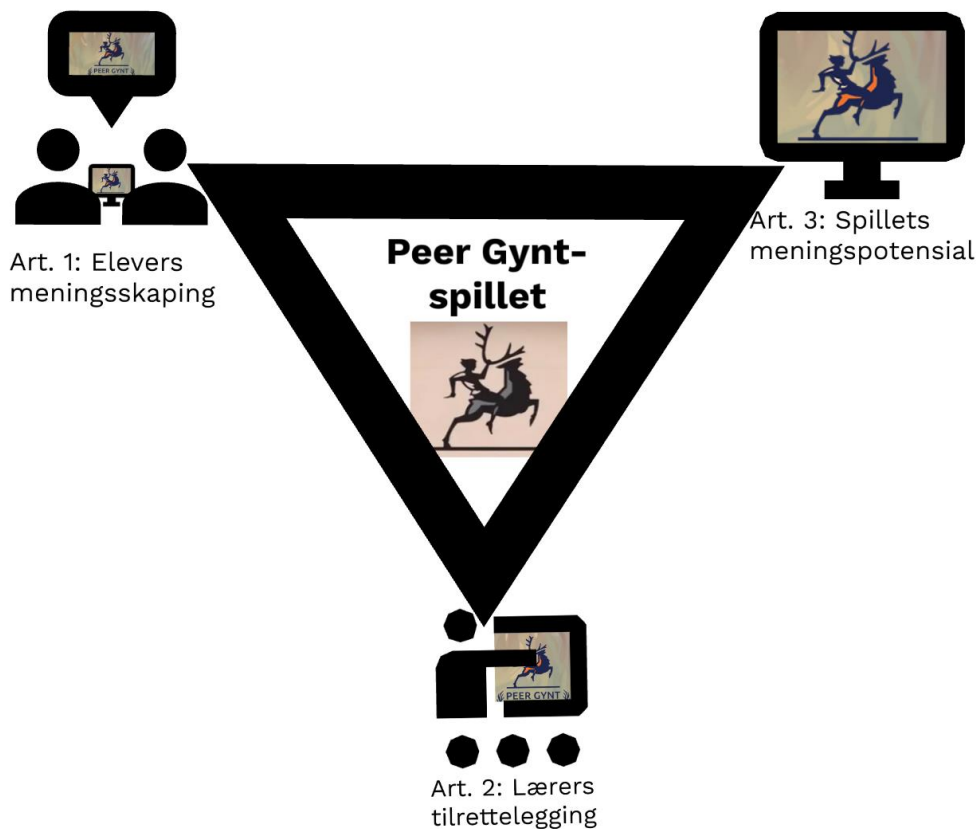
*Alt for å finne det sannes mysterium,
det er den ekte forsker kriterium.*

-Peer Gynt

I dette kapitlet skal jeg først gi en oversikt over helheten i avhandlingen og metodologien som ligger til grunn for hver av de tre delstudiene. Deretter redegjør jeg for datainnsamlingen, der formålet var både å følge spillutviklingen og å teste spillet på ulike tidspunkt i utviklingen. Jeg avslutter med å presentere og diskutere noen forskningsetiske problemstillinger jeg har støtt på i prosjektet.

5.1 Ett spill - tre delstudier

Denne studien ble til samtidig som spillet var i utvikling. De tre delstudiene henger sammen ved at de belyser samme kasus, men på ulike tidspunkt i utviklingen og med bruk av ulike forskningsmetoder. Den trekantede modellen (Figur 10) er ment å illustrere hvordan de tre studiene belyser kasusen fra ulike posisjoner og på den måten gir en rik framstilling av hva Peer Gynt-spillet kan være i en skolekontekst. Modellen viser ikke at spillet var i en utviklingsprosess, og derfor strengt tatt ikke det samme i hver av de tre studiene (jf. Figur 9). Når jeg likevel framstiller det på den på denne måten, er det fordi ingen av studiene omhandler spillet som helhet. De tar for seg grunnleggende mekanikker og bruksområder som også gjelder for det ferdige spillet. Dette ser jeg som uttrykk for en pragmatisk tilnærming til spillets utviklingsprosess, som er del av avhandlingens metodologiske bidrag. Hver delstudie kan sies å representere et hjørne av trekanten; den første har fokus på eleven, den andre på læreren og den tredje på innholdet. Satt opp på denne måten får studiens struktur en viss likhet med Comenius 400 år gamle *didaktiske trekant* (Lyngsnes & Rismark, 2020). Kanskje er det uttrykk for at formelle læringskontekster har forandret seg lite opp gjennom århundrene, selv om mediene er nye?



Figur 10. Peer Gynt-spillet sett fra tre vinkler

5.2 Metodologi

Grunnen til at jeg tar i bruk flere metodologiske perspektiver i denne studien, er at spillutviklingsprosjektet gikk over lang tid og var i stadig endring og utvikling. Jeg ville bruke metoder som egnet seg til det jeg ville belyse der vi var i prosessen. Kanskje kan vi si at studien i stor grad er formet av min situerte meningsskaping i kontekster som stadig har endret seg. Den første delstudien bygger på elevers interaksjon med en foreløpig versjon, en såkalt *build*, av spillet. Det var med andre ord ikke ferdig, noe jeg tok høyde for i måten jeg kommuniserte med elevene på før de spilte, og noe som gjorde at jeg vurderte en "nær" studie av dyadenes interaksjon med hverandre og spillet som en god tilnærming. I den neste delstudien framsto spillet som ferdig fra et elevperspektiv, og jeg vurderte det som gunstig å gjøre en formativ intervensjon i en kompleks undervisningskontekst. I den siste studien var spillet ferdig, og kunne analyseres i en tekstanalytisk studie. Jeg skal nå redegjøre nærmere for de metodiske tilnærmingene i de tre delstudiene.

5.2.1 Fokusert etnografi

Etnografien studerer folks levesett, kultur og samhandling, tradisjonelt sett gjennom feltstudier og deltakende observasjon, gjerne over en lengre tidsperiode. Gjennom personlig nærvær og deltakelse søker forskeren å samle så mye informasjon som mulig, som kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene (Elvstrand et al., 2015). Fordi både spørsmålene som stilles og de teknologiske mulighetene for å kaste lys over dem er i stadig utvikling, er også etnografien i stadig endring og nye etnografiske metoder oppstår (e.g. Ballestero & Winthereik, 2021; Kara, 2015).

Fokusert etnografi er en metodologi som benytter andre metoder og setter seg fore å belyse andre spørsmål enn den tradisjonelle, som Knoblauch (2005) omtaler som *antropologisk etnografi*. At den er fokusert innebærer at den foregår over kortere tid og med et detaljfokus som er utypisk for antropologisk etnografi. Det siste er muliggjort ved at fokusert etnografi bruker audiovisuelt opptaksutstyr til observasjon. De mange og betydningsfulle fordelene med moderne audiovisuelt opptaksutstyr har gjort det til en mye brukt teknologi i kvalitativ forskning (Derry et al., 2010). Det setter forskeren i stand til å gå mer detaljert inn i materialet enn tidligere, ved blant annet å se opptak flere ganger, endre hastighet på avspillingen og sammenlikne detaljer fra ulike deler av observasjonen (Knoblauch, 2012). At forskeren kan se videoopptakene flere ganger, åpner for å gjøre helt nye oppdagelser i materialet på senere tidspunkter. Det åpner også for at forskere som ikke var til stede der dataene ble samlet inn, kan involveres i å se og fortolke hendelsene. I denne prosessen knyttes datainnsamlingen og analysen tettere sammen, og begge kan i større grad bli et produkt av dialog og samarbeid. I henhold til metoden gjennomførte jeg datainnsamlingen, skrev en *content log* og transkriberte de mest interessante passasjene, før min medforfatter fikk se utdrag av materialet og deltok i det videre analyse- og skrivearbeidet.

Datainnsamlingen kunne vært både mer og mindre fokusert enn den var i oppsettet i første delstudie. Jeg vurderte på et tidlig tidspunkt om jeg skulle velge et enda smalere fokus ved bruk av *eye-tracking teknologi*, som jeg da tenkte på som «etnografens mikroskop». I en slik studie ville elevenes interaksjon med hverandre falt ut av fokus mens vi kunne få enda mer spesifikk informasjon om hvordan den individuelle eleven interagerer med spillets brukergrensesnitt og semantiske innhold (Sumartojo et al., 2017). Da ville jeg imidlertid også mistet mye av det sosiokulturelle "utsynet" og gitt studien et mer kognitivt tilsnitt. Det ønsket jeg ikke. Som jeg har redegjort for ovenfor, kunne vi også ha lagt opp til en *mindre* fokusert og mer *tradisjonell* etnografisk metode, der klasserommet som miljø og forskerens deltakelse

ble faktorer. Det har jeg i en viss forstand gjort i den neste delstudien, selv om den ikke er eksplisitt innrammet som en etnografisk studie.

5.2.2 Formativ intervensjon

I den andre delstudien samlet jeg også videodata, men da som en av flere typer etnografiske data og i en kontekst av å prøve ut og utvikle konsepter for undervisningspraksiser. Jeg gjennomførte også deltakende observasjon ved å være til stede i klassene noe av tiden og i løpende kommunikasjon med lærerne om deres erfaringer og videre forsøk med spillet. I metodedelen av artikkelen beskrev jeg metoden som «inspirert av formative intervensjoner».

Engeströms metodologiske konsept *formative intervensjoner* er bygget rundt Vygotskys prinsipp om *dobbel stimulering* (Engeström, 2011). Prinsippet ble fulgt ved at elevene først ble introdusert for spillet som et "første stimulus", og senere for et "andre stimulus" i form av bestemte *paratekster* som knytter spillet og fortellingen til overordnede faglige temaer. Dataspill har ofte vært knyttet til paratekster i form av manualer, instruksjonshefter, kart, etc. utviklet av leverandøren, eller paratekster utviklet av spillere selv (Ask, 2016, s. 211). Formative intervensjoner kjennetegnes ved at forskningsdeltakerne har stor definisjonsmakt over prosessen. Utover å introdusere to «stimuli» på ulike tidspunkter i prosessen, er det lite forskeren styrer over. Forskningsdeltakerne bestemmer kursen, motsetninger og spenninger betraktes som utviklende, og forskerens mål er å generere nye innsikter og konsepter. En lineær utvikling mot et forhåndsbestemt mål, er verken forventet eller ønsket (Engeström, 2011).

Som med selve spillutviklingen og utviklerens spilltesting (se kapittel 4.3.3), var jeg også her i den situasjon at de tre testene måtte gjøres over et kort tidsrom, så det var begrenset med tid mellom dem. Det fikk en konsekvens for hvordan de innsamlede dataene ble brukt. Mens videomaterialet ble gjenstand for analyse i tiden etter at intervensjonene var over og sentralt for studien som ligger til grunn for andre artikkel, var det feltnotatene og den løpende dialogen med lærerne som formet hver nye iterasjon av spillet i klassene. Datamaterialet fikk altså en dobbel karakter, der noe fikk betydning i den formative intervensjonen mens noe bare ble brukt i analysen i etterkant. Dette kom som en konsekvens av dataintensiteten i videoopptakene, som gjorde at analysearbeidet tok tid og derfor ikke egnet seg til å informere nye raske iterasjoner slik vi hadde måttet legge det opp. De mer tradisjonelle etnografiske dataene, som feltobservasjoner, åpne intervjuer og respons fra elevene, egnet seg bedre til å legge opp nye iterasjoner av spillaktiviteten.

Jeg vil også nevne i denne sammenhengen at den andre delstudien først var tenkt lagt opp som *designbasert forskning*, en metodologi for systematisk å designe en lærings situasjon og utbedre den gjennom flere iterasjoner (Barab & Squire, 2004). Underveis viste studien seg imidlertid å kunne beskrives bedre som en formativ intervensjon. Usikkerheten knyttet til designbasert forskning var til stede allerede i forkant av intervensjonen, i form av en nagende følelse av at metodologien så ut til å ville tvinge fram en linearitet i prosessen og et målfokus i beskrivelsene av læringsutbytte, som ikke passet med mitt eller prosjektets epistemologiske ståsted. Barab og Squire beskrev det som «the expectation that researchers would systemically adjust various aspects of the designed context so that each adjustment served as a type of experimentation that allowed the researchers to test and generate theory in naturalistic contexts» (Barab & Squire, 2004, s. 3).

Jeg ønsket ikke å ha en forskerrolle som den aktive part, med lærere, elever og resten av undervisningskonteksten redusert til mitt forskningsobjekt. Følelsen av at dette verken var noe jeg ville eller var i stand til å gjøre, ble sterkere gjennom den første spilløkta, hvor gjennomføringen ble preget av alt fra bugs som gjorde at enkelte grupper ikke kom videre, via at lærer-appen var mindre funksjonell enn vi hadde ventet, til at klassens norsklærer forsto mindre av hva som foregikk enn jeg hadde forutsett. Disse forholdene saboterte effektivt en «systematisk tilpasning av aspekter av designet» (jf. sitatet ovenfor), men er kompatibelt med en metodologi som bygger på at motstand og spenninger er konstruktive elementer og som ikke «neatly obey[s] the laws of linear causality» (Engeström, 2011, s. 599).

5.2.3 Multimodal tekstanalyse

Da jeg i den tredje delstudien ville analysere selve spillet, som da var ferdig, var mitt utgangspunkt at Peer Gynt-spillet hører innunder det «utvidede tekstbegrepet». Jeg fokuserte derfor på Peer Gynt-spillet som en *multimodal rekontekstualisering* av skuespillet (Bezemer & Kress, 2016, s. 75). Jeg var spesielt opptatt av å forstå hvordan den skrevne teksten i Ibsens skuespill får en ny rolle i de modale ensemblene som utgjør spillet. Jeg var også opptatt av hvordan dataspillets særtrekk og styrke, nemlig at det inviterer til eller krever spillerhandlinger, kan bli ressurser for spillerens meningsskapning. I tillegg var det interessant å se hvilken funksjon andre *modaliteter* og *modale ensembler* (i.e. kombinasjoner av modaliteter) fikk. Som Kress (2014, s. 60) ser jeg på multimodalitet som en metode snarere enn en teori. De ulike modalitetene er analytiske enheter, og kan relateres til ulike teoretiske

rammeverk, for eksempel Bezemer og Kress (2016) og Galloway (2006), som jeg bruker i tredje artikkel.

Det utvidede tekstbegrepet og dataspill er aspekter ved samme fenomen og begge ble studert og konseptualisert i forskningen på 1990-tallet. I 1996 tok New London Group til orde for å utvide forståelsen av leseferdighet og tekstkompetanse, i lys av det kulturelle og språklige mangfold de så utvikle seg i et mer globalisert samfunn, og en "burgeoning variety of text forms associated with information and multimedia technologies" (The New London Group, 1996, s. 61). De så behovet for en pedagogikk som reflekterte den forståelse og kompetanse som trengtes til å håndtere nye former for representasjon og kommunikasjon. Omtrent samtidig var en annen skole for akademiske studier i emning, da de første banebrytende verkene til en disiplin som etter hvert ble kjent som *spillstudier*, ble publisert. Som jeg har redegjort for tidligere (kap. 2) ble de første spillstudiene gjennomført som kulturstudier. Da spillstudier ble løftet ut av antropologien for å danne et distinkt felt, skjedde det mye på grunn av fremveksten av digitale spill. Da ble også forståelsen av spill utvidet fra å bli beskrevet som lek, konkurranse eller symbolske riter, til et mangfold av nye forståelser og tilnærminger. En markant retning det nye fagfeltet tok, var å forstå spill som tekst (e.g. Murray, 1997; Aarseth, 1997). Min tredje delstudie bygger på og viser til begge disse tradisjonene.

Å tilpasse et skrevet skuespill fra 1800-tallet til videospill, innebærer å introdusere nye modaliteter til historien, så vel som en grad av handlefrihet til «leserne». Hvis tekstvitenskapen gjennom literacy- og spillforskeres innsats på 1990-tallet ble tilpasset et nytt og utvidet tekstbegrep, kan vi med andre ord se på adaptasjonen av Peer Gynt til dataspill, som at en tradisjonell tekst går gjennom den samme prosessen. Det er et utfordrende om ikke paradoksalt forsøk, da det å bli kjent med Ibsens historie og verbale tekstuttrykk er et uttalt mål med spillet.

I kraft av å være sentralt i vår tids tekstforskning er det utvidede tekstbegrepet dessuten et kjerneelement i skolens norskfag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Selv om multimodalitetsbegrepet ikke brukes direkte i planverket, ligger det implisitt i beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene (Gilje & Stubdal, 2020). Derfor er min bruk av multimodal analyse i denne delstudien blant annet motivert av et ønske om å vise at dataspillet er en multimodal tekst og kan analyseres som det.

Også i denne delstudien har jeg i min analyse brukt videomateriale fra elever som spilte. Denne gangen tok jeg fram igjen en spillsekvens fra ett av parene fra datainnsamlingen i forrige delstudie. Jeg valgte ut en kort sekvens og nærleste deres spilling i lys av min egen gjennomspilling av det samme utdraget. Hensikten var ikke å analysere deres meningsskaping, men spillets meningspotensial med vekt på modalitetenes affordanser og deres samspill i multimodale ensembler (Jewitt, 2014, s. 16).

5.3 Datainnsamling

I denne seksjonen skal jeg gjøre rede for datainnsamlingen. Jeg har samlet inn data både om spilllets utviklingsprosess og om hvordan elever og lærere har interagert med spillet og hverandre. Det er i hovedsak interaksjonsdataene som ligger til grunn for artiklene, og som sånn sett er mine mest «operative» data.

5.3.1 Tilgang til felt og forskningsdeltakere

Spilltestene som skjedde i regi av utvikleren, ble alle gjennomført på skoler i Innlandet (Oppland) og arrangert gjennom Peer Gynt AS' nettverk. Til sammen var tre ungdomsskoler og én videregående skole involvert i spilltestene. Min rolle i disse testene var å være til stede, ta feltnotater etter beste evne, og delta i testforløpet som ble ledet av spillutvikleren.

Da jeg bestemte meg for å arrangere mine egne tester, brukte jeg mitt profesjonelle nettverk av lærere til å rekruttere to videregående skoler. Norsklærerne jeg kontaktet avklarte tilgangen med sine rektorer og ble mine eneste kontaktpersoner ved skolene. Den mer omfattende intervensjonen ved en videregående skole, som jeg omtaler som «spilltester i klasserom», kom også i stand ved at jeg brukte mitt eget nettverk. Jeg tok kontakt med en lærer i en annen kant av landet som jeg hadde blitt kjent med via sosiale medier og en felles faglig nysgjerrighet på spillbasert læring. Han rekrutterte så norsklærerkollegene ved et trinn, og planla spilloppet med dem.

Datainnsamlingen i mine to første spilltester ble gjort på to videregående skoler i Oslo-området. Åtte elever fra samme klasse ble rekruttert fra hver skole. De meldte seg frivillig og ble organisert i par av norsklæreren. Elevene var 17-18 år. Testene skjedde ved at ett og ett par ble tatt ut av klasserommet og spilte i et grupperom. Gruppene spilte samme sekvens av spillet, som varte ca. 20 minutter.

Den siste spilltesten var større på alle måter. Den involverte tre hele klasser, og gikk over to 90-minutters økter per klasse. Spillingen foregikk i en undervisningskontekst i klasserommet,

knyttet til den ordinære norskundervisningen. På grunn av påskeferie ble også testperioden ganske lang: fra første til siste økt strakk testen seg over en måned.

5.3.2 Dokumentasjon av spillutviklingen.

Selv om ikke alt datamaterialet jeg har samlet inn, har vært analysert og brukt direkte i artiklene, har det å følge og delta i utviklingsprosessen likevel vært viktig som premiss når jeg har tatt avgjørelser om når og hvordan jeg skulle gå inn og gjøre tester. Det hjalp meg for eksempel i forståelsen av hvilke elementer og spillmekanikker som var mest sentrale da jeg gjorde den første testen høsten 2018, med det da temmelig uferdige spillet. Denne og den neste testen var viktige for beslutningen om at den første artikkelen skulle handle om dilemmamekanikken, som jo forble et sentralt og grunnleggende element i spillet, og ikke om andre mekanikker, som *traversering* eller *quick time events*. Spillutviklingen var på det tidspunktet langt fra avsluttet, og uten å være nær og delaktig i utviklingsprosessen, ville det være vanskelig for meg å forstå hva som var de mest sentrale ideene og funksjonene i det uferdige spillet.

En annen begrunnelse for å dokumentere prosessen knytter seg til min involvering i den. Sånn min rolle utviklet seg i prosjektet (se kap. 4.2), har jeg ikke opplevd det som noe alternativ å ikke involvere meg for å gjøre spillet best mulig (se kap. 5.4.1). Da har etterrettelighet og dokumentasjon blitt en viktig verdi, som ga en slags trygghet underveis og har hjulpet meg i refleksjonen over egen rolle i etterkant. Jeg har også vurdert om jeg skulle skrive en artikkel om selve spillutviklingsprosessen. Det endte jeg opp med å ikke gjøre, men jeg har altså sett nytten av å samle og ordne data om den. Deler av dette materialet har vært nyttig i arbeidet med kappa, og er trolig også nyttig og nødvendig kontekstinformasjon for mine lesere av denne avhandlingen (Tabell 2).

Tabell 2. Materiale om spillutviklingsprosessen

Dato	Tittel	Type materiale
02.02. 2017	Presentasjon	Materiale fra spillutvikleren
03.04. 2017	Intervju m PG + en vgs lærer	Lydopptak, 90 min

03.04. 2017	Intervju m spillutvikleren	Lydopptak
05.04. 2017	Leveranse 1	Materiale fra spillutvikleren: Design Bible v.1.0, Storyboards for starten og filmet prototype
30.04. 2017	Leveranse 2	Materiale fra spillutvikleren: Story Bible og vertical slice
16.03. 2018	Kreativt møte på Hamar	Lydopptak, 4 timer
04.06. 2018	Første spilltest	Feltnotater: spilling og plenumsdiskusjon
11.06. 2018	Presentasjon for styret i PG as	Materiale fra spillutvikleren: om spilltestene, mm.
14.06. 2018	Leveranse 3	Materiale fra spillutvikleren: Polert demo for første test og spørreundersøkelse av elevtesterne
07.08. 2018	Leveranse 4	Materiale fra spillutvikleren: om endringer som følge av testen, arbeid med dilemmaer, mm
17.09. 2018	Andre spilltest	Feltnotater: spilling og plenumsdiskusjon
19.09. 2018	Intervju med lærerne fra andre spilltest	Lydopptak (1 time): Debrief av spilltesten og tanker om spillet og PG i skolen.
28.01. 2019	Tredje spilltest	Feltnotater: spilling og plenumsdiskusjon

Materialet fra spillutvikleren består av statusrapporter som ble sendt styret i Peer Gynt AS, hvor de beskriver utviklingsprosessen og spillet som produkt på ulike tidspunkt i utviklingen. De består av skriftlige dokumenter med tekst, grafiske illustrasjoner og bilder, samt PowerPoint-presentasjoner og spillbare demoer.

Lyddopptak og feltnotater er gjort av meg. Opptakene består av halvstrukturerte intervjuer av Peer Gynt AS, spillutvikler og lærere som har deltatt i utviklerens spilltester med elevene sine og/eller fungert som samtalepartnere utenom selve spilltestingen. Feltnotatene er fra utviklerens spilltester, som omfatter observasjoner av spillende elever, notater fra utvikleres presentasjon av spillet for elever og lærere, og tilbakemeldings-seanser der elever forteller hva de tenker om spillet etter å ha testet det. Jeg har hørt gjennom lyddopptakene og skrevet en «innholdslogg» (Derry et al., 2010). Jeg fortsatte imidlertid ikke inn i noen systematisk analyse av dette materialet. Utviklerens spilltester fulgte en metodologi som egnet seg for teknologisk systemutvikling, men som jeg vurderte til å være for tilfeldig og usystematisk som basis for mine analyser. Etter første spilltest bestemte jeg meg derfor for å gjøre mine egne tester parallelt med utviklerens tester framover. Disse utgjorde i praksis datainnsamlingen til det som ble første artikkel.

5.3.3 Fokuserte data som ligger til grunn for artiklene.

Avgjørelsen om å gjøre mine egne spilltester (Tabell 3) i etterkant av spillutviklerens tester, var altså begrunnet i at deres testmetodikk rett og slett ikke framsto som rigorøs nok. Også i litteraturen blir det gjort et skille mellom datainnsamling for anvendt forskning i forbindelse med teknologisk systemutvikling, som av og til har blitt omtalt som "quick and dirty ethnography", og datainnsamling for interaksjonsanalysen jeg ønsket å gjennomføre (Hughes et al., 1994; Knoblauch, 2005). Dette er vel egentlig ikke så overraskende, men var likefullt en erfaring jeg måtte gjøre meg i første spilltest før jeg fant på å arrangere egne tester i etterkant av utviklerens test nummer to og tre. Jeg brukte da samme versjon av spillet som hadde vært brukt i de ordinære testene til å utføre mine egne tester. Mine spilltester ble grunnlaget for første artikkel.

Tabell 3. Materiale fra og om spilltestene

Dato	Tittel	Type materiale
10-11.10.2018	Min første spilltest	Video, 2t 40min: Samme versjon av spillet som i andre spilltest. Lyd- skjerm og videoopptak av fire dyader som spiller, med påfølgende intervju
31.01.2019	Min andre spilltest	Video, 2t 30min: Samme versjon av spillet som i tredje spilltest. Lyd- skjerm og videoopptak av fire dyader som spiller, med påfølgende intervju

08.04.2019 – 08.05.2019	Spilltester i klasserom	Lyd/video, ca. 10 timer: To dyader/triader fra hver iterasjon (i.e. til sammen seks grupper), lydopptak + filming av skjermen. Første versjon av staff app
20.06.2019	Intervju med lærere fra spilltest i klasserom	Lydopptak, 40 min

I første og andre spilltest brukte jeg primært programvaren Screencast-o-matic (<https://screencast-o-matic.com/>) til å gjøre opptak av skjermbildet mens web-kameraet filmet elevenes ansikter når de spilte (Fig. 10). Jeg fikk også lydopptak av både spillet og spillerne. På den måten fanget jeg opp både deres interaksjon og den spillmessige konteksten de responderte på. En ting som ikke kom med og som jeg forsto betydningen av i etterkant da jeg analyserte materialet, var hvem som til enhver tid styrte Peer med tastatur og mus. Særlig musepeker-ikonet på skjermen blir i mange situasjoner en forlenget arm/finger i elevenes dialog. Eleven som styrer musa vil f.eks. holde pekeren over et svaralternativ i en dilemma-situasjon, og se prøvende på sin medspiller. Det ville ofte vært lettere å forstå kommunikasjonen deres dersom jeg visste hvem som til enhver tid hadde styringa.

I etterkant av hver gruppes gjennomspilling, gjorde jeg et kort intervju der jeg gikk gjennom dilemmaoppgavene og spurte om begrunnelsen for valgene de hadde tatt. Da brukte jeg enten en ekstern lydopptaker, eller jeg lot bare skjermopptaket fortsette, så det fanget opp lyden av vår samtale.

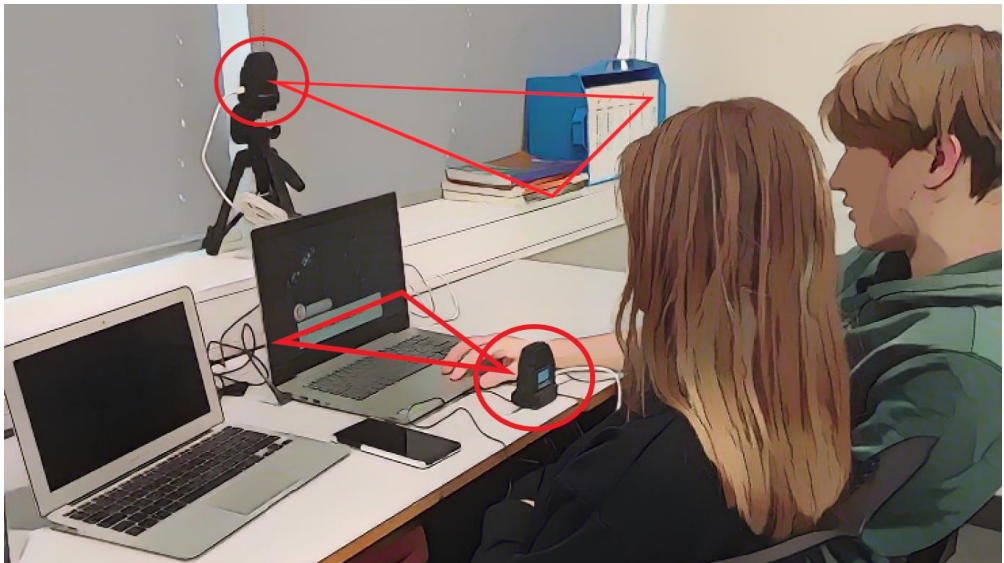


Figur 11. Skjermdump fra skjermopptak. Første og andre spilltest. Skjermbildet av elevene (innfelt nede til høyre) kunne gjøres større.

I intervensjonen i tre klasser, som danner grunnlag for andre artikkel, gjorde jeg i hver klasse videoopptak av et par og en gruppe på tre som spilte sammen. Gruppene på tre filmet jeg med et kamera som var plassert bak elevene og fanget opp bakholdene deres og det som skjedde på skjermen (Fig. 11). To av elevene bar myggmikrofoner som gjorde opptak til hver sin lydkanal. I tillegg satte jeg en løs lydopptaker foran den tredje, i tilfelle myggene ikke skulle fange opp lyd fra hen (men det gjorde de, så det separate lydopptaket ble ikke brukt). Parene filmet jeg med en mindre opptaker rettet mot ansiktene deres, og en annen som filmet skjermen (Fig. 12). Det var i utgangspunktet en nødløsning for å kunne se hvem som snakket, fordi jeg ikke fikk tak i mer enn ett kamera som kunne splitte lyden i hver sin kanal. Da opplevde jeg imidlertid at det var verdifullt å se ansiktene deres også, og at mimikk definitivt er meningsbærende i mange situasjoner.



Figur 12. Teknisk oppsett for gruppe på tre. Kamera filmer skjermen. To elever har myggmikrofoner til hver sin lydkanal. Den tredje har ekstern lydopptaker foran seg.



Figur 13. Teknisk oppsett for gruppe på to. Ett kamera filmer skjermen, et annet filmer elevenes ansikter. Begge tar opp lyd.

I helklassespillingen, som en av de tre klassene brukte noe tid på, ble ett av kameraene plassert bak eleven som spilte, så den fanget opp storskjermen hvor spillet fant sted. Det var imidlertid varierende kvalitet på lyden som ble fanget opp, og noe av dialogen var ikke mulig å tyde på opptaket. De lærerstyrte plenumsdiskusjonene i alle tre klasser ble dokumentert i form av lydopptak.

5.4 Forskningsetikk

I en norsk forskningskontekst, og ikke minst i Phd-prosjekter der forskeren har begrenset erfaring med forskningsprosessen, ligger det trygghet og kvalitetssikring i å forholde seg til

de etiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021) (NESH). Det har jeg gjort, og jeg skal her redegjøre for noen etiske vurderinger jeg har måttet gjøre i ulike faser av prosjektet.

5.4.1 Forsker vs deltaker i spillutviklingen

En problemstilling jeg har måttet forholde meg til gjennom alle faser av spillutviklingen, var min doble rolle som deltaker i utviklingen av spillet og forsker på hvordan det fungerer i læringssammenheng. NESH understreker viktigheten av å klargjøre grensene og forventningene overfor samarbeidspartnere i slike situasjoner, og det har jeg vært tydelig på og fått respekt for av både spillutvikleren og Peer Gynt AS. De har ikke hatt noen rolle i innsamling eller analyse av data, utover at de har vært intervjuet og observert av meg.

Bakgrunnen for at jeg tok begge disse rollene, var, som utdypet i kapittel 4, at jeg i utgangspunktet ønsket å få til spillutvikling gjennom en designbasert forskningsprosess. Selv om jeg deltok i alle spilltester og var med på å diskutere resultatene og veien videre, konkluderte jeg etter den første av dem, at prosjektet ikke var rigget for at disse testene kunne danne rammeverket for et forskningsbasert utviklingsforløp. En slik arbeidsmåte var ikke skissert i avtalen mellom partene, og selv om jeg eventuelt hadde fått dem med på det, var det ikke rom for det i den stramme tidsplanen og det begrensede budsjettet. Derfor dreide min forskningsinteresse og mitt prosjekt seg da mot å vurdere hvordan ulike spillmekanikker og andre elementer fungerte i læringssammenheng. Det var imidlertid viktig både for spillutvikleren og Peer Gynt AS, og derfor for meg, at mitt arbeid likevel bidro til å gjøre spillet best mulig.

Tracy (2010, s. 847) beskriver en *situasjonell etikk* som «a reasoned consideration of a context's specific circumstances», og en løpende vurdering av målene med forskningen og midlene forskeren rår over. Fordi alle situasjoner er unike er det viktig å være bevisst på de forhold som gjelder i den konteksten man er i, og reflektere over konsekvensene av avgjørelser man tar eller ikke tar. Jeg var bevisst på at et spill i utvikling nødvendigvis er et bevegelig mål, og jeg mente og ønsket fortsatt at mine analyser kunne bidra til å heve kvaliteten på det ferdige spillet. Samtidig vurderte jeg at min gode kjennskap til dataspillsjangerens muligheter og utfordringer generelt og i en undervisningskontekst, og min dype kunnskap om akkurat dette spillprosjektet, gjorde at jeg kunne forme «mine» spilltester på en sånn måte at de ga innsikt i hvordan det ferdige spillet ville bli. Nå, når spillet er ferdig, vil jeg si at denne vurderingen var riktig. Jeg har underveis kunnet dele mine analyser med

utvikleren, og på den måten latt forskningen bidra til deres arbeid med å gjøre spillet best mulig. Dette er viktig også ut fra et *relasjonsetisk* mål om å «engage in reciprocity with participants and [...] not co-opt others just to get a good story» (Tracy, 2010, s. 847).

Tracy (2010) understreker også betydningen av selvrefleksivitet og transparens i kvalitativt forskningsarbeid. Min rolle som både forsker og deltaker i utviklingen fordrer at jeg tar det på alvor, noe jeg har forsøkt å gjøre gjennomgående. Det var noe av årsaken til at jeg dedikerte hele kapittel fire til å redegjøre for utviklingsprosessen og min rolle i den, og til at jeg i dette kapitlet har funnet det riktig å gjøre rede for datainnsamling som strengt tatt ikke ligger til grunn for noen av artiklene.

5.4.2 Videofilming i klasserommet

På samme måte som forskerens fysiske tilstedeværelse i klasserommet under observasjon kan påvirke både elevers og læreres adferd, må vi ta høyde for at videokameraer og mikrofoner kan gjøre det samme. Jordan og Henderson (1995) mente at en sånn type påvirkning i så fall ville være synlig på opptaket, i form av at forskningsdeltakerne selv observerte kameraet, forsøkte å unngå det eller at adferden deres endret seg over tid. Selv mente de ut fra egen erfaring, at forskningsdeltakere venner seg til kameraet etter overraskende kort tid. Det er grunn til å anta at den kraftig økte utbredelsen og bruken av kameraer og digitale delingsarenaer siden Jordan og Henderson gjorde sine observasjoner, har domestisert filming i enda større grad (Baym, 2015).

I dette prosjektet har alle forskningsdeltakere som ble filmet blitt spurt om det på forhånd. Og ikke bare i form av et samtykkeskjema (se appendix), men også ansikt til ansikt i klasserommet. Da kunne de se kamerautstyret med mikrofoner, og de ble fortalt at om de ikke ville bli filmet, kunne vi spørre noen andre i klassen. Dermed er det rimelig å anta at disse elevene syntes det var uproblematisk at de ble filmet mens de spilte. Mikrohendelser underveis i opptakene viser at elevene var bevisste på at kameraet var der. For eksempel var det et tilfelle hvor en elev ved et uhell dyttet borti kameraet slik at bildet ristet litt. Da så hun rett inn i kameralinsa, smilte og sa unnskyld, før hun flyttet blikket tilbake til spillet. En annen gang fleipet en dyade med navnet til Peer Gynt ved at de kalte ham Peer Grynt. Da ga en av dem uttrykk for sympati med forskeren som senere skulle se opptaket og måtte utstå den dårlige humoren deres. Disse og liknende hendelser var preget av humor og en avslappet holdning til kameraet og filmingen. Denne typen interaksjon med kameraet var også veldig begrensede i tid, det dreier seg om korte øyeblikk i en helhet hvor elevene ellers ikke så ut til

å ofre kameraer og mikrofoner en tanke. Materialet viser også, til sammenlikning, at det er langt mer forstyrrende når en lærer eller forsker nærmer seg dyaden bakfra for å se hva de driver med, og blir værende hos dem et minutt eller to, slik lærere gjerne gjør. Slike tilfeller er nemlig også fanget opp flere ganger på filmene.

5.4.3 Hensyn til forskning vs undervisning

En annen relasjonsetisk problemstilling, var knyttet til bruken av elever og skoletid. I mine første spilltester spurte jeg om å få ta elever ut av undervisningen for å prøve spillet. Den siste spilltesten besto av en intervensjon i flere klasser og undervisningsøkter ved en skole. En forutsetning for å gjennomføre testene, var at spillingen ga et faglig utbytte, og, fra et relasjonsetisk ståsted, at de berørte lærerne og elevene forsto og var enige med meg i det. En måte å sikre det på, var at jeg henvendte meg spesifikt til norsklærere. Selv om det var kjent på det tidspunktet at *folkehelse og livsmestring* skulle bli et tverrfaglig tema i læreplanverket som da var på trappene, og både refleksjoner over Peer Gynt og erfaringer med spillbasert læring kan sies å ha relevans på tvers av fag, er det innenfor norskfaget at spillet bygd på Ibsens klassiker har en helt selvsagt relevans.

I intervensjonen i tre klasser etter hverandre, meldte det seg et nytt etisk dilemma. Jeg kom til intervensjonen med en klar og uttrykt målsetning om å planlegge undervisningen sammen med lærerne, men også med bestemte tanker om hvordan det burde gjøres, fundert på min egen lærerpraksis og erfaring med å bruke spill i undervisningen. Her lot jeg det første hensynet veie tyngst, og valgte å innta en tydeligere rolle som forsker enn som pedagog. Lærerne kjente sine elever og sin egen faglige praksis, som også elevene var vant med, best. Selv om et dataspill var et nytt element i faget for de fleste av dem, fant jeg det riktig å la deres ønsker og innspill veie tungt i vurderingene av hvordan undervisningen skulle legges opp i de enkelte klassene. Det gjaldt også da de ga uttrykk for en personlig didaktisk nysgjerrighet som kan ha veid tyngre enn hensynet til elevene, særlig i den første av de tre klassene. Samtidig mente både lærerne og jeg at det var viktig å gi elevene rom til egen tolkning og meningsskaping. I ettertid framstår dette dilemmaet som en god illustrasjon av de etiske aspektene ved Biestas danningsrelasjonsmodell, som også var sentral i det teoretiske framlegget i artikkelen.

5.4.4 Tilbakeføring og formidling av forskningen

Jeg har ansett det som viktig både at forskningen formidles i og utenfor forskningsmiljøer, og at de som var direkte berørt av forskningen får innsikt i funnene. Det siste forsøkte jeg å

ivareta på ulike måter ved de ulike skolene. På skolen hvor vi testet det ferdige spillet, inviterte jeg til et debrief-møte med lærerne noen uker etter avsluttet datainnsamling. Jeg hadde forberedt meg som til et ustrukturert intervju, og brukte også samtalen som datainnsamling. Det viktigste målet med møtet, var imidlertid at lærerne skulle få et faglig utbytte av å reflektere over erfaringen med å bruke et spill i undervisningen, og å høre mine refleksjoner etter å ha sett gjennom opptakene. I tillegg er artikkelen som direkte bygger på testen på skolen, som eneste artikkel i avhandlingen, skrevet på norsk og planlagt publisert i et tidsskrift også lærere leser. Grunnen er at jeg tenker at norske lærere og skoler bør ha tilgang til denne artikkelen og funnene jeg rapporterer der.

I testene som foregikk ved at elever ble tatt ut av skolekonteksten, sendte jeg de involverte elevene og lærerne en epost i etterkant, hvor jeg delte et sammendrag av mine prelimnære funn. Senere, da selve fagartikkelen var publisert formidlet jeg den til faglærerne jeg hadde vært i kontakt med. Jeg tilbød også til alle lærere jeg jobbet med, å komme tilbake til skolen og fortelle om både spillet og funnene. Ingen slike besøk har imidlertid skjedd foreløpig. Jeg synes likevel det har egenverdi å stille seg til disposisjon for på den måten å åpne opp forskningsverden for de som arbeider i praksisfeltet.

5.4.5 Kvalitet i forskningen

Å holde høy kvalitet i forskningen er også et etisk hensyn. NESH (2021) vektlegger betydningen av at forsker og institusjon besitter nødvendig kompetanse, at forskningsspørsmålene er relevante, metodene egnet og prosjektgjennomføring og databehandling forsvarlig. I tillegg har det vært vanlig å gjøre rede for en studies validitet og reliabilitet. Med hensyn til kvalitative studier kan man hevde at det i seg selv er en praksis med en validitetsutfordring, da begrepsparet har sine røtter i og referer til en positivistisk epistemologi og kvantitativ metode. En kvalitativ studie uttrykker per definisjon ikke påstander om verden i tallmessige størrelser, og den trenger derfor ikke å verifisere at et tallmateriale uttrykker det den vil måle. Validitet i kvalitativ forskning har i stedet blitt forsøkt konseptualisert med begreper som rigorøsitet og pålitelighet (Golafshani, 2015). Disse bestrebelsene ender imidlertid i en form for etterrettelighet i forskningsprosessen, omtrent slik den reflekteres i punktene fra NESH ovenfor. Reliabilitet er, tilsvarende, en term som handler om hvorvidt en kvantitativ undersøkelses funn er generaliserbare. Stenbacka (2001, s. 552) innvendte at reliabilitet er et kriterium som ville sikre lav kvalitet på kvalitative studier. Et forskningskvalitetskriterium som i større grad kan gjelde all forskning, er triangulering av teorier og/eller metoder (Cohen et al., 2002; Noble & Heale, 2019). Å nærme

seg et forskningsspørsmål på ulike måter, og se de ulike tilnærmingene i forhold til hverandre, innebærer å aktivt motarbeide det bias som kunne komme fra en tilnærming alene. Denne studien har en tydelig triangulering, hvor hver delstudie nærmer seg Peer Gynt-spillet med ulike teorier og metodologier. Interaksjonsanalysen, den formative intervensjonen og tekstanalysen, innebærer ulike innganger til det samme. De dels støtter opp om hverandre, dels nyanserer, og de bygger også på hver sine teoretiske fundament. På et praktisk plan er de publisert i tidsskrifter som henvender seg til ulike fagfelt. Disse forholdene konstituerer en triangulering som styrker studiens kvalitet.

6 Sammen drag av artikler

*Man skal ei lese for å sluke,
men for å se hva man kan bruke.*

-Peer Gynt

I denne seksjonen skal jeg gi et sammendrag av avhandlingens tre artikler. Den første av disse er publisert i tidsskriftet *E-learning and Digital Media*. Den andre er antatt og vil bli publisert i *Acta Didactica Norden*. Den siste har vært gjennom peer-review og er til redaksjonell vurdering i *Ibsen Studies*.

6.1 Første artikkel: Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic

Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>

Peer Gynt-spillet byr på mange ulike utfordringer, som å holde balansen på en ridende reinbukk, rømme fra troll og samle objekter som hjelper spillerne med å utdype fortellingen og forståelsen av det som i popkulturell sjargong kunne kalles "Peer Gynt-universet". Likevel er det kanskje i dilemmasituasjonene at spilleren for alvor dykker ned i Peer Gynts personlighet. Denne artikkelen utforsker hvilken rolle identitet og identifisering spiller for elevenes menings skaping når de blir stilt overfor dilemmaer i Peers liv og må ta standpunkt på hans vegne. Forsknings spørsmålet er "How do students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic?"

Undersøkelsen bygger på to tester av spillet i en uferdig, men spillbar form. Dyader av elever i videregående skole spilte et ca. 20 minutters segment av spillet. Utdraget begynte et stykke ut i andre handling, når Peer går alene i fjellet. Han treffer Den grønkleddede som tar han med inn i fjellet. Der møter han hennes far, Dovregubben som krever av ham at han skal fornekte sin menneskelighet og bli et troll. Utdraget slutter med at Peer flykter fra trollene, ut av fjellet, hvor han møter Bøygen. I artikkelen analyserer vi et segment av elevenes dialog fra scenen hvor Peer står overfor Dovregubben.

Teoretisk beskriver min medforfatter og jeg studentenes egen person og identitet som deres *real world-self*, og spillkarakteren som deres *virtual self*. Møtepunktet mellom disse to og identitetsarbeidet som går inn i transformasjonen mellom real og virtual, kalles et *projective*

stance. Dette begrepsapparatet er hentet fra lingvist og spillforsker James Paul Gee (2005). Hans analyse bygger imidlertid på et premiss om at én spiller, i form av ett *real world self*, danner ett *virtual self* i spillet. Når to elever samarbeider om å spille én karakter, noe som kanskje er mer vanlig i skolesammenheng enn i fritidsspilling, blir identitetsarbeidet mer komplekst. Derfor valgte vi å også bruke Erving Goffmans begreper *frames* og *re-framing* for å få et perspektiv på hvordan de to elevene gir uttrykk for og utvikler sin forståelse av situasjonen, for så å forhandle om å skape en virtuell identitet sammen.

Undersøkelsen viste at det fantes flere måter å forholde seg til spillets innramming av fortellingen på. Vi sorterte dyadenes forståelsesrammer i tre kategorier: en var kritisk, hvor elevene gjorde seg opp egne meninger om hvordan Peer burde respondere, og kritiserte spillet når deres syn ikke ble reflektert godt nok i svaralternativene de måtte velge fra. En annen ramme var å akseptere spillets rammer og diskutere alternativene uten å foreslå noe som lå utenfor disse rammene. En tredje ramme var å se på alternativene som byggeklosser som kunne brukes til å bygge en personlighet for Peer, som de så selv snakket om som et produkt av deres eget arbeid.

Analysen viste også ulike måter å forholde seg til den virtuelle karakteren Peer på. Innenfor de tre rammene varierte det i hvilken grad dyadene tolket Peer, som innebar å forstå hva han ville velge ut fra det elevene opplevde som hans egen situasjon og personlighet, og i hvilken grad de projiserte egne personlige karaktertrekk og holdninger på Peer. Under overflaten lurte også lysten til å ignorere både personlighet og behov, og heller velge svaralternativene som ville gi den mest spennende historien. Alternativene som vakte mest nysgjerrighet var, ikke så overraskende, ikke nødvendigvis de som ville redde Peer trygt ut av situasjonene han havnet i.

Studien viste også at ingen av elevene, tross meningsfulle og utforskende samtaler om situasjonen Peer var i og hva han burde gjøre, reflekterte over hva trollet kan ha ment med sine kryptiske uttalelser. Dette er en implikasjon lærere bør ta med seg: læreren trengs fortsatt som samtalepartner for å grave dypere i meningsinnholdet i Peer Gynt.

Til spillutviklere gir studien et signal om at spillere har en forventning om å kunne påvirke spillhistorien gjennom sine handlinger. Radikale valgalternativer må ha konsekvenser, i det minste grafisk om ikke selve fortellingen kan endres.

6.2 Andre artikkel: Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet
Andre artikkel handler om å utvikle klasseromspraksiser med spillet. Her samarbeidet jeg med norsklærere ved en videregående skole, om å prøve ut ulike måter å bruke spillet på i klasserommet og med læringsmål som knyttet litteraturtematikken til det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Forskningsspørsmålet i artikkelen er "Hvordan kan et dataspill basert på en litterær klassiker brukes som utgangspunkt for elevers refleksjoner over eget liv og livsmestring?"

Studien tar utgangspunkt i *dannelsesteori* som fanger både det norskfaglige målet om å lese og drøfte en litterær klassiker, og livsmestringstematikken. Denne todelingen kommer også til uttrykk i begrepsparet *material* og *formal* dannelse. Ut fra en material dannelsesstenkning vil man undervise Peer Gynt i skolen fordi det er en klassiker og det ypperste av norsk litteratur. Ut fra formal dannelsesstenkning vil man kunne argumentere for å bruke Peer Gynt fordi stykket belyser saksforhold og problemer som angår oss selv og våre livsbetingelser. Undervisningen drøftes ut fra Biestas (2006) teori om en *dannelsesrelasjon* og dannelse gjennom *respons*, som igjen er tuftet på Arendts (2014) filosofi om *subjektivering* og *besøk* i den andres livsverden.

Studien ble gjennomført som en intervensjonsstudie inspirert av Engestrøms metodologi for *formative intervensjoner*, men skiller seg fra den på en del punkter, bl.a. ved at jeg ikke funderte det i aktivitetsteori. Spillet ble prøvd ut i tre klasser, på litt ulike måter i hver klasse. Det resulterte i tre ulike undervisningsløp, som jeg beskriver som tre modeller for spillbasert læring i klasserommet. Alle tre kan være relevante for læreres bruk av spill i undervisning, og de kan med fordel gjøres til gjenstand for mer forskning. Ved første gjennomføring la vi til grunn et ideal uttrykt av lærerne, om å «ikke legge for sterke føringer» på elevenes lesing. De fikk med andre ord spille ganske fritt, og ble deretter engasjert i lærerstyrt klasseromssamtale om det. Andre gang ga læreren en introduksjon til noen av dilemmaene Peer står overfor, og omtalte dem i et språk som kan ha hjulpet elevene til å relatere dem til egne liv. Han snakket for eksempel om mobbing, gruppepress og virkelighetsflukt. I den tredje klassen begynte de med å spille første del av spillet sammen, ved at spillet ble projisert på lerret og en elev ble satt til å styre Peer. I dilemmasituasjonene ledet læreren en diskusjon i helklasse, før de stemte over hva de skulle gjøre. Etter ca. en halvtimes spill fikk elevene fortsette i par eller grupper på egne maskiner. I tråd med metodologien, var det lærerne som bestemte hvordan undervisningen i hver klasse skulle legges opp. I ettertid mente lærerne at alle tre modeller

hadde noe for seg, men var enige om at de siste to gjennomføringene hadde vært mer vellykkede enn den første.

Studien kan sies å bekrefte tidligere forskningsfunn om at læreren er viktig som mediator i spillbasert læringsaktivitet. Spesifikt omtaler studien de tre gjennomføringene som tre *modeller* for spillbasert læring i klasserommet, og konkluderer med at den som innebar tette faglig støtte av læreren og med faglige ressurser læreren introduserte, i størst grad virket forløsende på elevens refleksjon både om fortellingen og livsmestringematikken.

6.3 Tredje artikkel: Peer Gynt – from play to game

Siste artikkel handler ikke om meningsskaping, men om meningspotensial. Analyseenheten er selve spillet som sammensatt tekst. Jeg bruker min egen gjennomspilling og nærlesing av åpningsscenen, samt opptak av en elevdyades spilling og interaksjon som mine data.

Problemstillingen er "How does *Peer Gynt – the game* make use of written verbal text and gamic action when recontextualizing Henrik Ibsen's play *Peer Gynt*?".

Verbaltekst og spillhandlinger er fokus for analysen fordi det er de sentrale – kanskje definerende – modalitetene for henholdsvis skuespillet og dataspillet om Peer Gynt. Siden modaliteter opptrer og gir mening sammen blir det imidlertid naturlig å også innlemme andre modaliteter i analysen.

Teoretisk bruker jeg Galloways teori om «gamic action» eller *spillhandlinger*. Teorien forklarer hvordan både spillet og spilleren utfører spillhandlinger, og at disse handlingene kan være enten diegetiske, som betyr at de finner sted innenfor og relaterer til spillets fortelling, eller ikke-diegetiske, som vil si at de er rettet mot spillet som system og ligger utenfor selve narrativet. Videre beskriver jeg spillet som en multimodal *rekontekstualisering* av Ibsens skuespill hvor *modale ensembler* et sentralt begrep som beskriver konkrete sammenstillinger av modaliteter som får bestemte funksjoner i spesifikke situasjoner, basert på de aktive modalitetenes affordanser.

Dette rammeverket hjelper meg til å beskrive hvordan spillet inviterer spilleren til interaksjon. Av og til får spilleren styre karakteren Peer direkte, ved å bruke tastaturet til å gå, løpe, klatre eller hoppe. Andre ganger er spillerens handling knyttet til å styre hvordan den skrevne dialogen framtrer på en «plakat» på et plan foran der den visuelle handlingen utspiller seg.

Analysen leder ut i en forståelse av spilllets handling som vekslende mellom *dialogisk*, *monologisk* og *introspektiv*, som hver har sine karakteristikk i de modale ensemblene som brukes. Av de tre er det bare i de monologiske sekvensene at spillerne får bevege spillkarakteren i det virtuelle rommet. Under dialoger eller det jeg har kalt "introspeksjon", dreier spillhandlingene seg om å interagere med skreven tekst.

Dyaden av elever jeg studerer for å avdekke muligheter i spillet, ser ut til å finne meningspotensial i alle de tre typene. Når handlingen er dialogisk «spiller» de verbaltekst, som er den klart minst ludiske typen. Da har de likevel rike samtaler om fortellingens gang og mening, noe som reflekterer verbaltekstens affordans. Introspeksjonen, som i praksis vil si dilemmasituasjonene, leder også til god diskusjon. I monologer, derimot, som er den typen som byr på det mest ludiske modale ensemblet, finner elevene det utfordrende å følge med på stemmen som skildrer bukkerittet samtidig som de (eller en av dem) spiller. Da snakker de heller om det visuelle inntrykket og nynner med på musikken.

Jeg konkluderer med å registrere at elevenes meningsskapning er mest eksplisitt der de har forholdt seg til verbaltekstlig innhold. Det er ikke så overraskende, for vi er alle mest vant til å uttrykke oss i ord. På basis av analysen av de ulike segmentene i spilllets innledning, foreslår jeg imidlertid at det er i innholdet som ikke er verbalspråklig, at potensialet for nye forståelser av stykket er størst.

7 Diskusjon av funn

*I sannhet en ytterst begavet mann,
nesten alt han sier går over ens forstand.*

-Peer Gynt

I avhandlingens innledning stilte jeg spørsmålet: *Hvordan kan en dataspillversjon av en litterær klassiker bli en ressurs for meningsskapning i skolen?* I gjennomgangen av forskning på feltet og presentasjonen av teori, har jeg forsøkt å begrunne spørsmålet og redegjøre for noen forutsetninger for å nærme meg et svar. I fjerde kapittel, som handlet om spillutviklingen og min involvering i det, både som bidragsyter og forsker, har jeg villet beskrive vårt forsøk på å lage en slik ressurs. I femte og sjette kapittel har jeg presentert mine forskningsmetoder og innsamlede data, samt artiklene selv.

Her skal jeg drøfte funnene i lys av det overordnede teoretiske rammeverket og i dialog med tidligere forskning. Hver delstudie bygger på et eget teorigrunnlag. Jeg ser likevel på dem som forent i det overordnede sosiokulturelle rammeverket om meningsskapning gjennom dialog. Jeg har delt hovedproblemstillingen i to for å kunne adressere det mer generelle spørsmålet om spill i skolen først, og deretter det mer spesifikke om rekontekstualiseringen fra litteratur til spill, som jeg har studert. Jeg diskuterer altså først hva som kjennetegner dataspill som meningsskapende ressurs i en formalisert læringskontekst, med Peer Gynt-spillet som gjennomgående eksempel. Deretter skal jeg belyse hvilket meningspotensial som ligger i Peer Gynt som dataspill versus Peer Gynt som skuespill. Jeg skal avslutte med noen refleksjoner om prosjektets bidrag.

7.1 Dataspill som meningsskapende ressurs i en formalisert læringskontekst

Synet på digitale læringsteknologiers bruksområder og potensial har utviklet seg fra mest å handle om instruksjon og testing, mot et større mangfold av ideer som i stadig større grad har omfattet konstruktive, samarbeidsorienterte og meningskapende læringsprosesser (Koschmann, 1996). På liknende vis tar empirisk forskning på spill og læring gjerne utgangspunkt i ett av to pedagogiske paradigmer, hvor det ene først og fremst søker målbar effekt (e.g. Chan et al., 2021; Sailer & Homner, 2020). Innenfor et slikt paradigme vil det

være utfordrende å identifisere læring som skjer med et spill som Peer Gynt-spillet, enn si kategorisere det som et læringsspill i det hele tatt. Den andre linjen retter oppmerksomheten mot kontekstene hvor spillet tas i bruk, og den sosiale og didaktiske helheten hvor det inngår (eg. Arnseth, Hanghøj & Silseth, 2018). Forståelsen av læring i slike studier, er gjerne orientert rundt ferdigheter som refleksjon, kommunikasjon og resonnering, og spillene utfordrer elevene på dette ved å invitere dem inn i spillverdener hvor slike ferdigheter kan praktiseres og øves (Schrier, 2021, s. 69). Det er denne typen spill som er tema for denne studien, og innenfor denne tradisjonen Peer Gynt-spillet som læringsressurs må forstås.

7.1.1 Å spille sammen

Spørsmål om spillopplevelsens relevans utenfor den "magiske sirkelen" (Huizinga, 2014), som særlig er dekket av det siste momentet i Juuls definisjon (se kapittel 2.1), bestemmes i stor grad av hvordan spillet blir tatt i bruk i læringssituasjonen. Jeg har tidligere vist til at også fritidsspilling ofte har preg av læring, arbeid og samarbeid i og utenfor spillets rammer (Ang et al., 2010; Gee, 2013). Ask (2016) kaller det *ludisk arbeid*. En formell læringskontekst er annerledes ved at læreren legger føringer på hvordan arbeidet skal skje og hvilke mål det skal ha.

I alle sammenhenger hvor elever har spilt Peer Gynt-spillet i forbindelse med denne studien og i undervisningsoppleggene Aschehoug har utviklet for spillet, har det blitt lagt opp til at elevene spiller sammen i grupper. Dette er ingen selvfølge da sentrale elementer ved spillets design tilsier at det er et "enspiller-spill": det er bare Peer som kan styres, og han kontrolleres med tastatur og mus på samme måte som i et førstepersonspill for én spiller. Selve spilldesignet kan med andre ord sies å invitere til et samspill mellom en enkelt spiller og spillet. Når to eller flere elever spiller Peer Gynt-spillet sammen, må de bytte på å bruke kontrollene. Den som til enhver tid ikke spiller, sitter bare og ser på, men deltar i samtale om det som skjer i spillet.

Den første artikkelen tok helt konkret tak i dette forholdet ved at den beskrev de to spillernes aktivitet som en forhandling om å skape spillkarakterens identitet. Spillerne var jo to, mens karakteren de spilte bare var en. Diskusjonene om hva de skulle gjøre i spillet, ble fortolket som en forhandling om hva de mente Peer ville ha gjort i situasjonen, hva de selv ville ha gjort i samme situasjon eller hvilken Peer de ønsket å skape. Dette fokuset på identitet var i høy grad et resultat av at elevene måtte samarbeide om å spille en karakter. Hadde de spilt et flerspiller-spill hvor elevene styrte hver sin karakter, ville forhandlingen om å skape en

karakter tre i bakgrunnen, og andre ting bli viktig. Sandkassespillene som både er blant de mest populære underholdningsspillene (se kapittel 2.1) og som er mye brukt i skolen, er i gode eksempler. Her styrer typisk hver elev sin egen karakter, og de spiller oftest (selv om dette naturligvis avhenger av undervisningsopplegget og lærerens kommunikasjon og hva de selv vil) ikke noen annen rolle enn "seg selv" (Hanghøj & Brund, 2011; Sandberg, 2019). De inntar likevel roller og posisjonerer seg i forhold til hverandre og aktivitetene, men det pedagogiske oppdraget de får dreier seg likevel typisk om skapende virksomhet rettet mot faget, ikke dem selv eller hverandre.

Sånn sett virker Peer Gynt-spillet design godt valgt for et spill der temaet er livsmestring og hvor fortellingen stiller spørsmål ved muligheten av å være "seg selv". Det får elevene først diskutere i et lite *affinitetsrom* (Gee, 2013) med plass til to eller tre. I et klasserom vil det også typisk oppstå noe interaksjon på tvers av gruppene, og i plenumsdiskusjoner dele hele klassen rommet. Argumentet i første artikkel illustreres også av hvordan flere av gruppene iblant gikk over til å resonnerer ut fra et ønske om å se en spennende historie utspille seg. Da gikk typisk forslagene i retning av å gjøre valg som så ut til å ville sette Peer i fare. Elevene spilte da ikke i rollen som Peer, men snarere som tilskuere (jf. bryllupsgjestene på Hægstad gård), som ville la seg underholde av at Peer gjorde noe dumt.

At både jeg selv, lærerne jeg har samarbeidet med og forfatterne av læringsopplegg for Aschehoug, har lagt opp spillingen av Peer Gynt-spillet som en gruppeaktivitet, er illustrativt for den betydning vi tillegger dialogen mellom spillerne. Å spille sammen og i dialog er en praksis som finner støtte i tidligere forskning på spillbasert læring (Arnseth, Hanghøj, og Silseth 2018; Sandford mfl. 2006; Wouters og van Oostendorp 2013) og mer generelt i betydningen av å "tenke sammen" (Littleton & Mercer, 2013).

Selv om samspilling kan virke meningsskapende på mange plan, viser imidlertid også den første delstudien at det ikke nødvendigvis leder i retning av lærerens formulerte læringsmål. I dette tilfellet uteble den presumptivt sentrale diskusjonen av hva som var Dovregubbens budskap, selv om elevene i rollen som Peer responderte på det. Det illustrerer at Peer Gynt-spillet i en formell læringskontekst ikke bare må spilles, men også diskuteres underveis.

7.1.2 Lærerens rolle

Alle tre studier i denne avhandlingen har på ulike måter vist hvordan elever gjennom dialog kan skape mening av sine spillopplevelser. Hva elevene kom fram til uten veiledning, virket noe tilfeldig. Den første delstudien viser hvordan noen dyader fikk til mer dyptpløyende

samtaler enn andre, men elevenes dialog dreide seg i hovedsak om hva de skulle gjøre og hvilke valg de skulle ta i de situasjonene spillkarakteren deres befant seg i. Det innebar en grad av identifisering med hovedpersonen og diskusjon av den konkrete situasjonen han var i, men overraskende lite refleksjon over dramaets tematikk eller dypere mening. Liknende dialoger fant vi også i den andre delstudien i den første av de tre klassene, hvor elevene spilte hele spillet ganske uforstyrret. Tidligere studier har også rapportert liknende funn (Hanghøj & Brund, 2011; Silseth, 2012; van der Meij et al., 2011). Andre delstudie viser hvordan en større grad av intervensjon fra læreren, først som en intensivert støtte før og etter spillingen, senere med spilling og samtidig diskusjon i plenum, ledet elevenes meningsskapning inn mot spørsmål og refleksjoner som i større grad angikk deres egne liv, altså livsmestring. Læringens mål, som jeg har beskrevet som meningsskapning i den andre delstudien, kom da til uttrykk i måten elevene responderte på lærerens pedagogiske intervensjoner på, som ser ut til å ha bidratt til å gjøre spillet og Peers erfaringer relevante og meningsfulle for elevenes egen livsverden (Biesta, 2006).

Lærerens rolle var imidlertid ikke bare å styre elevenes meningsskapning inn mot forhåndsbestemte faglige mål. Fordi spillet har dilemmaer, som vi med referanse til Sarian (2018) har tenkt på som *thought experiments*, som et viktig element (se kapittel 2.1), ble læreren også en slags katalysator for elevenes meningsskapning i dilemmasituasjonene. Dette er også i tråd med funn i tidligere empiriske studier av spillbasert læring (Wouters & van Oostendorp, 2013). Hos Hanghøj og Brund (2011) tilhører disse funksjonene, altså som veileder mot faglige mål og som dialogpartner i diskusjonen av dilemmaer, to lærerroller som lærere i større eller mindre grad kan innta. I likhet med deres funn (Hanghøj og Brund, 2011, s. 131) viser min intervensjonsstudie at den spillkompetente læreren i en helt annen grad enn de øvrige lærerne vekslet mellom ulike roller, som å instruere og sette i gang aktivitet, aktivt støtte elever underveis og gi dialogisk respons til deres opplevelser i etterkant. Den sistnevnte funksjonen framstår som særlig viktig. Mens elevene i de første testene, hvor de ikke var støttet av noen lærer eller spilte i en skolekontekst, flere ganger ga uttrykk for misnøye da de oppdaget (eller mistenkte) at valgene ikke hadde konsekvenser, kunne læreren i klasseromskonteksten ta tak i og diskutere elevenes valg i klassen. Dermed hadde valgene elevene gjorde i spillet en klar konsekvens utenfor spillet, i diskusjonen i klassen.

7.1.3 Dialog med spillet

Dataspill kan bidra til meningsskapning ved at de legger til rette for interaksjon og dialog mellom elever som spiller sammen, og mellom elevene og læreren. En forutsetning for disse

dialogene, er imidlertid at det også er interaksjon mellom spilleren/spillerne og spillet. En slik sosio-teknisk interaksjon mellom brukere av en artefakt og selve artefakten, kan også forstås som en dialog (Linell 2009, s. 346). Samspelet kan på den ene siden dreie seg om spillernes evne til å håndtere spillet, og på den andre om spillets potensial til å kommunisere både en spillmåte og et meningsinnhold som peker utover selve spillhandlingene. Analysen Galloway (2006) gjør av dette forholdet, som ligger som et teoretisk grunnlag for artikkel 2, er at både spillet og spilleren har et handlingsrom som aktører i handlingen (diegetisk) og et handlingsrom utenfor (ikke-diegetisk). Spillet som redskap kan altså, på samme måte som f.eks. bøker, sette spillere i stand til å ta det i bruk på ulike måter, og dermed gis en lokal, situert mening (Lave & Wenger, 1991; Linell, 2009, s. 347).

En årsak til at elevenes dialoger i første delstudie, hvor de ikke hadde veiledning fra noen lærer, likevel handlet om mer enn «superficial game features such as move proposals» (van der Meij et al., 2011, s. 655) eller «relatively closed questions [...] i.e. “should I click on this or that question?”» (Hanghøj og Brund, 2011, s. 129) var én bestemt *ikke-diegetisk spillhandling* i Peer Gynt-spillet: etter å ha presentert dilemmaet og tre svaralternativer for spillerne, setter spillet seg selv på pause fram til et valg er tatt. Denne enkle mekanikken gjorde både at elevene ble tvunget til å forholde seg til dilemmaet, og det ga dem tid og ro til å diskutere seg fram til et svar. Disse diskusjonene ble interessante og meningsskapende. De trekker imidlertid ikke nødvendigvis i retning av det læreren vil se på som det sentrale meningsinnholdet i Peer Gynt. Det er naturlig, fordi disse elevene diskuterte spillet de interagerer med, ikke det litterære verket som et fåtall av dem hadde mer enn overfladisk kjennskap til. Om vi tenker på spillet som en *tematiserbar artefakt* (Linderoth, 2004), kan vi kanskje slå fast at det valgte temaet er tvetydig da det dels inviterer oss til å forholde oss til Peer Gynt som spillfigur, dels forventer en tydelig relasjon til Peer Gynt som litterær figur.

Kunstverket blir, i Bakhtins forståelse, et subjekt som «lar seg samtale med dialogisk, i form av spørsmål til teksten og meningsfulle svar» (Børtnes, 2001, s. 103). Det kan imidlertid være verdt å spørre seg om en spillversjon av et litterært verk både kan åpne for en slik dialog, og lukke den. Når man leser Peer Gynt kan man jo spekulere og fortolke fritt om hva hovedpersonen (og andre karakterer) tenker i situasjonene som utspiller seg. I Peer Gynt-spillet blir spilleren forelagt tre alternativer, og må velge ett. En av dyadene som beskrives i første artikkel, forholdt seg gjennomgående kritisk til spillets narrativ, og ønsket i flere av dilemma-situasjonene, ikke å velge noen av de tre alternativene. I eksemplet som analyseres i artikkelen, hvor Peer står overfor Dovregubben, mente de at Peer burde være redd. Det ble

imidlertid ikke reflektert i noen av alternativene. Dyaden valgte da i stedet det det alternativet de oppfattet som "minst feil". Linell, med henvisning til Gibson, beskriver *affordanser* som meningspotensial som kan bli realisert av mennesker (Linell 2009; Gibson 1986). I dette tilfellet kan det se ut som om spilllets affordans blir å innskrenke tolkningsmulighetene. I et dialogisk rom finnes imidlertid alltid muligheten til å føre dialogen videre med medspilleren, noe disse to elevene også gjorde. I diskusjonen som pågikk utenfor spilllets handling, på et ikke-diegetisk plan, responderte begge studenter med inderlighet om sin opplevelse.

Disse elevene viste *kritisk* spillkyndighet (se kapittel 3.5) gjennom å stille seg kritisk til spilllets narrativ. Å akseptere spilllets rammer, som et annet par gjorde i den samme situasjonen, kan i første omgang se naivt og lite spillkyndig ut, men det kan også være uttrykk for en *operasjonell* spillkyndighet. Elevene var kanskje spillkyndige nok til å lese Peer Gynt-spillet godt, og derfor forsto at det var fånyttet å bruke energi på å være kritisk. I så fall slo de kanskje bare fast at dette var mediets meningspotensial eller affordans, og forholdt seg til det.

I tredje artikkel dykket jeg dypere i hvordan spillet kommuniserer, og viser hvordan ulike modale ensembler legger til rette for ulike måter å forstå spilllets fortelling på. Kanskje ikke så overraskende fant jeg at det var de mest tekstnære ensemblene som tydeligst styrer elevenes meningsskaping i retning av Ibsens fortelling, mens action-sekvensene med spektakulære bilder og raskt gameplay bidrar mindre til det. Parallellen til forsøket med Kikora og Dragonbox synes åpenbar (se kap. 2.3; Kluge & Dolonen, 2014). Det dynamiske og morsomme spillet faller gjennom som læringsressurs dersom læringsmålet er knyttet til å beherske det tradisjonelle formverket.

7.1.4 Mening gjennom dialog

Å spille dataspill er å gå i dialog. Selv om man med rimelighet kan si at det gjelder alle dataspill, gjelder det kanskje særlig for spill som kan karakteriseres som rollespill. Å rollespille vil si å leve seg inn i et annet, virkelig eller fiktivt, menneskes situasjon og identitet. Det å skape seg et «selv» i et spill kan for en dataspiller innebære en utforskning av spørsmål om spilleridentitet og identifisering med spillkarakteren de styrer. Spillere kan lære å kjenne en annens livsverden ved å spille den andre, og skape mening av sin egen aktivitet i spillet (Gee, 2004). Når to spiller sammen, som i Peer Gynt-spillet, skjer meningsskapingen både som en dialog mellom dem og som deres omforente handlinger i spillet. Vi omtalte det i den første delstudien som et «co-authorship of situated meaning», og tydeliggjorde med det

tilknytningen til et dialogisk paradigme (Rommetveit, 2021). I den andre delstudien viste jeg til metaforen om å besøke en annens livsverden, brukt av Biesta (2006) med henvisning til Arendt. Et viktig poeng da, var å kunne rollespille uten å "miste seg selv". En måte å gjøre det på kan være å spille og diskutere spillet med en eller flere medelever. Analysene viste imidlertid at dialogen med fordel kunne styres av en lærer. I klassene hvor læreren intervenerte flere ganger, med stimuli i form av ordnende ressurser og plenumssamtaler, klarte elevene i større grad å relatere spillets dilemmaer til egne liv og allmenne mellommenneskelige utfordringer. Elevene som først fikk spille hele spillet "i fred", og deretter skulle snakke om det, klarte ikke dette i samme grad.

I en formalisert læringskontekst kan det å besøke en annens livsverden, reflektere og respondere på opplevelsen, forstås som undervisningens mål. Refleksjon og respons er målsetninger som fremmes gjennom dialog, og som allerede er reflektert i spillkulturen (Ask, 2016; Gee, 2013). Den første delstudien konkluderte blant annet med at Peer Gynt-spillet har mer til felles med Berger and McDougals studie av underholdningsspillet L.A. Noir enn med de øvrige "litterære spillstudiene" som ble diskutert. Et slikt inntrykk har blitt forsterket gjennom de senere delstudiene, og det er i tråd med utviklerens tidlige uttalelser om at de hadde til hensikt å lage et spennende eventyrspill (se kapittel 4.3.1). At dette er en god måte å tenke læringsspill på, har også bred støtte i teori (Gee, 2004; Hontvedt et al., 2013; Lave & Wenger, 1991; Schrier, 2021). Peer Gynt-spillet kan altså sies å ikke framstå som et utpreget "læringsspill" der målene er forhåndsbestemte og etterprøvbare. Snarere framstår det mer som et stykke litteratur, hvor «læringseffekten» kommer i form av meningsskapning og respons når, og i den grad, spilleren reflekterer over og fortolker spillopplevelsen, alene eller sammen med andre.

7.2 Meningspotensialet i Peer Gynt som dataspill (vs som skuespill)

Peer Gynt har en unik og underlig plass i norsk litteraturhistorie. Til tross for at stykket er gjennomgående satirisk til nasjonalromantikken, omtales det som vårt "nasjonalepos" og har hatt stor betydning for skapelsen av "det norske". Rees (2014, s. 7) peker på at få av verdenslitteraturens tekster har blitt brukt så aktivt og så variert i produksjon av identitet og mening, som Peer Gynt. Bruken av stykket i "identitetsproduksjon" begynte i Ibsens nasjonalromantiske samtid, og har vedvart fram til i dag. I tillegg til å bli brukt som et symbol for nordmenn og det norske, brukes Peer Gynt til å bygge lokal tilhørighet og profilering. Samtidig er stykkets utforskning av individ og identitet noe av det som gjør at det framstår som så slående aktuelt også for oss. Dataspillet om Peer Gynt kan sees som et uttrykk for

både en lokal identitetsbygging, eksemplifisert gjennom Peer Gynt AS' eksplisitte ønske om å få skildret Gudbrandsdalens natur og kultur, og for individperspektivet i tilknytning til livsmestring som tverrfaglig tema i skolen.

7.2.1 Litteraturens og spilllets status

Klassikerstatusen til et litterært verk kan med støtte i Bakhtins dialogisme forstås som spor av tidligere ytringer. Ibsens Peer Gynt nøytt stor anerkjennelse allerede i sin samtid. Senere har dramaets kvaliteter og fortsatt opplevde aktualitet, blitt stadfestet av nye, presumtivt viktige stemmer i stadig nye generasjoner. Summen av disse ytringene kan sies å ligge til grunn for den klassikerstatus verket har. Peer Gynt er også fortsatt hyppig brukt i skolen, i en grad som gjør at den kan regnes til en *de-facto* litterær skolekanon (Grüters, 2022; Skaug & Blikstad-Balas, 2019). I skolen kan den imidlertid også ha en mindre flatterende, men like reell, status knyttet til «kjedsommeligheten som ligger svøpt over norske klasserom når læreren gjennomgår et dramatisk verk av Henrik Ibsen», som Dag Solstads lektor Elias Rukla beskriver det (Solstad, 2000), eller som et «traurig minne» fra skoletida, slik det ble referert i innledningen til denne studien (se kapittel 1). Også en slik status vil være basert på ytringer fra mange stemmer og på tvers av generasjoner. Man kan med rimelighet hevde at begge disse relasjonene til Peer Gynt er vanlige bestanddeler av statusen «litterær klassiker», og begge kan gjøre seg gjeldende i norske klasserom når Peer Gynt er tema.

Vi kan gjøre en liknende analyse om dataspill generelt. Det er ingen kontroversiell påstand at den sosiale status som har blitt tilkjent dataspill og spilling som aktivitet, har vært og fortsatt er lav. Dataspill som fritidssysse har vært assosiert med voldsskildringer, avhengighet og bortkastet tid (Gregersen, 2018; Sigurdardottir, 2016). Men det kan være en sosial status i endring. Stemmene som ytret seg positivt om dataspill tilhørte for noen tiår siden barn, men tilhører nå i økende grad voksne (Yanev, 2022). Det kan være en indikasjon på at dataspill med tiden vil innta en plass i den offentlige bevisstheten, som et "seriøst" medieformat som blant annet kan kjennetegnes ved sine kunstneriske og litterære uttrykk. Noen vil si det har gjort det allerede, kanskje med henvisning til spillsatsingen til *Den kulturelle skolesekken* eller dataspillene som er utstilt på *Museum of modern art* i New York og *Nasjonalmuseet* i Oslo (Den kulturelle skolesekken, u.å.; Helgheim, u.å.; MoMA, u.å.). Kanskje kan vi også se en slik statusheving i det at en betydelig kulturformidler som Peer Gynt AS valgte å utvikle et dataspill. Likevel, som medium for adaptasjon av klassisk verbaltekstlig litteratur er det rimelig å anta at dataspill vil fortsette å være sekundært til originalen.

Resonnementet ovenfor er vesentlig for denne studien fordi det knytter seg mening til den sosiale status som tillegges tekster, og en slik status kan tilsløre en meningsskapning som baserer seg på verket selv. Det er for eksempel vanskelig å se for seg at en leser av Peer Gynt i Norge ikke kjenner til verkets klassikerstatus og blir preget av det under lesingen.

Datamaterialet til denne studien inneholder eksempler på hvordan slike forventninger som ikke blir møtt, kan skape frustrasjon. I andre artikkel gjengir jeg for eksempel en elev som er frustrert over at hun ikke har forstått handlingen, og at «når jeg blir voksen, så kan jeg ingenting om Peer Gynt». To av elevparene som spilte i første delstudium var også utpreget syrlige når de kommenterte spillets mangler og snarveier i forhold til Ibsens Peer Gynt, som de refererte til som om de kjente stykket godt. På samme måte er det få som begynner å spille et dataspill uten å ha forventninger om hva de vil møte. I alle mine spilltester var det elever som ga uttrykk for skuffelse da de forsto eller mistenkte at valgene de gjorde i dilemmasituasjonene ikke hadde konsekvenser for den videre fortellingen, og i klasseromstekstene var det en del som klikket seg så kjapt gjennom dialogene at det er lite sannsynlig at de fikk med seg stort av innholdet. Skal vi ta disse elevenes respons som representative, kan det med andre ord se ut til at Peer Gynt-spillet i hvert fall til dels «ikke beregnet sitt publikum», enten de liker litteratur eller spill.

7.2.2 Spill, litteratur eller «narrativ reise»?

Kategoriseringen av Peer Gynt-spillet som dataspill representerer en utfordring av denne typen. Det er nemlig ikke så enkelt å skille spillmediets faktiske særtrekk fra fordommer knyttet til mediet. Det fenomenologiske grunnlaget for Ensslins (2014) *ludisk-litterære spektrum* (se kap. 2.2), som jeg ellers ser på som et viktig bidrag i forståelsen av litteratur/spill-hybrider, illustrerer denne utfordringen. Ensslin funderer sin teori i Hayles (2007) beskrivelse av *dypt fokus* og *hyperfokus* (deep- og hyper attention) som to kognitive modi som preger vår tid, og tar med det utgangspunkt i et aksiom om at lesing av litteratur er en dypt fokusert aktivitet, mens spilling av dataspill er overfladisk og preget av distraksjon (Ensslin, 2014, s. 53). Peer Gynt-spillet er imidlertid, selv om det er multimodalt og interaktivt, en ganske langsom opplevelse. Det er ikke kjennetegnet av "multiple information streams, [...] high level of stimulation, and [...] low tolerance for boredom" (Hayles, 2007, sitert i Ensslin, 2014, s. 54). Spillopplevelsen preges i betydelig grad av at tekst formidles som skrift eller stemme. Elevene styrer riktignok Peer i det virtuelle rommet, og de gjør det ofte samtidig med at en stemme gjengir tankene hans. Denne styringen blir imidlertid bare i begrenset grad gjort vanskelig med ludiske hindringer eller utfordringer. Å spille Peer Gynt

krever tålmodighet og evne til å holde fokus framfor mer typisk "ludiske" ferdigheter. Det ga spilltestene mange eksempler på i form av elever som ikke hadde denne tålmodigheten. Flere grupper i intervensjonen i klasserommet, klikket fort gjennom dialogene uten å høre eller lese dem. Et elevpar satte seg som mål å «speedrunne» spillet, dvs å gjennomføre det på kortest mulig tid. Slik spillaktivitet kan kanskje sammenliknes med å bla forbi kjedelige passasjer i pålagte lesestykker. Dette var ikke noe de fleste elevene gjorde, men det illustrerer at spillet ikke er særlig hypermedialt.

Med det mener jeg ikke å hevde at tanken om kognitive modi ikke har noe for seg. Også et relativt lite «hypert» spill som Peer Gynt-spillet involverer flere modaliteter enn en roman. Særlig om romanen er trykt i en nøktern svart-hvit font, uten illustrasjoner og uten å stille uvanlige krav om "non-trivial effort", til leseren (Aarseth, 1997). Poenget mitt er at dikotomier som den til Hayles/Ensslin, selv er en hyperbol som inviterer til karikerte framstillinger og moralsk panikk (Critcher et al., 2016), snarere enn til forståelse. Min beskrivelse av den monomodale romanen ovenfor kan kanskje tjene som et eksempel på en slik karikert framstilling. Ensslins (2014, s. 55) beskrivelse av hvordan spill kan forårsake død ved utmattelse, kan være et annet. Alternativet til å uttrykke seg gjennom denne typen absolutter, er nettopp beskrive digitale fortellingsmedier med variasjonsbredde og gradvise overganger av den typen som det ludisk-litterære spekteret representerer.

Selv om Peer Gynt-spillet har de trekk som eksplisitt plasserer det lengst ut på spill-siden av spekteret, har det andre kjennetegn som gjør typebestemmelsen vanskeligere. På Peer Gynt-spillets nettsted omtales ikke spillet bare som et spill, men også som en "educational narrative journey" og en "interactive journey" (Sarepta studio, 2021). Det oppfyller heller ikke alle kriteriene som er gitt av Juuls (2003) definisjon (se kapittel 2). Klarest bryter det med systemkriteriet om at utkommet skal være "variabelt og kvantifiserbart", da fortellingen både utvikler seg likt og ender likt uansett hvordan spilleren spiller det. Dette har imidlertid Peer Gynt-spillet til felles med mange andre dataspill i "narrative journeys"-sjangeren. De er ofte preget av kognitiv ludisitet og dypt fokus. Vi har diskutert et av dem i forskningsgjennomgangen (kapittel 2.1). Kanskje kan man si at de, om de ikke er rendyrkede spill, kan forstås som hybrider mellom spill og litteratur.

I tillegg er Peer Gynt-spillet en læringsressurs, og man kan argumentere for at det derfor bør forstås i den konteksten det er tenkt brukt. I så fall er det potensielt enda langsommere enn Ensslins "slow games" når det spilles i en skolekontekst hvor læreren har lagt opp til at elever

skal spille det sammen og diskutere underveis, som i den andre delstudien, hvor læreren i en av klassene brukte like mye tid på å diskutere spillet som å spille det, samt i drøftingen ovenfor (kapittel 7.1).

7.2.3 Multimodalitet og mening

Jeg tror det er riktig å si at vi som har hatt en viss nærhet til spillutviklingsprosjektet, har hatt som et suksesskriterium at spillet et stykke på vei skal speile den tolkningsdybden som preger dramaet som bok eller teateroppsetning. Tolkingsrom og dybde kommer imidlertid til uttrykk på andre måter i et dataspill enn gjennom skreven verbaltekst.

Funnet i den første delstudien, at elevene ikke så ut til å reflektere over betydningen av Dovregubbens budskap, var interessant i lys av multimodalitetsteori. Analysen viste at elevene så ut til å respondere mer på det audiovisuelle inntrykket de fikk, enn på betydningen av trollets verbaltekstlige budskap. Kanskje er skoleelever vant med å respondere på det de ser og forstår, heller enn å fokusere på det som er uklart. I første artikkel viser vi til Harold Garfinkel (1984) og omtaler det som tilstrekkelig forståelse 'for current practical purposes'. Man kan imidlertid også spørre seg om hvorfor trollets verbaltekstlige budskap skulle ha forrang og fungere som "fasit" i vurderingen av elevenes meningsskaping. Hvis vi mener alvor med at alle modaliteter i den sammensatte teksten i prinsippet er like viktige (Bezemer & Kress, 2016, p. 15), kan det bli feil å skulle måle adaptasjonens suksess på om elevene fikk med seg det som ble formidlet verbaltekstlig. Også fordi den verbaltekstlige framstillingen allerede er så mesterlig utført av Ibsen selv. Hvis spillet skal kunne tilføre noe, er det rimelig å anta at det vil skje i samspill med andre modaliteter.

Den siste delstudien tok for seg spillmediet som form og det jeg omtalte som meningspotensialet. Den er i utgangspunktet mer spekulativ enn de tidligere analysene, da jeg forsøker å identifisere mening som ikke er realisert. Samtidig er potensiell mening sentralt i Vygotskys tenkning. Teorien om en nærmeste utviklingssone, handler jo om hva et barn nesten kan klare eller hva det kan klare under de riktige forutsetninger. Altså om potensial som kan realiseres (Linell 2009, s. 266).

I analysen fant jeg flere momenter hvor de nye modalitetene så ut til å ha endret narrativet og meningspotensialet. Jeg skal gi ett eksempel her. I spillet har det blitt gjort til en spillmekanikk å hindre at Peer faller av bukken som er i vill flukt over Gjendineggen. Det kan synes som en naturlig utfordring å ta tak i i et spill, men i Ibsens skildring blir det å ikke falle av bukken faktisk ikke beskrevet som en utfordring for Peer. Tvert imot klemmer

hornene ham fast «som i en tang». Dermed har Ibsens Peer god tid til å se seg rundt og skildre den spektakulære ferden gjennom landskapet på en måte som gjør denne passasjen til en av de mest berømte i stykket. Spilleets Peer prøver seg på samme storslåtte skildring, men taler for døve ører, for spillerne har fullt fokus på å ikke falle av «folen». Dette innebærer en ny forståelse av hvordan bukkerittet skjer. Den er antakelig inspirert av at utvikleren har sett muligheten av å leke med det som framstår som en «action-scene», og antakelig ikke av et eksplisitt ønske om å «nulle ut» den storslåtte verbale skildringen til fordel for noe annet. Elevenes dialog som jeg gjengir i tredje artikkel, tyder likevel på at det er det den har gjort. I tillegg har det som i stykket er Peers livaktige løgn til mor Aase, som hun responderer på med en rekke verbale utbrudd underveis, blitt til en dagdrøm i spillet, der vi forflytter oss med Peer til Gjendineggen, og nesten glemmer at vi hele tiden står sammen med mor Aase foran møllehjulet og krangler. Med denne analysen har jeg villet peke på at modalitetene har ulike affordanser, og at innføring og utnyttelse av nye modaliteter fører til at meningspotensialet endres.

Samtidig er det viktig å huske at Peer Gynt-spillet ikke har erstattet all skreven verbaltekst med andre modaliteter. Skrift som må leses, er fortsatt sentralt i denne versjonen av Peer Gynt. I dialogene opptrer den skrevne teksten sammen med stemmeskuespillere som leser den høyt, mens *loren* og *dilemmaene* består av tekst som må leses uten noen slik støtte. I tillegg inneholder spillet en samling av tekstutdrag fra skuespillet, som knytter sammen spillets narrativ og Ibsens, og minner oss om at Ibsens klassiske fortelling finnes et sted der ute, og kan leses for fordypning i historien og kanskje for sammenlikning med spillversjonen spillerne nå kjenner (Schrier, 2021, s. 76).

Effekten av en slik bevissthet kan imidlertid like gjerne være å løfte leseren forbi alle tilslørende tanker om at det å lese stykket er noe de må gjøre av hensyn til "sin kulturkrets høyere åndelige liv" (Klafki, 1996, s. 176). Muligheten for innlevelse som spillet tilbyr, kan bli et slags stillas som kan hjelpe elever til å skape en egen relasjon til og forståelse av stykket. Dette kan muligens skje til tross for hindringer skapt både av en tung språkdrakt, og av kanoniseringen i litteraturen og den "traurige kjedsommeligheten" som kan prege undervisningen om stykket i skolen. Spillet kan hjelpe elevene til å se de kvalitetene i verket, som blant annet lå til grunn for ideen om å knytte det til livsmestring i utgangspunktet.

7.3 Peer Gynt-spillet - en ressurs for meningsskaping?

Avhandlingens overordnede problemstilling er tvetydig. Da jeg først formulerte spørsmålet «hvordan kan en dataspillversjon av en litterær klassiker bli en ressurs for meningsskaping i skolen?», eksisterte ikke spillet. Det eneste som fantes var en enkel demo som viste en tidlig utgave av Peer og hvordan han kunne bevege seg i et tredimensjonalt landskap. Ordet *bli* i problemstillingen spilte derfor på at spillet rent teknisk og fysisk skulle bli til og få en form. Samtidig hadde jeg nok erfaring med læringsspill og annen programvare som lages for skolen av folk utenfor, til å skjønne at det ikke ville «bli en ressurs» uten at vi også hadde skolens praksiser for øye. De måtte også *bli* til. Dermed omfattet mitt phd-prosjekt fra begynnelsen av både utviklingen av spillet og utvikling av praksiser med det. Og jo mer vi forsto om praksisene mens vi ennå utviklet spillet (f.eks. hvordan mekanikker ville bli forstått og brukt av elever, hvilke sider ved spillet lærere ville framheve, hva som gjøre det interessant og annerledes enn fortellingen i andre medieformater), jo bedre mente jeg spillet kunne bli. Jeg så bare muligheter og var i fyr og flamme!

Når jeg ser tilbake på det i dag, virker det naivt å tro at jeg skulle få anledning til å påvirke selve spillutviklingen gjennom noe som liknet en designbasert forskningsprosess. Jeg klarte imidlertid å omstille meg da jeg etter hvert skjønte mer av dynamikken i prosjektet. Jeg fikk spille inn ideer og forske på spillet i utviklingsfasen, og jeg ble hørt da jeg meldte tilbake om preliminaire funn i forbindelse med testene som senere skulle bli første artikkel. Selv om jeg måtte gi opp tanken om designbasert forskning, bevarte jeg ideen om å først jobbe med spillet, og deretter med undervisningspraksiser. Dynamikken i forskningsprosjektet mitt tok i stedet form av en abduktiv tilnærming (Reichertz, 2007), der jeg forholdt meg pragmatisk til spillprosjektets utvikling og identifiserte hvilke metoder og teoretiske innganger som ville tjene mine analytiske interesser, og dermed spillets videre utvikling.

Som diskusjonen ovenfor viser, har Peer Gynt-spillet blitt en ressurs som legger til rette for elevers meningsskaping. Analysene har vist at elevene møter spillet og «tolker sitt oppdrag» på ulike måter. Lærerens intervensjon i spillprosessen gir gode muligheter til å jobbe med *materiale* dannelsesaspekter ved å styre aktiviteten inn mot å fortolke teksten, og *formale* gjennom å utfordre og å slippe til elevene med tanker som speiler deres meningsdannelse, for eksempel knyttet til livsmestring.

Med sitt fravær av eksplisitte læringsaktiviteter framstår imidlertid Peer Gynt-spillet mer som et eventyrspill, enn som et "formalisert læringsspill". Dette var også intendert fra utviklerens

side. Læring utover å oppleve og reflektere over fortellingen ser ut til å skje i den grad læreren legger opp til faglig aktivitet rundt spillingen. Spillet framstår også som en trofast adaptasjon av Ibsens tekst, av og til nesten pedantisk nær, når Ibsens ord projiseres på tavler samtidig som de fremføres. Av og til med noe større avstand og uavhengighet, særlig fordi det har vært nødvendig å forkorte den kraftig. Jeg har identifisert det jeg betegner som nytolkning av enkelte aspekter ved handlingen. De nye forståelsene jeg har identifisert kommer som følge av at nye modaliteter (det visuelle og spillhandlingene) er i bruk, men de virker litt tilfeldige, nesten utilsiktede. Uansett hensikt demonstrerer de et potensial for et nytt medium til å åpne for ny meningsskaping av fortellingen. Og det potensialet skulle kanskje vært bedre utnyttet, for fortellingen om Peer Gynt er altfor god til å støve ned på en pidestall.

8 Avslutning: Det er ikke et spill; det er en løk

Jeg har i denne avhandlingen presentert og diskutert Peer Gynt-spillet dels som et spill, dels som et stykke litteratur og dels som en læringsressurs. Spillet har trekk av alle disse tre, og kan samtidig ikke sies å være noen av dem i ett og alt. Hvordan spillet framstår er avhengig av sammenhengen det spilles i - hvordan de som bruker Peer Gynt-spillet bygger kontekst og mening rundt det. Peer Gynt-spillet er dessuten det ytterste laget av en løk.

Løkmetaforen kan gi en beskrivelse av hvordan fortellingene om Peer Gynt ligger lagvis på hverandre (Figur 14). Peer Gynt-spillet ligger ytterst og er det en spiller opplever hvis hun spiller uten å kjenne til eller undersøke lagene innenfor. Kanskje kan mitt første delstudium likne en sånn utforskning av spillet "som det er". Jeg, som vet at Dovregubbens gammelmodige ordbruk skjulte en dyp mening, stilte spørsmål ved hvorfor ikke ungdommene som bare hadde blitt bedt om å spille et spill var mer interesserte i trollets ord. For dem var han en NPC (*Non Player Character*) med replikker som var av middels interesse for spillene.

Det neste laget i løken representerer den mer allmenne kjennskapen folk har til Ibsens Peer Gynt. Den er ventelig høyere blant norsklærerne enn blant mange andre, men mange i foreldregenerasjonen og over vil kjenne noen av scenene, noen av karakterene, noen av situatene, uten nødvendigvis å kunne gjenfortelle eller tolke stykkets handling.

Allmenndannelsens Peer Gynt. Det er hit vi vil ha flest mulig av elevene, for å unngå at de "ikke kan noe om Peer Gynt når vi blir voksne» som en bekymret elev i et av delstudiene sa.

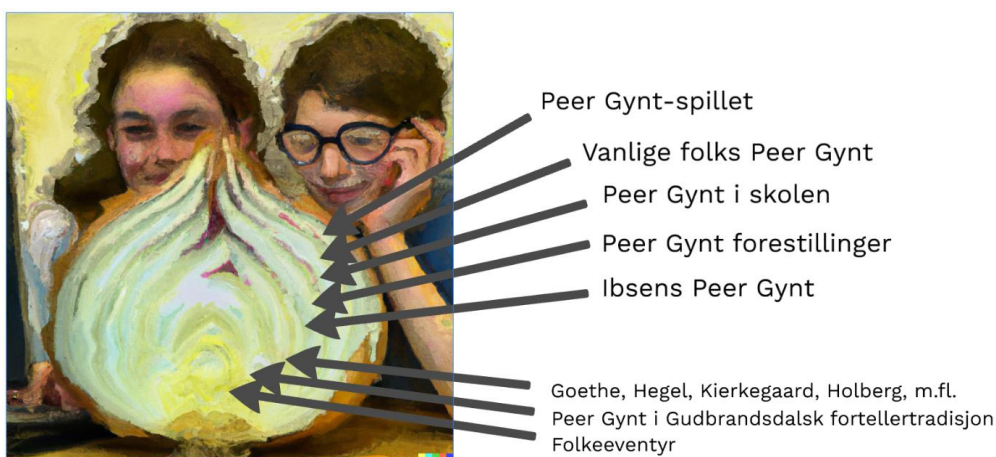
Det tredje laget er tykt og henger litt dårlig sammen. Det består av en lang tradisjon med teateroppsetninger, filmatiseringer, hørespill, kort sagt: kildene nordmenn flest har til Ibsens tekster. De samme ordene, kanskje forkortet og modernisert, men alltid beriket med flere modaliteter en ordene skrevet på papir. (Utenfor dette laget lå det forresten en tynn, skjør og illeluktende hinne av tekstutdrag fra klassikeren, til høytlesing i skolen.)

Det neste laget vi kommer til vil jeg tenke at er Ibsens Peer Gynt. Det skrevne dramaet, ord for ord. Et lag tydelig adskilt fra de andre, som henger godt sammen og har tydelig struktur.

Har så kjernen kommet for en dag? Peer svarer:

*Nei Gud om den gjør! Til det innerste indre
er alt sammen lag, - bare mindre og mindre -*

Løken har fortsatt mange lag, og graver man helt inn finner man ingen tydelig kjerne. Ibsens Peer Gynt er selv en tekst som skamløst stjeler fra, viser til og driver gjøn med eldre fortellinger. Noe tilhører Ibsens samtid, noe er referanser til eldre litteratur, filosofi og historiografi. Mye er lån fra sagn og muntlig fortellerkultur, samt «mer eller mindre maltrakterte» sitater (Aarseth i Ibsen, 1993, s. 186). Sånn sett er det for det første en forenkling å snakke om en "original" fra 1867 som spillet rekontekstualiserer. For det andre stemmer det ikke at den skrevne verbalteksten er den originale modus. Historiene om Bøygen, om troll og huldre og om Peer Gynt, har vært muntlig overleverte fortellinger i generasjoner før Ibsen skrev ned sin adaptasjon.



Figur 14. Det er ikke et spill, det er en løk.

"Når var jeg meg selv", spør den aldrende og hjemkomne Peer Gynt i siste scene av stykket og spillet. "I mitt håp, min tro og min kjærlighet", svarer Solveig som har ventet på ham hele livet. Bakhtins dialogiske ontologi aksentuerer på et vis Solveigs svar til Peer. Han mener, som Solveig, at det er i dialog med andre at et menneske kan finne seg selv. Livet er kontinuerlig kommunikasjon og dialog med andre stemmer. «To be means to communicate dialogically» (Bakhtin, 1984, s. 252).

9 Referanser

Sitatene fra Peer Gynt er hentet fra Ibsen (1949).

Ang, C. S., Zaphiris, P., & Wilson, S. (2010). Computer Games and Sociocultural Play: An Activity Theoretical Perspective. *Games and Culture*, 5(4), 354–380.

<https://doi.org/10.1177/1555412009360411>

Arendt, H., & Kohn, J. (2014). *Between past and future*. Penguin Books.

Arnseth, H. C., Hanghøj, T., Henriksen, T. D., Misfeldt, M., Ramberg, R., & Selander, S. (2018). *Games and Education: Designs in and for Learning*. BRILL.

<https://doi.org/10.1163/9789004388826>

Arnseth, H. C., Hanghøj, T., & Silseth, K. (2018). Games as tools for dialogic teaching and learning. I H.-C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and education: Designs in and for learning*. Brill Sense.

Aschehoug Undervisning. (u.å.). *Peer Gynt, gaming og livsmestring – Aschehoug Undervisning*. skole.aschehoug.no. <https://skole.aschehoug.no/videregaende/inspirasjon/peer-gynt-gaming-og-livsmestring>

Ask, K. (2016). *LUDIC WORK: Assemblages, domestications and co-productions of play*.

[NTNU]. [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2418295/Kristine%20Ask_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2418295/Kristine%20Ask_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2418295/Kristine%20Ask_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=)

∩

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Red.). University of Texas Press.

https://archive.org/details/dialogicimagnat0000bakh_r5j1/dialogicimagnat0000bakh_r5j1

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Red. & Overs.). University of Minnesota Press. <https://archive.org/details/problemsofdostoe0000bakh>
- Ballesterio, A., & Winthereik, B. R. (Red.). (2021). *Experimenting with Ethnography: A Companion to Analysis*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478013211>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Baym, N. K. (2015). *Personal connections in the digital age* (Revised and updated second edition). Polity Press.
- Bezemer, J. J., & Kress, G. R. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Bluestone, G. (1957). *Novels into film*. Johns Hopkins University Press. https://archive.org/details/novelsintofilm0000blue_b3g7
- Bourgonjon, J. (2014). The Meaning and Relevance of Video Game Literacy. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 16(5). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2510>
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro, C., & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- Breslin, S. (2009, juli 16). The History and Theory of Sandbox Gameplay. *Gamasutra*. <https://www.gamedeveloper.com/design/the-history-and-theory-of-sandbox-gameplay>

- Brochmann, G. (2021). *De digitale prøvekaninene*. Cappelen Damm.
- Brown, J. R., & Fehige, Y. (2022). Thought Experiments. I E. N. Zalta (Red.), *The {Stanford} Encyclopedia of Philosophy*. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/thought-experiment/>
- Buckles, M. A. (1985). *Interactive Fiction: The Computer Storygame «Adventure»* [University of California]. <https://archive.org/details/maryannbuckles>
- Burgun, K. (2012, mars 29). What Makes a Game? *Game Developer*.
<https://www.gamedeveloper.com/design/what-makes-a-game->
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 91–106). Abstrakt forlag.
- Caillois, R. (2001). *Man, play, and games* (M. Barash, Overs.). University of Illinois Press.
- Calinescu, M. (1993). *Rereading*. Yale University Press.
- Carlgen, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur.
- Chan, K., Wan, K., & King, V. (2021). Performance Over Enjoyment? Effect of Game-Based Learning on Learning Outcome and Flow Experience. *Frontiers in Education*, 6, 660376.
<https://doi.org/10.3389/educ.2021.660376>
- Chatterjee Singh, N., & Duraiappah, A. K. (Red.). (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373890.locale=en>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital Games, Design, and Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education* (0 utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Corcoran, H. (2010). About the Journey, Not the Destination: Slow Gaming and an Interview with Bill Viola. I R. Catlow, M. Garret, & C. Morgana (Red.), *Artists Re:thinking Games*. (s. 20–25). Foundation of Art and Creative Technology (FACT).
- Costikyan, G. (2002). I Have No Words & I Must Design: Toward a Critical Vocabulary for Games. *Computer Games and Digital Cultures Conference Proceedings*, 25. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/05164.51146.pdf>
- Critcher, C., Hughes, J., Petley, J., & Rohloff, A. (Red.). (2016). *Moral panics in the contemporary world*. Bloomsbury Academic.
- de Sousa, F. (2018). Gamebased learning in the digital classroom: Videogames for Collaborative Reasoning about Morality and Ethics in Citizenship Education. I H. C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and Education: Designs in and for Learning* (s. 47–65). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004388826>
- de Sousa, F., Rasmussen, I., & Pierroux, P. (2018). Zombies and ethical theories: Exploring transformational play as a framework for teaching with videogames. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.011>
- Den kulturelle skolesekken. (u.å.). *Dataspill i DKS*. Kulturtanken.no. <https://www.kulturtanken.no/den-kulturelle-skolesekken/dataspill/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora*. forskningsetikk.no. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Dysthe, O., & Igland, M.-A. (2001). Vygotsky og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73–90). Abstrakt forlag.
- Elvstrand, H., Högberg, R., & Nordvall, H. (2015). Analysarbete inom fältforskning. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 218–237). Liber.
- Engelstad, A. (2013). *Fra bok til film: Om adaptasjoner av litterære tekster* (2. utg., 1. oppl.). Cappelen.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Ensslin, A. (2014). *Literary gaming*. The MIT Press.
- Ensslin, A., & Goorimoorthee, T. (2020). Transmediating Bildung: Video Games as Life Formation Narratives. *Games and Culture*, 15(4), 372–393. <https://doi.org/10.1177/1555412018796948>
- Ervin-Tripp, S. M. (1986). Activity structure as scaffolding for children's second language learning. I J. Cook-Gumperz (Red.), *Children's worlds and children's language* (s. 327–357). Mouton de Gruyter.
- Fagfornyelsen—Innspillsrunde skisser til læreplaner i norsk* (Nr. 2018/22973). (2018). Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>
- Farber, M. (2021). *Gaming SEL: Games as transformational to social and emotional learning*. Peter Lang.

- Feuerstein, R. (1990). The Theory of Structural Cognitive Modifiability. I B. Z. Presseisen (Red.), *Learning and thinking styles: Classroom interaction* (s. 68–134). NEA Professional Library, National Education Association. https://archive.org/details/ERIC_ED327322/mode/2up
- Fossum, E. (2022, februar 7). «My Child Lebensborn»-utviklerne starter stiftelse for krigsbarn. *Pressfire.no*. <https://www.pressfire.no/artikkel/my-child-lebensborn-utviklerne-starter-stiftelse-for-krigsbarn>
- Fullerton, T. (2014). *Game design workshop: A playercentric approach to creating innovative games* (3rd edition). CRC Press/Taylor & Francis.
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture*. University of Minnesota Press.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy* (1. paperback ed). Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2005). Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance. *E-Learning and Digital Media*, 2(3), 211–223. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>
- Gee, J. P. (2013). Affinity Spaces: From Age of Mythology to today's schools. I *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy* (Second Edition, s. 87–102). Peter Lang.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. L. Erlbaum.
- Gilje, Ø., & Stubdal, I. B. (2020). Digitalt arbeid med multimodale tekster. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-digital-undervisning-digitale-kommunikasjonsverktoy/digitalt-arbeid-med-multimodale-tekster/267558>

- Golafshani, N. (2015). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Grabarczyk, P. (2016). " IT'S LIKE A WALK IN THE PARK " -ON WHY ARE WALKING SIMULATORS SO CONTROVERSIAL. REASONS WHY STUDY OF WALKING SIMULATORS IS NEEDED. *Transformacje*, (3-4), 241–263.
- Green, B. (1988). Subject-Specific Literacy and School Learning: A Focus on Writing. *Australian Journal of Education*, 32(2), 156–179. <https://doi.org/10.1177/000494418803200203>
- Gregersen, A. (2018). Games between family, homework and friends: Problem gaming as conflicts between social roles and institutions. I J. Enevold, A. M. Thorhauge, & A. Gregersen (Red.), *What's the problem in problem gaming? Nordic research perspectives*. (s. 35–49). Nordicom, University of Gothenburg. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1229758/FULLTEXT01.pdf>
- Grüters, R. (2022). Skolens kanon og det digitale arkivet. I M.-A. Letnes & F. M. Røkenes (Red.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen*. (s. 334). Universitetsforlaget.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success* (Second edition). The Guilford Press.
- Hagen, E. B., & Aaslestad, P. (Red.). (2007). *Den norske litterære kanon 1900-1960*. Aschehoug.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. [Monografi, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%0c3%a51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Hanghøj, T., & Brund, C. E. (2011). Teachers and serious games: Teachers roles and positionings in relation to educational games. I S. Egenfeldt-Nielsen, B. Meyer, & B. Holm Sørensen (Red.), *Serious games in education: A global perspective* (s. 125–136). Aarhus university press.
- Hanghøj, T., & Hautopp, H. (2016). *Teachers' Pedagogical Approaches to Teaching with Minecraft*.
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 187–199. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/25595866>
- Helgheim, M. (u.å.). *Minecraft, Mario og Munch: Kunsten invaderer spillverdenen*. Nasjonalmuseet.no. <https://www.nasjonalmuseet.no/historier-fra-museet/dypdykk-i-samlingen/minecraft-mario-og-munch-kunsten-invaderer-spillverdenen/>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. SAGE Publications. <https://archive.org/details/activeinterview0000hols/mode/2up>
- Hontvedt, M., Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2013). På spill for læring: Om dataspill som læringsressurs i skolen. I S. V. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 199–221). Cappelen Damm akademisk.
- Hughes, J., King, V., Rodden, T., & Andersen, H. (1994). Moving out of the Control Room: Ethnography in System Design. I R. Futura & C. Neuwirth (Red.), *Transcending Boundaries. Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (s. 429–439). CPSR.
- Huizinga, J. (2014). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=715800>

- Hutcheon, L., & O'Flynn, S. (2013). *A theory of adaptation*. <http://site.ebrary.com/id/10596207>
- Ibsen, H. (1949). *Peer Gynt*. Gyldendal norsk forlag.
<https://www.nb.no/items/dfb43f5b56b94ddb10ed176e08b48d4c?page=1>
- Ibsen, H. (1993). *Peer Gynt: Et dramatisk dikt* (A. Aarseth, Red.). Univ.-Forl.
<https://www.nb.no/items/59358f1c247e6c1a5cda725a74eae8bd?page=187>
- Iglund, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107–128). Abstrakt forlag.
- Illeris, K., & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Imeland, V. S. (2022, mai 27). Tror spillet vil «falle litt gjennom». *Morgenbladet*, 29.
- Jewitt, C. (2014). An introduction to multimodality. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed., s. 15–30). Routledge.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*". (M. Copier & J. Raessens, Red.; s. 30–45). Utrecht University.
<https://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods in the social sciences: A practical guide*. Policy Press.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), & A. Gylland (Overs.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Kluge, A., & Dolonen, J. A. (2014). Algebra som spill. *Tangenten: tidsskrift for matematikk i skolen*, 25(3), 23–30, 44. http://caspar.no/artikkel_pdf/t-2014-3-8.pdf

- Knoblauch, H. (2005). Focused Ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(3).
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>
- Knoblauch, H. (2012). Videography. Focused ethnography and video analysis. I H. Knoblauch, H.-G. Soeffner, J. Raab, & B. Schnettler (Red.), *Video analysis: Methodology and methods ; qualitative audiovisual data analysis in sociology* (3., rev. ed, s. 69–83). Peter Lang.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. I *Cscl Theory and Practice of An Emerging Paradigm*.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard University Press. <https://archive.org/details/psychologicaltoo0000kozu/page/n7/mode/2up>
- Kozulin, A. (2004). Vygotsky's theory in the classroom: Introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 3. <https://doi.org/10.1007/BF03173233>
- Kress, G. (2014). What is mode? I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed., s. 60–75). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. (Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kjerneelementer—Læreplan i fordypning i norsk (NOR06-02)* (NOR06-02). <https://www.udir.no/lk20/nor06-02/om-faget/kjerneelementer>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lind, A., Nergård, M. E., & Svenkerud, A. (2019). Lærerstuderens arbeid med skjønnlitteratur i praksisskolene. En studie av fem praksisgruppers adaptasjon av en klassiker. I K. E. Thorsen &

- S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering: Sammenhenger og spenninger* (s. 114–130). Universitetsforlaget.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically* (Kindle Edition). Information Age Publishing.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. (s. 204). Medietilsynet.
<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Mitchell, A. (2015). Reflective rereading and the SimCity Effect in interactive stories. I H. Schoenau-Fog, L. E. Bruni, S. Louchart, & S. Baceviciute (Red.), *Interactive Storytelling: 8th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2015, Copenhagen, Denmark, November 30–December 4, 2015, Proceedings* (Bd. 9445, s. 27–39). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-27036-4>
- Moll, I. (1994). Reclaiming the Natural Line in Vygotsky's Theory of Cognitive Development. *Human Development*, 37(6), 333–342. <https://doi.org/10.1159/000278278>
- MoMA. (u.å.). *Never Alone. Video Games and other interactive design*. MoMA.
<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/5453>
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the holodeck: The future of narrative in cyberspace*. Free Press.

- Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence Based Nursing*, 22(3), 67. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Rees, E. (2014). *Ibsen's Peer Gynt and the production of meaning*. Centre for Ibsen Studies = Senter for Ibsen-studier.
- Reichertz, J. (2007). Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory. I A. Bryant & K. Charmaz (Red.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Rommetveit, R. (2021). On Dialogism and Scientifically Disciplined Discourse- and Conversation Analysis. I R. Rommetveit (Red.), *Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies* (s. 38–60). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.130>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sandberg, M. H. (2019). «Slipp fangene fri!» – om makt og frigjøring i Minecraft: Education Edition. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 23–42.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1330>
- Sandberg, M. H. (2022). Peer Gynt—From play to game. *[Manuscript submitted for publication]*. Institutt for lærerutdanning, NTNU.
- Sandberg, M. H. (Forthcoming). Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*.

- Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Futurelab. www.futurelab.org.uk/research/teachingwithgames/findings.htm
- Sarepta studio. (2021). *Peer Gynt the game*. Peer Gynt the game. <https://peergyntgame.com/>
- Sarian, A. A. (2018). «No Going Back»: The Telltale Model as Thought Experiment. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 9(1), 17–32. <https://doi.org/10.7557/23.6163>
- Schrier, K. (2021). *We the gamers: How games teach ethics and civics*. Oxford University Press.
- Sigurdardottir, H. D. I. (2016). *Concern, creativity and compliance. The phenomenon of digital game-based learning in Norwegian education*. NTNU.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research*. https://archive.org/details/doingqualitative0000silv_r4r5
- Skaug, J. H., Husby, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85–117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>

- Skjervheim, H. (1992). Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
<https://www.nb.no/items/ac85d0f47d0bcf7b14992350a68434e2>
- Solstad, D. (2000). *Genanse og verdighet: Roman*. Oktober.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39(7), 551–556. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005801>
- Staaby, T. (2020, september 24). "Clementine Will Remember That"—On Dialogic Teaching, Ethics, and Zombies. [Conference presentation abstract]. thirteenth European Conference on Games Based Learning ECGBL 2020, Brighton, UK. <https://www.academic-conferences.org/conferences/ecgbl/ecgbl-future-and-past/>
- Sullivan, F. R., & Wilson, N. C. (2015). Playful Talk: Negotiating Opportunities to Learn in Collaborative Groups. *Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 5–52.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2013.839945>
- Sumartojo, S., Dyer, A., García, J., & Cruz, E. G. (2017). Ethnography Through the Digital Eye: What Do We See When We Look? I E. Gómez Cruz, S. Sumartojo, & S. Pink (Red.), *Refiguring Techniques in Digital Visual Research* (s. 67–80). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61222-5_6
- Sæveraas, T. E. (2021). Krigsbarn. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/krigsbarn>
- The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
<https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- The Walking Dead: Episode 1*. (2012). [IOS, PC, Playstation 3, XBOX 360]. Telltale Games.

- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Uppstad, P. H. (2022, juni 23). Morer vi oss til døde? *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/morer-vi-oss-til-dode/>
- van der Meij, H., Albers, E., & Leemkuil, H. (2011). Learning from games: Does collaboration help? *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 655–664.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01067.x>
- Vygotski, L. S. (1963). Learning and mental development at school age. I B. Simon & J. Simon (Red.), *Educational Psychology in the U.S.S.R.* (s. 21–34). Routledge & Kegan Paul.
https://archive.org/details/educationalpsych0000unse_y3s7/page/n7/mode/2up
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
<https://archive.org/details/thoughtlanguage0000unse>
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, J. V. Wertsch, & M. Cole (Red.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press; Cambridge Core.
<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>
- Williams, J. P., & Smith, J. H. (Red.). (2007). *The players’ realm: Studies on the culture of video games and gaming*. McFarland & Co.
- Wouters, P., & van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412–425.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>
- Yanev, V. (2022, mai 7). *Video Game Demographics—Who Plays Games in 2022?* Techjury.
<https://techjury.net/blog/video-game-demographics/>

Zittoun, T., & Brinkmann, S. (2012). Learning as Meaning Making. I N. M. Seel (Red.),

Encyclopedia of the Sciences of Learning (s. 1809–1811). Springer US.

https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1851

Aarseth, E. J. (u.å.). *Henrik Ibsens skrifter: Innledning til Peer Gynt: Bakgrunn*. Hentet 30.

november 2022, fra https://www.ibsen.uio.no/DRINNL_PG%7Cintro_background.xhtml

Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Johns Hopkins University

Press.

Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål—Danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L.

Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*.

Fagbokforlaget.

10 Appendix

10.1 Samtykkeskjema over 18

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Spill i skolen. Læringsspill i humanistiske fag.”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en doktorgradsstudie ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Formålet med prosjektet er å utforske hvordan spill kan fungere som læringsressurser i humanistiske fag i skolen. Da spillet Peer Gynt fortsatt er under utvikling, er det også et mål at forskningen skal bidra til å gjøre selve spillet best mulig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at det kan bli gjort film- og lydopptak av deg og andre i klassen mens dere spiller. Det kan også bli samlet inn data av spillet selv, f.eks. om hvor lenge du spiller og hvilke valg du gjør i spillet. Film, lyd og spilldata vil bli analysert for å forsøke å forstå hva og hvordan du og dine klassekamerater lærer av å spille. Det kan også hende du og andre i klassen blir spurt om dere er villige til å bli intervjuet om hvordan det var å spille. Forskeren kommer i så fall ikke til å notere navnet ditt, men kan koble det du sier i intervjuet med film-, lyd- og spilldataene dine.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskerne tilknyttet prosjektet som har tilgang til filmopptak og andre innsamlede data. De vil bli oppbevart i NTNUs sikre datasystemer. Du vil ikke kunne bli gjenkjent når forskningen blir publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2021. Etter prosjektslutt vil video-/lydopptakene bli anonymisert eller slettet, så det ikke er mulig å spore hvem som var med.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil de innsamlede dataene om deg bli anonymisert umiddelbart.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med stipendiat Magnus H. Sandberg, magnus.h.sandberg@ntnu.no eller professor Hildegunn Otnes, hildegunn.otnes@ntnu.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Forespørsel til foresatte om elevdeltakelse i forskningsprosjektet

”Spill i skolen. Læringsspill i humanistiske fag.”

Bakgrunn og formål

Forskningsprosjektet er en doktorgradsstudie ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Formålet med prosjektet er å utforske hvordan spill kan fungere som læringsressurser i humanistiske fag i skolen. Da spillet Peer Gynt fortsatt er under utvikling, er det også et mål at forskningen skal bidra til å gjøre selve spillet best mulig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at det kan bli gjort film- og lydopptak av elevene i klassen mens de spiller. Det kan også bli samlet inn data av spillet selv, f.eks. om hvor lenge de spiller og hvilke valg de gjør i spillet. Film, lyd og spilldata vil bli analysert for å forsøke å forstå hva og hvordan elevene lærer av å spille. Det kan også hende elever i klassen blir spurt om de er villige til å bli intervjuet om hvordan det var å spille. Forskeren kommer i så fall ikke til å notere elevenes navn, men kan koble det de sier i intervjuet med film-, lyd- og spilldataene deres.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskerne tilknyttet prosjektet som har tilgang til filmopptak og andre innsamlede data. Disse vil bli oppbevart i NTNUs sikre datasystemer. Prosjektdeltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent når forskningen blir publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2021. Etter prosjektslutt vil video-/lydopptakene bli anonymisert eller slettet, så det ikke er mulig å spore hvem som var med.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og de som deltar kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom en deltaker trekker seg, vil de innsamlede dataene om ham/henne bli anonymisert umiddelbart.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med stipendiat Magnus H. Sandberg, magnus.h.sandberg@ntnu.no eller professor Hildegunn Otnes, hildegunn.otnes@ntnu.no . I

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Første artikkel

Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>

Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic

E-Learning and Digital Media

2021, Vol. 18(6) 581–598

© The Author(s) 2021



Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/20427530211022928

journals.sagepub.com/home/ldm



Magnus H Sandberg 

Institutt for Lærerutdanning, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

Kenneth Silseth

Institutt for Pedagogikk, University of Oslo, Oslo, Norway

Abstract

Henrik Ibsen's play *Peer Gynt* digs deep into the question of what it means to be oneself. An upcoming computer game version invites players to take on the role of Peer and thereby raises new questions about identity and identification. By recording dyads of students who play an early version of the game and analysing their interaction during gameplay, we examine how students collaboratively make meaning of the computer game. This study employs a sociocultural and dialogic approach to meaning making. In the analysis, we draw on Gee's theory on multiple player identities and see the dyads playing together as two *real-world selves* negotiating on creating one *virtual self* through a co-authorship of situated meaning in what Gee calls the *projective stance*. To better understand their cooperation in this undertaking, we also apply Goffman's term *activity frames*. The analysis shows how the dyads approach the game in different ways by establishing frames in which they interpret, impersonate or recreate Peer, in order to make meaning of their gameplay.

Keywords

Game-based learning, dialogic, literature, game mechanics, meaning making

Introduction

Research on game-based learning has shown the benefits of using games as learning tools across educational settings and disciplinary domains (Arnseth et al., 2018; de Freitas and Oliver, 2006; Squire and Barab, 2004; Wouters and van Oostendorp, 2013). Scholars have argued that playing

Corresponding author:

Magnus H Sandberg, Institutt for Lærerutdanning, Norwegian University of Science and Technology, Sverres gate 17, Trondheim 7491, Norway.

Email: magnus.h.sandberg@ntnu.no

games is motivating for students (Prensky, 2001), that games can contribute to active and critical learning and prepare students for future learning (Gee, 2004), that they can simulate activities that take place in real-life settings and practices (Shaffer, 2006) and that they can help students become more active in knowledge construction and gain more agency during learning trajectories in disciplinary domains (Squire and Jenkins, 2011).

Regarding the disciplinary domain of literature, some scholars have explored how games can be used to engage students in literary classics (Barab et al., 2010; Berger and McDougall, 2013; Marlatt, 2018). This body of research indicates that games can be analysed and understood by applying traditional literary analysis and that they may also offer different perspectives by way of their special affordances, such as player agency. However, these perspectives concern utility value, where the affordances or methods associated with one medium can be used to understand the other. We need more knowledge about how students collaboratively make meaning of games built on classical literature when such resources are made available to them. This is important because it generates knowledge about how students respond to the potential of games as resources to engage them in discussions about topics and issues that have traditionally been approached by discussing literature.

In this article, we employ sociocultural and dialogic theory in order to examine students who collaboratively play a computer game version of Henrik Ibsen's famous play *Peer Gynt* in an educational context. *Peer Gynt* digs deep into the question of what it means to be oneself. With the ambition of revitalizing the play while introducing it to a new generation, *Peer Gynt* was converted into a video game to be used in school. In this game, players control the main character, Peer, through a linear game story and make choices for Peer in a number of dilemmas he encounters. While the 150-year-old play is still a relevant and intriguing exploration of the issue of identity, the computer game version invites players to take on the role of Peer and thereby raises new questions concerning identity and identification.

As playing in pairs is a common and efficient way of organizing gameplay in school contexts (Sullivan and Wilson, 2015), we organized 16 students in upper secondary school into dyads and followed and videotaped how they discussed their in-game experiences and actions when playing the game at school. The following research question guided our analysis: *How do students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic?*

Learning about literature through digital games

The research on digital games in school settings has seen a strong increase since the 1990s. Recent metastudies have found digital game-based learning to promote engagement and support learning (Boyle et al., 2016) and to be more efficient than learning in nongame conditions (Clark et al., 2016). More interesting to us, however, is that Clark and colleagues also did a value-added comparison of how the augmentation of specific design features enhanced learning. This led them to highlight the key role of design beyond medium. In other words, while the dichotomy of using or not using games is of some importance, it is crucial to understand how a game's design leverages learning (Clark et al., 2016). Acknowledging this, our study is focused on one among several game design features (mechanics) that make up *Peer Gynt*, namely, one that involves the players in dialogues between Peer and other characters.

Earlier research has shown how the teacher can play an important role in students' learning with games (Arnseth et al., 2018; Sandford et al., 2006; Wouters and von Oostendorp, 2013). For example, dialogues between students and their teacher can enhance meaning making by aiding the students in building a multiperspective understanding of the curricular topic in question (Silseth,

2012; de Sousa et al., 2018). The present study, however, explores the meaning making and interpretation practices of student dyads who are *not* scaffolded by a teacher but are in dialogue with each other and with the game. According to Games (2008), there is a dialogic relationship between the game developers and the *ideal player*. The game designer always has an ideal player in mind when designing games in order to make the game as engaging as possible. The present material constitutes part of the *real player's* (Games, 2008) responses in such a dialogue.

Although there exists some research on the relationship between games and literature, few studies have aimed to explore students' meaning-making processes when playing literary digital games. However, some studies have looked at how games can be used as tools for doing literary analysis. Marlatt (2018) conducted a case study of how one student with an expressed disinterest in literature conducted textual analysis of S. E. Hinton's novel *The Outsiders* using *Minecraft* as a tool. Marlatt found that the game offered an opportunity for authentic literacy interaction. By re-creating scenes and characters from the novel inside *Minecraft*, the student effectively used the game as a tool for analysing the text. This aided the student in assuming agency and power to craft her own literacy identity: 'She recognized the new pathways and destinations that literacy could offer her: that fitting in may not be nearly as important as breaking the mold' (Marlatt, 2018: 64). Marlatt concludes by advising literacy educators to reflect upon how gaming contributes to notions of self-discovery and suggests that the way the students conceptualize and reflect while engaging with the game may reveal more about their learning than the final outcome they produce.

With the goal of using games to engage youth in reflections upon ethical and ideological dilemmas, Barab et al. (2010) created two plots, built on literary classics, in the game world of *Quest Atlantis* (Barab et al., 2005, 2010). The idea behind this learning design was to develop contemporary stories that would prompt players to engage and critique the ideological biases of the literary works they were built on, taking advantage of the game medium's affordances, such as agency, consequentiality and accountability. The games were built upon Mary Shelley's *Frankenstein* and Ayn Rand's *The Fountainhead*. The researchers made a case for games as storytelling media for learning, stating that their immersive and interactive nature makes them 'a vehicle of social commitment, a way of making meaning and finding self' (Barab et al., 2010: 237). Both games challenged the students to take a stand on ethical dilemmas as well as to exercise skills of curricular relevance. The findings suggest that students became engaged in a struggle to understand the dilemmas inherent in the plots, irrespective of the students' degree of appreciation for the original authors or of their own textual literacy.

Berger and McDougall (2013) studied the use of the video game *L.A. Noir* in English literature classes at the high school and undergraduate levels in the United Kingdom. The game pays homage to the movie genre *Film Noir* and its corresponding hard-boiled detective literature. The game was studied within the orthodox framing of the English literature curriculum in order to explore relations between 'schooled' and 'new' literacies. The study concluded that the game did function as a digitally transformed novel for the students, although somewhat less so for the teachers. The researchers identified a 'pedagogy of the inexpert' at work as students were able to make use of the literary theory they studied in order to understand the game. One finding of special interest to us was that students found it challenging to identify with some of the overly scripted characters. Some students found these characters to be so constructed that it left 'little room for self-identification' (Berger and McDougall, 2013: 144).

Thus, previous studies have demonstrated possible connections between digital games and traditional literature. Marlatt (2018) and Barab et al. (2010) showed how games can become tools for literary analysis, the former by way of a teacher's scaffolding and the latter through in-game agency and consequentiality. Berger and McDougall (2013) showed how orthodox methods of

literary analysis can be applied to games. Such studies articulate interesting insights into the intricacies of performing role-play in the fictional worlds of their studied literature. However, we need more knowledge about how topics and issues raised in classical literature can be manifested through game mechanics and how students collaboratively make meaning of such games in educational settings. By building on a sociocultural and dialogic approach, our aim is to contribute to insights about these issues.

A sociocultural and dialogic perspective on game-based learning

This study is grounded in a sociocultural and dialogic perspective on human activity, where students' gaming activities are seen through the lens of situated meaning making (Gee, 2004; Linell, 2009). From this perspective, learning in school is seen as a social process in which students collaboratively make meaning of artefacts and resources contextualized in learning designs concerning specific topics. In addition, identity has been viewed as an important entry point for studying meaning making and learning in human activities in general (Lave and Wenger, 1991; Sfard and Prusak, 2005), as well as in game-based learning (Gaydos and Devane, 2019; Martin, 2012; Shah et al., 2017).

In the context of gaming identities, virtual worlds have been viewed as neither separate from nor identical with the real world but overlapping in a complex relationship (Evans and Wang, 2008). The relationship between the player of a role-playing game and the game character has been analysed by scholars as a tripartite separation (Fine, 2002; Gee, 2004). Fine (2002) identified three 'levels of meaning', studying players of pen-and-paper role-playing games. According to Fine, a player's actions in the everyday world and in the fantasy world are connected by the player's knowledge of the game rules.

Later, Gee (2004) developed a somewhat similar model in his theory on learning and identity when playing video games. Like Fine, Gee identified a *real-world* character that plays and a *virtual* character that performs actions in the game world. For Gee, however, the real and virtual are connected by what he calls the *projective* identity. Projective can refer to a projection of the player's own values and desires onto the game character, or it can indicate that the development of the character is the player's *project*. Later, he explained this as an even more active positioning, calling it a *projective stance* (Gee, 2005). We will regard Gee's three identities and the projective stance as our vantage point for addressing our research question. However, in Gee's theory, the presumed dialogue is between a single individual player and the game character, whereas in this study, dyads play and make meaning together. This is also a common and efficient way of playing in school contexts. Therefore, we will combine Gee's theory on video game players' identity work with insights from interactional studies of meaning making (Goffman, 1986; Linell, 2009).

For Goffman, the concept *frame* implies that there is a shared and usually taken-for-granted understanding between the participants of a social situation (Lantz-Andersson et al., 2009). A frame can be seen as the participants' shared response to the question 'What is going on here?' (Goffman, 1986: 8). Players' understandings of 'what is going on' in a game, that is, what story it wants to tell or feeling it wants to evoke through its narrative and mechanics, are prone to change during gameplay. This is not a problem as meaning is commonly ascribed to parts of texts depending on what we assume about the whole text (Linell, 2009). However, it may require frequent *re-framings*. Establishing and re-establishing frames may be laborious as each moment of gameplay may carry very different meanings to players. Factors such as how well they know the story, their previous experience with (this particular genre of) games and more may affect the joint meaning making of the dyads.

In general, people's understanding of activities in which they are engaged 'evolves when the two parties develop joint engagement and establish joint attention towards an external object, and later coordinate their understandings with the help of words and concepts' (Linell, 2009: 258). Still, the students' understanding may also remain fragmented and only partially shared (Rommetveit, 1974). Acknowledging this, in the analysis we take the dialogic stance of seeing students' *social interaction* as the analytical prime. It is this joint engagement and attention towards the game and their role in it that interests us.

Our analytical interest, then, is how students discuss and decide upon actions in the game and what frames they establish and express their understanding through. What Linell calls a coordination of understandings we will think of as the development of a *projective stance*, whether that be framed more as a projection of parts of the players' real-world identities or a shared project, as described by Gee. Therefore, our analytical focus will be on the projective identity, where the dyads share in the collective effort of playing Peer.

Context and methods

Peer Gynt: The play and the game

Often referred to as Norway's 'national epic', Henrik Ibsen's play *Peer Gynt* (published in 1867) chronicles the life of Peer: first as a young man in a rural community amidst the Norwegian mountains and later as a middle aged 'man of the world' in North Africa, with a high self-opinion and questionable ethics, and at the end as an old man coming home (Ibsen, 1905). The play deals with personal and social identity issues in complex ways, both by partly reflecting and partly mocking the contemporary national romanticist identity construction, and by probing into an individual's authenticity. A subtle example of this interplay is the scene we will focus on in this study, where Peer stands amid the trolls in the hall of the Mountain King contemplating his own humanity.

A main affordance of computer games as medium is that it is participatory; it allows the player to act in the game world (Murray, 2017). The ways it enables the player to act is referred to as the *game mechanics*; something that is crucial to whether it is experienced as a good game or not. The computer game *Peer Gynt* builds on three core mechanics. First, the player controls the character in *traversing* the world and story of *Peer Gynt*. Second, the player collects *lore*. Lore is common in adventure games. It is a type of content that usually does not affect the actual gameplay but provides to the player who reads and reflects upon it, more depth to the story. Thus, it may be a suitable mechanic for bridging the students' expectations to an adventure game with the designers' purpose of creating a game for learning (Anderson, 2019). In the *Peer Gynt* game, the lore items hint to story elements that were excluded or toned down in the simplified main storyline of the game. Third, the player makes decisions on behalf of Peer in *dilemmas* he encounters, often in meetings with other characters. In this study, we will focus on the students' discussion of these dilemmas, and below, we will describe the dilemma mechanic in more detail.

In the game, when the player is presented with a dilemma, they always get to choose between three alternatives (as seen in Figure 1).

Throughout the game, each of the three alternatives is meant to represent one fundamental interpretation of Peer's personality. One depicts Peer as creative and vigorous, a charming and optimistic character, although sometimes lost in fairy tales. Another represents an egocentric or egoistic Peer, and the third represents Peer as more of a coward who avoids making decisions and backs out of situations and responsibility. We see these alternatives as *simulated frames* inscribed



Figure 1. Peer sees the Woman in Green. He utters, 'Uh, what...?' The player then gets to choose what he is thinking among three alternatives: (1) What a girl! She looks different and exciting. I need to get to know her. (2) How incredibly beautiful! Everyone will look up to me if I can make her my girlfriend. (3) Help! She is coming towards me! What do I do now? We will just have to see....

upon the character Peer and proposed to the players as possible understandings of the situation and Peer's options in it. These three readings of Peer are constant throughout the dilemmas of the game, and there is not one alternative which is more right or wrong than the others. This structure is, however, not communicated to the players. They only see the three concrete alternatives before them unless they figure out the pattern themselves.

Methods and empirical setting

Methodologically, the study was set up as a *focused ethnography* (Knoblauch, 2005, 2012). Such studies are characterized by short-term field visits, which may even be, as in our case, described as events. The short duration is compensated for by the data collection and analysis being intensive and dependent upon audiovisual recording equipment. Instead of social groups or fields, which would be common units of study in 'conventional ethnography', a focused ethnography is typically a study of communicative activities. Our choice of methodology was inspired by the method of game testing used by the game developers. They recruited game testers who represented the target group, let them play a segment of the game and then asked them what they thought. Whereas the developer's intention with game testing was pragmatically focused upon course correcting towards improving the usability of the technology, a method which may be seen as a form of applied ethnography in its own right (Hughes et al., 1994), our need was to gather rich data for later analysis, to better understand the students' meaning making while playing.

The data for this study were collected at two upper secondary schools in southeast Norway in October 2018 and January 2019, respectively. Eight students aged 17 or 18 were recruited from each school, giving a total of 16 students. They were organized into dyads, and each dyad played the same game excerpt, consisting of approximately 20 min of gameplay. The students were recruited and organized into pairs on their teacher's discretion. The dyads played one at a time in a separate

room. A researcher was present in case of technical difficulties but did not interfere. Some dyads were taken out of class in order to play, while others played during breaks or after class.

Before playing, the researcher gave the students some basic information about the activity in order to secure a minimum of common ground. They were told that Henrik Ibsen was a famous playwright in the 19th century, that the play about Peer Gynt stretches over most of the character's life, that the storyline has many twists and turns and that it also addresses deep issues such as identity and truth. The students were also made aware of the fact that the game was still in development, so they would experience things such as glitches, bad voice-acting and unfinished graphics along the way. Finally, the dyad was given a *ground rule* stating that whenever a decision had to be made, they had to discuss the alternatives with their partner and agreeing on what to do before acting it out (Littleton and Mercer, 2013).

In order to study how students collaboratively made meaning of the digital game, video data were collected using screencasting software that recorded the screen while they played, with an embedded recording of the players' faces and talk. In addition, each play-session was followed by a short semi-structured group interview with the dyad in order to recap their experience. The video data constitute the primary data for analysing how the students made meaning of the game, and the interview data provided contextual information informing the analysis of the video data.

Dilemma dialogues as unit of analysis

Whereas the excerpt of the game played by the dyads contained a good portion of traversing and a few lore objects that could be found, the students' talk while traversing and collecting lore was found to consist mostly of comments about the visuals and controls of the game, not reflections on the character or story. This is in line with previous research on dyads who play in a learning context but who are unscaffolded (van der Meij et al., 2011). Because of this, we decided to focus on how students interacted with the third mechanic, which effectively pauses the game until a decision has been made by the dyad. This mechanic was also regarded by the designers as being the most central to the game.

Therefore, we define the dyads interactions when facing dilemmas as our unit of analysis. We understand such an interaction to start when a dilemma with its three alternative responses pops up on the screen and end when the dyad makes a choice by clicking one of the alternatives. Occasionally, the dyads would utter related comments just after a choice had been made, in which case we would regard that as part of the chosen excerpt. With each dyad facing five dilemmas and there being eight dyads, we were left with a corpus of 40 short dialogues about the dilemmas and what to do.

The analysis presented below is on how three dyads discuss one particular of the dilemmas Peer encounters. Seeing how several of the dyads coped with the same situation gives some basis for comparison and shows variations of reasoning. We chose not to focus on the first dilemma, which is displayed above (Figure 1). This was a somewhat untypical dilemma as the players were to decide Peer's *thoughts* in a situation in which there had been no previous dialogue. A more typical dilemma would be where Peer is engaged in an uttered dialogue with another character. This is the case in the second dilemma, where Peer is in a negotiation with the king of the trolls, the Mountain King. There are more dilemmas during this dialogue, and those that follow are also interesting. However, as the negotiation wore on, the dyads tended to argue more implicitly and refer to or continue lines of reasoning from previous dilemmas. Thus, we considered the second dilemma to be the most suitable.

Analytic procedures

The analysis of the video data that captured the students' gameplay focused on the uttered dialogue of the students. First, a content log was created (Derry et al., 2010), and later, the discussions of the dilemmas were transcribed. Selected transcripts of the video data were then shown and discussed in work groups in order to generate ideas and counter idiosyncratic biases (Knoblauch, 2005). The analysis was guided by interaction analysis (Jordan and Henderson, 1995). In this analytical approach, the researcher examines how interlocutors make meaning collaboratively by orienting towards each other and using different types of cultural resources to solve issues in activities. When analysing the collaborative gameplay, we looked at how the students made meaning of the game and issues that emerged in the game together, moment by moment. Acknowledging that the practice of doing analysis is itself a process of sense-making, the analytical work follows a two-step process called a first- and second-order analysis (Linell, 1998, 2009). The first-order analysis consists of a detailed description of how the participants responded to each other's utterances turn-by-turn and built meaning together. This is followed by the second-order analysis where we apply analytical concepts outlined in the theory section. These two steps enable us to provide a fine-grained analysis of how the dyads collaboratively made meaning of the digital game Peer Gynt.

Results

The most typical characteristic of the dilemmas that players face when playing the digital game Peer Gynt is that Peer is engaged in a dialogue with another character and that the players need to take a stand on his behalf. In order to provide a detailed account of how the student dyads oriented to this feature of the game, we will present an analysis focused on one particular dilemma. Seeing how the dyads coped with the same dilemma enables us to compare and shows variation regarding student orientation and reasoning. In this dilemma, Peer encounters the king of the trolls, the Mountain King.

In the game, after having been seduced by the daughter of the Mountain King in the shape of the attractive 'Woman in Green' (Figure 1), Peer follows her into the mountain. Now, Peer stands before her father to ask for her hand. The Mountain King explains to Peer the difference between man and troll. He defines man by their own saying: 'Man, to thyself be true!',¹ which is different from the trolls' saying: 'Troll, to thyself be—enough!' By this explanation, the Mountain King raises one of the overarching themes in the play: what it means to be oneself. By taking the trolls' motto, Peer will lose some of his human 'self'.

This is the backstory of the second dilemma that the students encountered in the game and to which they had to respond (Figure 2). As a culmination of his speech recapitulated above, the Mountain King says: "‘Enough,’ my son—that word so fraught with meaning—must be the motto written on your buckler". The three alternative responses the players get to choose between are as follows:

1. It could be exciting to have a life motto.
2. Never. I am better than some stupid trolls.
3. If that is what it takes to get the daughter of a king, then why not...?

We will now analyse three dyads' discussions when faced with this dilemma. Whereas all of them debated which of the three given alternatives to choose for their virtual character, they did so in quite different ways. These three ways of interacting with the dilemma constitutes typical patterns in



Figure 2. The Mountain King demands that Peer takes the trolls' motto as his own.

the data. Dyad 1 questioned the alternatives as well as enquiring into what their task really was. Dyad 2 accepted the frames of the virtual character and limited their discussion to the given alternatives. Dyad 3 transcended the alternatives by seeing them as tools for creating their own character and story.

Challenging Peer's frames

Dyad 1 opened their discussion by enquiring into the nature of their task as players. Then, they delved into the matter of choosing a response by presuming different characteristics of Peer. First, they based their presumptions on the three simulated frames, discussing which best fit their understanding of Peer. Then, they moved on to projecting a different understanding from those given by the game (Figure 3).

The conversation began with Hanna wanting to clarify what the game really asks of them as players: whether it is meant to be a role-play or something else (lines 4–5). In her response, Vera also displayed uncertainty about this issue (line 6). Then, Hanna took a cautious step into taking Peer's perspective, explaining what she saw as a proper response in the game given one of two different understandings of Peer's personality: If he really wants the Mountain King's daughter (a hypothesis built from her understanding of the action leading up to this scene), the third response might be the best. On the other hand, if he is just an egoist, the second response would be best (lines 7–12). When Vera still did not contribute to the discussion, Hanna went on with her reasoning. She began to argue from what she herself saw as a sensible viewpoint regardless of the given alternatives, stating that trolls are 'in fact' creepy. Therefore, it does not 'make sense' to provoke them, as in alternative two (lines 14–15). After excluding alternative two, she introduced the first alternative, which she had not considered as a possibility previously (line 17). Vera, however, confirmed that number three was the

- 1 ((The Mountain King's speech finishes and the alternatives pop up on the screen))
 2 Hanna: ((reading)) "It could be exciting to have a life motto. Never. I am better than
 3 some stupid trolls. If that is what it takes to get the daughter of a king, then why not?"
 4 Hanna: Hm, so should we now sort of put ourselves into Peer Gynt, then? Like, what
 5 would he...
 6 Vera: I don't really know.
 7 Hanna: So:: (3.6) because I feel if, sort of, he really wants the king's daughter, the last is
 8 perhaps the most...
 9 Vera: Yes.
 10 Hanna: ...that which makes most sense. But if he should be, like, egoistic and so on as
 11 well, sort of, (.) which it makes sense that he is, then the second one makes good sense,
 12 but...
 13 Vera: [Yes]
 14 Hanna: [after all, he is] scared, so (.) or (.) I at least (.) It makes sense that he, sort of. A
 15 troll is in fact scary, so (.) I think number two might not be the best?
 16 Vera: No. I agree.
 17 Hanna: So therefore I feel that it should rather be one or [three].
 18 Vera: [One] or three. We can go for three.
 19 Hanna: Yes, I actually agree to that.
 20 Vera: Also, it's like "the longest is often the right."
 21 ((clicking while uttering the above sentence))
 22 Hanna: (h) yes.
 23 Vera: (xxx)

Figure 3. Dyad 1 discussing dilemma two (Figure 2).

better alternative, still without any explanation or reasoning (line 18). Hanna then stated that she agreed, as if it was she who endorsed Vera's decision and not the other way around (line 19). After the decision was made, Vera expressed an argument for the first time. She said that the alternative they chose was the longest and therefore probably the correct one (line 19). Hanna agreed laughing.

When switching to a second-order level of analysis, we need to make one remark about the dialogue that precedes this excerpt: Earlier, when this dyad discussed the previous dilemma (Figure 1), it was Vera who had remarked, 'But what if we were Peer, then?' during their discussion. Thus, 'thinking like Peer' seemed to serve as a shared frame for the dyad. Hanna's first strategy for thinking like Peer was to choose among the three possible reactions of the virtual character. We can see that in proposing two different responses as fitting Peer and clarifying the conditions for choosing each of them, Hanna was in fact interpreting Peer and the situation. She seemed to value the last option as fitting an honourable, at least in the sense 'honest', Peer, and the second one as an expression of egoism. Then, in order to choose between the two, she drew on a different resource: her own independent assessment of the situation. She found it scary and thought Peer should too. As the fear that she thought appropriate to the situation was not reflected in any of the three alternatives of the character, its function became to help her refute the alternative that expressed the opposite.

Hanna's introduction of the first alternative as a possible choice at this point can be understood as a way of inviting Vera into the reasoning process. After having highlighted two alternatives as interesting and then excluded one, she may have thought that this left Vera little space to take part in the decision. While Vera's last utterance about 'the longest' often being 'the right' was not part of the discussion before choosing, her argument strengthened the decision they had made. The fact that she said it when it was too late for it to have an impact on the decision could mean that she did not regard it as a valid argument, perhaps because it did not refer to the game world, but was a 'strategic' take on how multiple choice questions are made, that is, that the longest and most elaborate answer tends

to be the correct one. Vera's perspective represents a possible third frame, when, rather than relating to the situation from either Peer's perspective or a projection of her own views into the game, she took the perspective of a real-world player who wanted to win the game. Her thought on the longest alternative being the right one was a purely strategic one removed from the situation inside the mountain altogether. Hanna's cheerful agreement suggests that this frame was also shared between the two.

With reference to Gee's concepts we have seen how the dyad's shared projective stance is established both by explicit sense-making of the virtual character's alternatives of action and by evaluating them from the students' real-world identities of expressing a fear of trolls and a strategy of answering multiple choice questions, respectively.

Accepting Peer's frames

The second dyad we will look at (Dyad 2) did not, in contrast to Dyad 1, attempt to clarify the task before getting on with it. They moved straight into reading and discussing the three alternatives of their virtual character. Neither did they take Peer's personality into account. In the second dilemma (Figure 2), they chose the third alternative after a discussion in which they only considered what they themselves would have done in the situation (Figure 4).

Early in this dialogue, Tore quoted alternative two, which was clearly the most provocative towards the trolls (line 3). It is not completely clear what stance Endre took at the beginning of this dialogue as he did not finish his sentences. However, he seemed to favour the third alternative (lines 4–7). Tore continued by reflecting upon the second alternative, reasoning that the situation called for cautiousness (line 8). In his response, Endre agreed, but it is somewhat unclear what exactly he meant by his utterance (lines 9–10). He might have meant that he thought the trolls did look stupid, but that it would have been a bad idea to say it aloud. Anyway, Tore did not enquire into what Endre might have meant, but instead used Endre's unfinished sentence as a lever to admit that it would be fun to choose the most provocative response (lines 11–12). However, Endre expressed no enthusiasm for Tore's idea, and they quickly settled for the safer answer (lines 13–15).

The first and striking difference between this dialogue and the dialogue of Hanna and Vera is that neither Endre nor Tore shared any thoughts about what their task really was. That does, of course,

- 1 ((Mountain King's speech finishes and the alternatives pop up on the screen))
- 2 Endre: It's finished. Ok, now
- 3 Tore: ((reading)) (h) "Never. I am better than some stupid trolls."
- 4 Endre: ((reading)) (h) "If that is what it takes to get the daughter of the king, then why
- 5 not?"
- 6 Endre: I do think that is a (.) If I get the daughter of a king and a kingdom, then I
- 7 probably would
- 8 Tore: (h) Actually I would sort of have weighed my words quite carefully when I... (h)
- 9 Endre: I would not have called them stupid trolls just in front of (.) Then again if they
- 10 look a bit stupid, that would
- 11 Tore: (h) Yes, it's like, I would sort of like to try it just because it is the (h) stupidest thing
- 12 we could do, [but]
- 13 Endre: [We can] take the bottom one.
- 14 Tore: Yes, I think the bottom one.
- 15 ((clicks the bottom one))

Figure 4. Dyad 2 discussing dilemma two (Figure 2).

not mean that none of them thought about it. If any of them did, however, their thoughts did not become a shared reflection. Neither did they discuss the words of the Mountain King. Like the previous dyad, they touched upon the look of the trolls (noticing that they looked stupid) and seemed to attach meaning to that, but they did not refer at all to what the troll had said. Instead, they were immediately on-task reading and evaluating the three alternative answers. The fact that they never ventured beyond these could mean that they were not oriented to evaluating the situation independently of the predesigned frames of their virtual character. However, we may also see it as them understanding and accepting the affordances of the medium (Linell, 2009). Endre seemed to immediately favour the last alternative in a commonsensical way, and Tore was intrigued by the second alternative because of the havoc it might create. When Tore said, 'I would sort of like to try it...' (line 11), the pronoun 'I' had a different meaning than in the rest of this short dialogue. Here, Tore referred to his real-world self. As a game player, he was intrigued by choosing a risky response to see what would happen in the game. The other instances of 'I' referred to the situation that their shared virtual self was in. What is the best thing for Peer to say when facing the Mountain King? Still, while accepting the simulated frames inscribed upon the virtual character, there was nothing indicating that they tried to take any of Peer's characteristics or backstory into account in their decision. Their shared virtual self, called Peer Gynt, seemed to be little more than a projection (Gee, 2004) of the players' real-world identities.

Thus, the projective stance of Dyad 2 seems to be made up of a virtual identity consisting of the three alternatives, but no features of Peer to be understood or taken into account. Rather, the virtual identity seems to be the players' real-world identities projected onto the situation and the alternatives. An alternative real-world understanding that is representative of one player, but seemingly not established as a shared activity frame, is the one of a spectator wanting to see the consequences of the stupidest choice played out.

Re-creating Peer

The third dyad we will examine was the most consistent in focusing on Peer as a creative project. To this dyad, it became a returning concern to solve each dilemma 'in accordance with the Peer we have created'. When faced with the first dilemma (Figure 1), they discussed what type Peer was, that is, what kind of virtual identity they wanted to create. Then, they referred to this in every dilemma that followed with statements such as in Figure 5.

They chose the egocentric reading of Peer most of the time but deviated from it when they viewed this alternative as being too respectful to the Mountain King, stating 'The Peer we have created doesn't care about that'. To them, the creation of Peer became a project (Gee, 2004, 2005).

At times, however, Dyad 3 framed their task differently. They were torn between the desire to stick to the project of creating 'their' Peer and the urge to see the consequences of what they saw as the most extreme choices. In other words, their projective frame shifted from wanting to build the character to wanting to create the most interesting story, as is the case in the second dilemma (Figure 2).

- 1 Markus: [...] now we have sort of [created an identity for him. Right?].
- 2 Ida: [Yes, don't you think? Then I think we should] continue with the same thing for our
- 3 Peer.

Figure 5. Dyad 3 referring to 'their' Peer.

Immediately after Markus had read out the three alternatives (Figure 6, lines 4–5), Ida stated that the middle one would be a stupid choice as it would provoke the trolls into killing Peer (lines 6–7). Markus seemed to agree but added that it would also be thrilling and therefore more fun. Ida agreed, but also moved on to ask if the goal of the game was to win or not (line 11). At this point, they talked over each other, which may be the reason why her question was not responded to by Markus. She quickly switched focus, stating that the first alternative was boring, and after a short pause, that it would depict Peer as arrogant (lines 11–13). Markus responded by stating that they have assumed Peer to be egocentric. Then, Ida agreed and said the bottom alternative would best reflect that (line 15). After a short pause, however, she re-introduced the second alternative because it would be interesting to see what happens. Markus agreed and immediately clicked the second alternative (lines 19–20). Ida stated laughingly that she thought they were very good at this game (line 21).

When discussing this dilemma, Dyad 3 ended up choosing the alternative they had first dismissed as stupid. Along the way, they discussed what personality traits different alternatives represented and what was more suitable for the Peer they wanted to create, and they even identified the bottom alternative as the one fitting ‘their’ Peer. The way they still ended up choosing the middle one demonstrates how they switched frames collaboratively. Even if they were in agreement about their task and responsibility of making choices consistent with what they perceived as a certain Peer-identity, they left that frame for a bit of adventure. Still, their choice was not a random pick of a different alternative. This time they chose the alternative that made the most interesting story to them as spectators in the real world. This is clear from Ida’s desire to ‘see what he actually does’ (line 18) as well as a bit earlier when she expressed uncertainty about what might be the goal of the game (line 11). She seemed to have a vague feeling about there being a correct answer but did not think their agreed-upon choice was the one.

Contrary to Dyad 2, this dyad establishes the shared frame of spectators eager to see the consequences of responding to the troll in the most provocative manner. This is, however, a re-framing from the dyad’s projective stance of creating Peer’s personality by way of his choices. To

- 1 ((Mountain King’s speech finishes and the alternatives pop up on the screen))
- 2 Markus: Ok
- 3 Ida: Ok
- 4 Markus: ((reading)) “It could be exciting to have a life motto. Never. I am better than
- 5 some stupid trolls. If that is what it takes to get the daughter of a king, then why not?”
- 6 Ida: In any case I think it is stupid to choose the middle one. I think (h) then you will be
- 7 killed quite fast.
- 8 Markus: But it would be thrilling though.
- 9 Ida: Yes, that is true. That is actually true.
- 10 Markus: It is fun to take the thrilling. That is, [fun to take the middle one].
- 11 Ida: [Do you think the goal is to win or not?] Ok. E:: (.) The top one is also boring. “It
- 12 could be exciting to have a life motto.” (.) And, e:: (.) but then you show mostly, like,
- 13 arrogance and such things.
- 14 Markus: But we have, sort of, assumed that he is a quite [egocentric guy]
- 15 Ida: [Yes, don’t you think?] And then it is the bottom one which (becomes like) that, but
- 16 e:: because he does want to... he tries to look beyond his own gain.
- 17 Markus: M::
- 18 Ida: But it is tempting the middle one, to (h) see what he actually does.
- 19 Markus: (h) should we try the middle one?
- 20 ((clicks the middle alternative))
- 21 Ida: I think we are very good at this game.

Figure 6. Dyad 3 discussing dilemma two (Figure 2).

them, playing Peer seems to be an act of creation, but they also share in seeing more than one way of playing the game.

Discussion

In this article, we have examined students' collaborative meaning making when playing a video game adaptation of Henrik Ibsen's *Peer Gynt* and their negotiation of a shared projective stance when playing the game together. Beyond the ground rule of always discussing the given alternatives before making choices in the game, the students were not given instructions other than to play through the game excerpt. Therefore, any expressed understanding of meaning and purpose in the game stemmed from the dialogue between the two players and the game itself. In order to understand how the two students acted as one in the virtual world, we used the concepts of *frames* and *re-framings*. Combined with the idea of multiple player identities and a *projective stance*, these concepts helped us to see how the students took advantage of 'new opportunities ... of intention and interpretation' (Linell, 2009: 234) along the way.

Although the game gives the players no choice but to make decisions on behalf of Peer, we have seen how this task can be enacted in different ways. One way to play Peer is to pose questions that consider Peer's personality, such as 'If he really wants the king's daughter...'. In Goffman's terms, we could say that they frame their task as one of responding to the question, 'What would Peer do?'. Another way would be to make decisions chiefly by asking what one would do oneself, or what one regards as common sense. This approach is expressed in utterances like 'If I get the daughter of a king, then I would...', which reflects a frame where the question is 'What would I do in this situation?'. A third way of negotiating identity is to look upon the game as more of a creative tool, where the players create an identity for Peer early in their game and refine it throughout. Such an approach is represented by the quote 'The Peer we have created would not do that', with the frame being 'What do I want Peer to do in this situation?'.

We have also seen how the three dyads relate differently to the *projective stance* that they need to take in order to perform actions in the game. The three possible actions inscribed upon the virtual character has been accepted by some, questioned by others and used creatively by a third group to form their own version of the protagonist. The dyads' *real-world* identities have been recruited by imagining what they themselves would have thought or done in such a situation. However, rather than identifying with Peer, or at least wanting to 'help him' safely through the delicate situation he is in, several of the dyads would rather want to see a conflict escalate in the hall of the Mountain King. In other words, the negotiation of a shared player identity was not only about enacting or creating an identity for Peer. A different framing of the task, which appeared frequently, was about creating an entertaining story. Such a framing was generally motivated by an urge to make risky choices in order to 'see what will happen'. The students who made or argued for making this choice often switched frames from one of the three above-mentioned ways of acting out Peer in his situation into seeing themselves as spectators who were curious about how the most extreme storyline would unfold. In Gee's terms, we could say that their projective stance was less about a project imposed upon them and more about actively projecting their desires onto the game world (Gee, 2005). Several of the dyads expressed some concern about Peer's most provocative answer being 'wrong'. By that they revealed a 'school framing' of the playing that the above-mentioned frames may have been nested into (Linell, 2009).

Games's (2008) conception of game design as a conversation between the developer and an ideal player remains a good metaphor for what we have seen. It was not easy to foresee how real players would play the dialogue, and their contributions proved interesting for the developers in their continuous work on the game. One aspect that is striking in its absence in all eight dyads is any

discussion of the meaning of the troll's words. The Mountain King expressed a complex message wrapped in rather archaic words and formulations, demanding that 'enough' must be the motto written on Peer's buckler. It is unlikely that the students fathomed what this meant but found it too trivial to be worthy of a comment. Yet in all eight cases, when the troll fell silent (as described in line 1 of each of the three excerpts analysed) the dyads skipped directly to discussing the three possible responses. No one probed into the meaning of the troll's words, which they were in fact responding to. What they seemed to take into account, however, were the visuals. When one dyad stated that the trolls were scary and another suggested that they looked stupid, they were referring to the looks rather than the words of the trolls.

Thus, all three dyads stuck to discussing Peer's possible answers and left the Mountain King's question undiscussed. With this observation, we might also have stumbled upon a defining function of multiple choice questions in general: Instead of requiring the student to *formulate* an answer to the question, they require them to *choose* an answer, which is a completely different and far easier task. Essentially, the three given alternatives are meant to be possible conclusions to a player's reasoning in the situation. Could it be that the alternatives are presented to the players too early, before they have had any chance to discuss how to understand the troll's demand? If so, understanding the possible conclusions might represent a sufficient degree of understanding 'for current practical purposes' (Garfinkel, 1984). More so as the players seemed to be able to create a character based on the responses without reflecting profoundly upon the dilemma the character is in.

Contrary to some of the previous research on literary classics and video games, this study on the Peer Gynt game has not been focused on the game as a tool for analysing literature (as in Marlatt, 2018) or learning specific skills (as in Barab et al., 2005). One may even argue that the game itself does the opposite of fostering pro-social skills as is common in educational games (Barab et al., 2010; Sanford et al., 2015) as it invites the players to empathize with a cynical wrong-doer and a scoundrel. Rather, *Peer Gynt* is about being introduced to the story as a literary classic and the deeper questions that the play raises about identity and fulfilment in life. In this respect, both the game and the present study have more in common with Berger and McDougall's (2013) research on the entertainment title *L.A. Noir* than with most other games made for use in a school context. It is about experiencing a classic literary work in a new way by playing it as a game. The question, then, is how well the Peer Gynt game gives the player such an experience. Our answer based on this study is that the game seems to let players interact with the character and story in interesting ways but not to foster a profound understanding of the underlying themes of Henrik Ibsen's play.

Implications for teachers and game designers

The findings in this study have implications for developers of games similar to *Peer Gynt* and for teachers using such games in school. Designers of video game adaptations of linear narratives will always have difficult decisions to make concerning how far removed from the original they may venture. This study has demonstrated that players might expect to be able to influence the story. Radical alternatives especially seem to spark an eagerness to see what happens.

It is interesting how the players managed to discuss among themselves and respond to the troll without touching upon the essence of the dilemma they were responding to. We suggest that this may have been caused by both the faithfulness to Ibsen's archaic text and by the game offering an easy way forward by giving the player alternative answers to choose among. The studied dilemma also shows how the profoundness, that is, choosing to trade away a part of one's humanity, may have been lost on the players. Perhaps it would have been better communicated if the players' decision had immediate consequences visually or in the narrative.

Concerning implications for teachers, this study seems to confirm the importance of the teacher's scaffolding of students in game-based learning activity. In narrative literary games such as *Peer Gynt*, students may more easily recognize and make use of the mechanics that move the game forward than identify and reflect on the themes raised in the game. The teacher plays a central role in helping the students lift their gaze to seeing and reflecting on the story.


Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

ORCID iD

Magnus H Sandberg  <https://orcid.org/0000-0002-9192-2187>

Note

1. The English translations of excerpts from the play are made according to the William and Charles Archer translation (Ibsen, 1905).

References

- Anderson SL (2019) The interactive museum: video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media* 16(3): 177–195. DOI: 10.1177/2042753019834957.
- Arnseth HC, Hanghøj T and Silseth K (2018) Games as tools for dialogic teaching and learning. In: Arnseth HC, Hanghøj T, Henriksen TD, et al. *Games and Education: Designs in and for Learning*. Brill Sense.
- Barab S, Thomas M, Dodge T, et al. (2005) Making learning fun: quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development* 53(1): 86–107. DOI: 10.1007/BF02504859.
- Barab SA, Dodge T, Ingram-Goble A, et al. (2010) Pedagogical dramas and transformational play: narratively rich games for learning. *Mind, Culture, and Activity* 17(3): 235–264. DOI: 10.1080/10749030903437228.
- Berger R and McDougall J (2013) Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy* 47(3): 142–149. DOI: 10.1111/lit.12004.
- Boyle EA, Hainey T, Connolly TM, et al. (2016) An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education* 94: 178–192. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.11.003.
- Clark DB, Tanner-Smith EE and Killingsworth SS (2016) Digital games, design, and learning. *Review of Educational Research* 86(1): 79–122. DOI: 10.3102/0034654315582065.
- de Freitas S and Oliver M (2006) How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education* 46: 249–264.
- de Sousa F, Rasmussen I and Pierroux P (2018) Zombies and ethical theories: exploring transformational play as a framework for teaching with videogames. *Learning, Culture and Social Interaction* 19: 40–50. DOI: 10.1016/j.lcsi.2018.04.011.
- Derry SJ, Pea RD, Barron B, et al. (2010) Conducting video research in the learning sciences: guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences* 19(1): 3–53. DOI: 10.1080/10508400903452884.
- Evans MA and Wang F (2008) The overlapping worlds view: analyzing identity transformation in real and virtual worlds and the effects on learning. *i-manager's Journal of Educational Technology* 5(2): 55–63.

- Fine GA (2002) *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Paperback edition. Chicago: University of Chicago Press.
- Games IA (2008) Three dialogues: a framework for the analysis and assessment of twenty-first-century literacy practices, and its use in the context of game design within gamestar mechanic. *E-Learning and Digital Media* 5(4): 396–417. DOI: 10.2304/elea.2008.5.4.396.
- Garfinkel H (1984) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Gaydos MJ and Devane BM (2019) Designing for identity in game-based learning. *Mind, Culture, and Activity* 26(1): 61–74. DOI: 10.1080/10749039.2019.1572764.
- Gee JP (2004) *What Video Games Have to Teach us About Learning and Literacy*. Paperback edition. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gee JP (2005) Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance. *E-Learning and Digital Media* 2(3): 211–223.
- Goffman E (1986) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Hughes J, King V, Rodden T, et al. (1994) Moving out of the control room: ethnography in system design. In: Futura R and Neuwirth C (eds) *Transcending Boundaries. Proceedings of the Conference on Computer Supported Cooperative Work*. Chapel Hill: CPSR, 429–439.
- Ibsen H (1905) *Peer Gynt: A Dramatic Poem*. New York: The Walter Scott Publishing co.
- Jefferson G (2004) Glossary of transcript symbols with an introduction. In: Lerner GH (ed) *Conversation Analysis: Studies from the First Generation. Pragmatics & beyond new series, v. 125*. Amsterdam, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Jordan B and Henderson A (1995) Interaction analysis: foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences* 4(1): 39–103. DOI: 10.1207/s15327809jls0401_2.
- Knoblauch H (2005) Focused ethnography. *Forum Qualitative Sozialforschung* 6(3). Available at: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/20/43>. (accessed 10 October 2020)
- Knoblauch H (2012) Videography. Focused ethnography and video analysis. In: Knoblauch H, Soeffner H-G, Raab J, et al. (eds) *Video Analysis: Methodology and Methods; Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. 3rd rev. edition. Peter Lang, 69–83.
- Lantz-Andersson A, Linderöth J and Säljö R (2009) What's the problem? Meaning making and learning to do mathematical word problems in the context of digital tools. *Instructional Science* 37(4): 325–343. DOI: 10.1007/s11251-008-9050-0.
- Lave J and Wenger E (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Linell P (1998) *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell P (2009) Rethinking language, mind, and world dialogically. In: *Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development*. Kindle edition. Information Age Publishing.
- Littleton K and Mercer N (2013) *Interthinking: Putting Talk to Work*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Marlatt R (2018) Literary analysis using Minecraft: an Asian American youth crafts her literacy identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 62(1): 55–66. DOI: 10.1002/jaal.747.
- Martin C (2012) Video games, identity, and the constellation of information. *Bulletin of Science, Technology & Society* 32(5): 384–392. DOI: 10.1177/0270467612463797.
- Murray JH (2017) *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Updated edition. The MIT Press.
- Prensky M (2001) *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rommetveit R (1974) *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London, New York: Wiley.

- Sandford R, Ulicsak M, Facer K, et al. (2006) *Teaching with Games: Using Commercial Off-The-Shelf Computer Games in Formal Education*. Futurelab. Available at: www.futurelab.org.uk/research/teachingwithgames/findings.htm. (accessed 12 October 2020)
- Sanford K, Starr LJ, Merkel L, et al. (2015) Serious games: video games for good? *E-Learning and Digital Media* 12(1): 90–106. DOI: 10.1177/2042753014558380.
- Sfard A and Prusak A (2005) Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4): 14–22. DOI: 10.3102/0013189X034004014.
- Shaffer DW (2006) *How Computer Games Help Children Learn*. New York: Palgrave Macmillan.
- Shah M, Foster A and Barany A (2017) Facilitating learning as identity change through game-based learning. In: Baek Y (ed) *Game-Based Learning: Theory, Strategies and Performance Outcomes*. Nova Publishers, 257–278.
- Silseth K (2012) The multivoicedness of game play: exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 7(1): 63–84.
- Squire K and Barab SA (2004) Replaying history: engaging urban underserved students in learning world history through computer simulation games. In: Proceedings of the 6th international conference on learning sciences, Santa Monica, CA, June 2004. ACM.
- Squire K and Jenkins H (2011) *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. Technology, Education–Connections: The TEC Series*. New York: Teachers College Press.
- Sullivan FR and Wilson NC (2015) Playful talk: negotiating opportunities to learn in collaborative groups. *Journal of the Learning Sciences* 24(1): 5–52. DOI: 10.1080/10508406.2013.839945.
- van der Meij H, Albers E and Leemkuil H (2011) Learning from games: does collaboration help? *British Journal of Educational Technology* 42(4): 655–664. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2010.01067.x.
- Wouters P and van Oostendorp H (2013) A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education* 60(1): 412–425. DOI: 10.1016/j.compedu.2012.07.018.

Appendix I. Transcription key

Adapted from Jefferson (2004)

- (.) Full stop inside brackets: Micropause of no significant length
- (0.2) Number inside brackets: Timed pause (seconds)
- [] Square brackets: Overlapping speech
- ((interaction/analyst comments)): Description of non-verbal activity
- (xxx): Talk that was too unclear to transcribe
- (word): Unclear talk/doubtful transcription
- ? Question mark: Inquiring intonation
- :: Colons: Elongated speech
- (h) Bracketed h: Laugh within the talk

Author Biographies

Magnus H Sandberg is a doctoral candidate at the Department of Teacher Education at the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim, Norway and holds an M.A. in History (University of Oslo). His research interests encompasses games and digital media, which he has previously explored innovatively as a secondary school teacher for ten years.

Kenneth Silseth is Professor at Department of Education, University of Oslo. He specializes in sociocultural and dialogic approaches to young people's learning, meaning making, and identity processes. His research interests include classroom interaction, technology-enhanced learning and learning identity.

Andre artikkel

Sandberg, M. H. (Forthcoming). Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet. *Acta Didactica Norden*.

Dataspill og dannelse. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet.

Sammendrag

En dataspillversjon av Henrik Ibsens Peer Gynt er utviklet for bruk i skolen. I tillegg til å introdusere elevene for Ibsens kjente drama er spillet tenkt brukt som en læringsressurs i arbeidet med det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. I samarbeid med norsklærere ved en videregående skole og inspirert av Engeströms metodologi *formative intervensjoner*, ble spillet prøvd ut i tre førsteklasse på studiespesialisering, med noe variasjon i undervisningsopplegget og framgangsmåten i hver klasse. Prosjektet genererte data i form av feltnotater, lyd- og videoopptak fra klasserommene og et gruppeintervju med lærerne i etterkant. En tematisk analyse av dette materialet viser at elevenes dialoger mens de spilte i hovedsak dreide seg om å forstå og diskutere handlingen. Refleksjon rundt elevenes egne liv og livsmestring ble ikke tematisert før læreren løftet det fram i plenumssamtalene. Dermed ble det viktig hvordan læreren la opp til dialog rundt spillingen. Samtalene om livsmestring analyserer jeg i lys av Biestas modell for *danningsrelasjonen*, der læreren hjelper eleven til å *respondere* på lærestoffet i en prosess preget av *ubehag, tillit* og *ansvar*. Funnene i denne studien tyder på at en vellykket etablering av danningsrelasjonen henger sammen med hvordan selve spillingen organiseres og stillas bygges av læreren i klasserommet. Gjennom de tre undervisningsforløpene, kalt *fri spilling*, *støttet spilling* og *helklassespilling*, utviklet undervisningen seg fra lav til høy grad av lærerstyring. Faglig støtte før og lærerintervensjon underveis i spilløktene ser ut til å ha virket forløsende på elevenes refleksjoner både om Peer Gynt som drama og om egne liv.

Nøkkelord: spillbasert læring, livsmestring, dannelse, klassisk litteratur

Innledning

I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kommer folkehelse og livsmestring inn som et tverrfaglig emne i de fleste fag. I norskfaget dreier livsmestring seg om å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, håndtere relasjoner og delta i sosiale

fellesskap. Læreplanen slår også fast at lesing av litteratur kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ibsens *Peer Gynt* er en klar kandidat til å kunne gi et sånt bidrag, og er også mye lest i videregående skole (Skaug & Blikstad-Balas, 2019). I stykket følger vi Peers livsreise fra en havarert familie og en forfallen gård, via rikdom og status som verdensmann, til han kommer hjem igjen, tomhendt og tom. Fortellingen er gjenkjennelig for mennesker i dag, vel 150 år etter at den ble skrevet. Peers identitetsutvikling og stykkets dype funderinger om hva det vil si å være seg selv, kan derfor danne grunnlag for refleksjoner om livsmestring.

Det nye tverrfaglige temaet har blitt kritisert blant annet for å legge for stor vekt på den enkeltes ansvar. Det har vært hevdet at emnet legger et for sterkt individfokus på livsmestring, noe som kan innebære en privatisering av utfordringer som egentlig hører hjemme på systemnivå, som ensomhet, stress og prestasjonsangst (Samnøy & Tjomsland, 2021; Madsen, 2020). Forskning på norsklæreres forståelse av begrepet bekrefter at livsmestring gjerne tolkes som en individuell ferdighet knyttet til den enkeltes psykiske helse, i motsetning til folkehelse, som forstås som et kollektivt anliggende (Lauritzen et al., 2021). Lærere og psykologer har uttrykt bekymring for at temaet kunne skape en forventning om en slags terapeutisk praksis fra lærernes side, eller at feil fokus kunne bidra til en sykeliggjøring av elevene og av normale utfordringer i livet (Holtermann & Vedvik, 2020; Lauritzen et al., 2021; Mørch, 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021; Ulvestad, 2020). Det er imidlertid viktig å merke seg at elever har ønsket seg temaet i skolen, og da ikke først og fremst med fokus på psykiske lidelser, men som et praktisk rettet emne om deres hverdag (Lystad & Bjørkly, 2018; Prebensen & Hegstad, u.å.; Wiker, 2015). En slik forståelse av livsmestring kan sies å ligge nært opp til en formal dannelsesstradisjon, og noe mange lærere mener at de alltid har jobbet med og forstår som en del av skolens oppdrag (Lauritzen, 2019; Lauritzen et al., 2021).

Spillbasert læring kan invitere til læring preget av lek, deltakelse og innlevelse. Det er momenter som anses viktige i klassisk pedagogisk teori og som får støtte i nyere forskning (e.g. Dewey, 1996; Gilje, 2022; Vygotskij 1976). Flere studier har pekt på rollespill som en egnet læringsmetode for situert meningsskapning og dannelse (Dietz, 2019; Leming 2016). Det samme kan gjelde digitale rollespill, som likevel er preget av sitt mediums særegne muligheter og begrensninger. (Gee 2004; Hanghøj 2008; Shaffer 2006). Et liknende forhold

eksisterer mellom digitale spill og klassisk litteratur. Dataspill-adapsjoner av litterære klassikere er ikke nytt (e.g. Chandra, 2019; Harrison & Lutz, 2017; Wallin, 2007). I læringssammenheng har spilladapsjoner blant annet blitt brukt til å utforske rommet mellom gamle og nye medier (Berger & McDougal, 2013), ideologiske og etiske dilemmaer i litteraturen (Barab et al., 2010), og litteraturens relevans for eget liv og muligheter (Marlatt, 2018). Forskning på spill og læring har understreket betydningen av lærerens rolle (Wouters et al., 2013). Vangsnæs og Økland (2015) fant i en studie at bruken av spill kan skape ulike forventninger hos elev og lærer, noe som blant annet gjør det viktig at læreren balanserer graden av intervensjon i elevens spilling. Mens selve spillingen gjerne er fokusert på hva spilleren kan *gjøre*, har dialogisk fokusert forskning funnet at læreren gjennom dialog kan hjelpe elevene til å se den faglige relevansen og temaet fra ulike perspektiver (Silseth, 2012; de Sousa, 2018). Likevel har det betydning hvordan spillet er designet og hvilke føringer det legger for lærerens helhetlige planlegging (Arnseth et al., 2018). Ingen av disse studiene har sett på hvordan ett spill kan didaktiseres på ulike måter i en ellers lik læringskontekst. Meg bekjent finnes det heller ingen forskning på spillbasert læring spesifikt knyttet til LK20 og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Dataspillet om Peer Gynt er laget for bruk i skolen og har en eksplisitt målsetning om å kunne brukes i arbeid med temaet livsmestring (*Peer Gynt the game*, u.å.). Denne studien utforsker måter å gjøre det på. Livsmestring dreier seg blant annet om å forstå seg selv i relasjon til andre og til kulturen vi deler. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i dannelsesteori i denne studien, nærmere bestemt i Klafkis historiske analyse av dannelsesteorier, Biestas modell for danningsrelasjonen (educational relationship) og Arendts teorier om subjektivering og pluralisme. Med det som utgangspunkt vil jeg belyse både lærestoffet, mediet og målet ved å stille spørsmålet:

Hvordan kan et dataspill basert på en litterær klassiker brukes som utgangspunkt for elevers refleksjoner over eget liv og livsmestring?

For å svare på spørsmålet prøvde jeg spillet i tre førsteklasser på videregående skole. Jeg la opp intervensjonen som en formativ prosess hvor jeg, i samarbeid med lærere, utforsket hvordan vi kunne legge til rette for faglig spillaktivitet i klasserommet. I analysen bruker jeg modellen for danningsrelasjoner til å studere hvordan elevenes spillopplevelse kan lede til gode samtaler om livsmestring.

Denne studien åpner med å beskrive spillet kort med vekt på det som er spillmediets tydeligste særtrekk, nemlig hvordan spilleren inviteres til handling. Deretter presenterer jeg det dannelseseoretiske rammeverket som ligger til grunn for undersøkelsen. Så forteller jeg kort om bruken og tilpasningen av metodologien *formative intervensjoner*, og hvordan jeg gikk fram for å samle inn og analysere dataene. Til slutt presenterer og diskuterer jeg funnene. Studien fokuserer på situasjonene der læreren interagerer med elevene, siden det var der diskusjonen mest eksplisitt kom til å handle om livsmestring.

Dataspillet Peer Gynt

Dataspillet Peer Gynt er laget av Sarepta Studio med bistand fra andre spillere i Hamar Game Collective på bestilling fra Peer Gynt a.s. Som læringsressurs har spillet to uttalte mål. Det første er å formidle stykkets ytre handling, noe som under utviklingen har blitt omtalt som Peers "livsreise". Det andre er at spillet skal hjelpe elevene til å reflektere over egen livsmestring. Spillet er knyttet til det tverrfaglige emnet *Folkehelse og livsmestring*, som ble del av læreplanverket fra høsten 2020.

Peer Gynt-spillet kan betegnes som et narrativt eventyrspill hvor spilleren først og fremst opplever en historie og har begrenset innflytelse på hvordan den utvikler seg. Handlingen i spillet drives fram ved at spilleren bruker tastaturet til å styre Peer som vandrer fra scene til scene. Av og til kan spilleren plukke opp "lore", det vil si objekter som henter til spillets bakgrunns historie og gir kontekst og dybde til handlingen (Anderson, 2019). Spillet gjenforteller Ibsens drama fra begynnelse til slutt, men forenklet og forkortet så det skal være mulig å spille det på to timer.

I møtet med andre karakterer står Peer stadig i situasjoner hvor han må å ta valg. Da settes handlingen på pause og spilleren blir presentert for tre alternativer. Spilleren må velge hvordan Peer skal forholde seg i situasjonen. Valget har imidlertid ikke konsekvenser for hvordan fortellingen fortsetter. Hvorvidt spilleren skulle få reell mulighet til å endre fortellingen, var i følge utviklerne (C. Bøhler og S. Espeland, personlig kommunikasjon, 3. april 2017) et dilemma på et tidlig tidspunkt i spillutviklingen. Muligheten til å sende Peer på en annen livsreise enn den Ibsen forteller om ville kunne gjøre spillet mer interessant å spille, men mindre relevant som adaptasjon av det litterære verket det bygger på (Harrison & Lutz, 2017). Spørsmålet var dessuten økonomisk, da alternative handlingsforløp ville innebære

forgreininger i historien som ville gjøre spillet mye større og dyrere å utvikle. Utviklerne valgte derfor å beholde den lineære historien (C. Bøhler og S. Espeland, personlig kommunikasjon, 3. april 2017).

Selv om valgene ikke har noen konsekvens i spillets narrativ, kan de likevel ha betydning for elevene i klasseromssituasjonen (Gee, 2008). Den tekniske løsningen åpner nemlig for at læreren kan få statistikk om klassens valg i spillet, og kan la det bli utgangspunkt for diskusjoner om Peers tanker og beveggrunner, og om hvorfor elevene valgte å spille ham på den måten de gjorde. Valgene blir å forstå som elevenes fortolkninger av karakteren Peer og situasjonen han befinner seg i (Sandberg & Silseth, 2021). Alternativene spilleren kan velge blant, reflekterer gjennomgående tre lesninger av Peer. Han kan forstås som romantiker, egoist eller feiging. Disse tre "Peer-typene" blir ikke formidlet til spilleren av spillet selv, og er noe læreren kan velge å fortelle eller ikke fortelle om når spillet brukes i skolen.

Da vi gjennomførte dette forsøket med Peer Gynt-spillet, var spillet nesten, men ikke helt ferdig. Helt konkret var oversikten over lore elevene hadde funnet, samt funksjonaliteten hvor læreren kunne se hvilke valg klassen hadde gjort, så uferdige at de ikke fikk noen praktisk nytte. Lærerne fant likevel andre måter å løfte fram elevenes valg på, blant annet ved å bruke googleskjema. Jeg kommenterer det der det er relevant i studien.

Et dannelseseoretisk perspektiv på spillbasert læring

Noe av bakgrunnen for å knytte Peer Gynt til livsmestringstemaet i skolen, er verkets sterke status som dannelsesberetning. Samtidig som Peers livsreise kan være et utgangspunkt for å diskutere temaer i elevenes egne liv, får de også kjennskap til en klassiker i norsk litteraturhistorie. Ibsens drama får altså en dobbelt rolle som tilrettelegger for læring og som stoffet som skal læres.

Spillets mål om å skildre både *livsreisen* og *livsmestringen* knytter det både til klassisk, material dannelse og til en formal dannelsesstradisjon (Klafki, 1996). *Materiale* dannelseseorier forstår kultur som en statisk størrelse og dannelse som overføring av tradisjonelle kunnskaper, holdninger og verdier til nye generasjoner. De står dermed i kontrast til de *formale* dannelseseoriene som fokuserer på å utvikle enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter. Å kjenne det klassiske dramaet Peer Gynt, livsreisen, kan sies å være

dannende i material forstand mens å bruke det til å reflektere over egen livsmestring trekker i retning av formal dannelse.

Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom disse to. I Klafkis kategoriale dannelsese teori står de i et dialektisk forhold til hverandre, hvor innhold åpner seg for eleven når eleven åpner seg for innholdet. En slik relasjon forutsetter imidlertid at ethvert innhold som presenteres for elever i form av pensum, må ha en relevans utover seg selv. Det må belyse noen grunnleggende saksforhold og problemer (Klafki, 1996, s. 194). Forutsetningen om relevans innebærer også at det blir for enkelt å forstå læring som ren tilegnelse av innhold. Et alternativ kan være å forstå læring som *respons* (Biesta, 2006). Elevens oppgave er da ikke først og fremst å akkumulere kunnskap, men å vise (for seg selv og andre) hvem hun er og hvor hun står. Å respondere er å gjøre kunnskapen relevant for seg selv, og å gjøre seg selv relevant i fellesskapet av de som forholder seg til denne kunnskapen.

Pensum blir da heller ikke å forstå som "the content that needs to be acquired but [...] the practice that allows for particular responses" (Biesta, 2006, s. 28). Selv om Peer Gynts plass i skolen vil kunne forsvares med henvisning til verkets klassikerstatus og verdien av å tilegne seg "sin kulturkrets høyere åndelige liv" (Klafki, 1996, s. 176), er Peer Gynt-spillet ambisjon at denne vitale fortellingen også kan gjøres til et innhold elever kan relatere til og respondere på.

Ideen om respons som utdanningens mål, kan framstå som en uvant tanke i "kunnskapssamfunnet" hvor begrepet *utdanning* langt på vei har blitt byttet ut med *læring*, forstått som en forretningstilpasset og rasjonell tilegnelsesprosess som ikke krever for store anstrengelser eller forpliktelser (Biesta, 2006). I kontrast til en slik forståelse presenterer Biesta en modell som beskriver forholdet mellom elev, lærer og "verden" med de tre begrepene *tillit*, *ubehag* og *ansvar*. Utdanning, eller dannelse om man vil, kan innebære risiko for eleven, som trekkes inn i en ny verden og opplever både friheten og ansvaret som ligger i å *respondere* på det hun møter der. Å lære noe nytt krever at eleven møter læreren og lærestoffet med *tillit*, for hun må gå inn i det med hele seg uten å vite hva hun vil finne, om hun har nytte av det hun finner eller om det vil forandre henne. Hun kan, for å parafasere Peer Gynt, "aldri trede tilbake" (Ibsen, 1949, s. 40). På læreren ligger det derfor en tilsvarende byrde, nemlig å ta et *ansvar* for eleven selv om han ikke kan vite hvem hun er eller hvordan hun vil respondere.

Biestas modell og begrepsapparat egner seg godt for å beskrive samtaler om livsmestring. For oss som for Peer, handler livsmestring grunnleggende om å klare å bli seg selv, og om hvordan vi, som frie og unike subjekter, skal klare å leve sammen. Biesta trekker veksler på Arendts politiske filosofi og utleder at det i et pluralistisk samfunn er nødvendig å forstå den man ikke har noe felles med. Det kan skje ved å *besøke* den andres perspektiv. Et slikt besøk må ikke forstås som "turisme", hvor man pakker med seg all komfort fra sitt eget liv til reisen. Og heller ikke som empati, hvor man legger seg selv igjen hjemme og forsøker å "bli" den andre. Besøket handler om "being and thinking in my own identity where actually I am not" (Arendt & Kohn, 2014, s. 237) eller å se med dine egne øyne fra et ståsted som ikke er ditt og i en historie som ikke er din (Disch, 1996). Den kan for eksempel være Peer Gynts.

Å besøke en annens ståsted gjennom et dataspill handler også om mer enn å tenke eller se. Arendt legger i sin filosofi stor vekt på det aktive liv som står i motsetning til det kontemplative. Spillmediet er grunnleggende kjennetegnet av aktiv handling og interaksjon i mediet (Galloway, 2006; Welsh, 2016). Når flere spiller sammen og diskuterer spillets hendelser og valgene de løpende blir stilt overfor, foregår det dessuten en interaksjon mellom dem. Det samme skjer i klasserommet når en spillopplevelse blir gjort til gjenstand for analyse og diskusjon. Et menneske skaper seg selv som subjekt gjennom handling, og for at det skal fullendes krever det en *respons*. Et klasserom er ideelt sett et sted hvor elever får "komme inn i verden" ved å respondere på det innhold som blir presentert dem og på hverandres meningsytringer (Biesta, 2006, s. 133).

Derfor skal min analyse av klassenes dialoger om livsmestring handle om elevenes aktive respons og om den danningsrelasjonen som oppstår i møtet mellom elev og lærer i klassefellesskapet. Jeg forsøker å forstå og beskrive hvordan læreren kan legge til rette for disse refleksjonene, både ved å etablere danningsrelasjonen i klassesamtalene under og etter spilløktene, og gjennom det didaktiske opplegget for selve spillingen. Det siste henger tett sammen med forskningsmetoden.

Metode

I samarbeid med norsklærere på en videregående skole i Sør-Norge brukte jeg en tidlig versjon av Peer Gynt-spillet i tre førsteklasse. Med utgangspunkt i Engeströms metodologi for *formative intervensjoner* (Engeström, 2011), inngikk jeg et nært samarbeid med en lærer

jeg visste hadde mye erfaring med bruk av dataspill, både privat og i undervisning. Jeg omtaler ham som "spillpedagogen". Han rekrutterte så tre norsklærerkolleger og deres klasser som deltakere i studien. Spillpedagogen tok hovedrollen i å forme undervisningsoppleggene i dialog med meg og sine tre kolleger. Han deltok i de fleste undervisningsøktene, ledet de fleste plenumsdiskusjonene i klassene og tok feltnotater og evaluerte timene med meg. De tre andre var erfarne norsklærere, men hadde lite eller ingen erfaring med dataspill eller spillbasert læring. De tre norsklærerne deltok i undervisningsøktene til sine respektive klasser, ledet plenumsdiskusjoner dersom spillpedagogen ikke var til stede, og delte refleksjoner og innspill underveis og etter undervisningen.

Engeström beskriver *formative intervensjoner* som et alternativ til *designbasert forskning* (Brown, 1992; Collins, 1992), som han mener er en lineær og målstyrt metode, og lite egnet til å innlemme forskningsdeltakeres innspill og motstand (Engeström, 2011, s. 600-602). I kontrast til dette har *formative intervensjoner* en målsetning om «praksisendring som en form for ekspansiv konseptualisering» der motsigelser og flertydigheter kan bestå, men må være fundert i deltakernes praksis og peke mot framtidige muligheter og perspektiver (Engeström, 2011, s. 611-612). Sentralt i metodologien er introduksjonen av et *andre stimulus* som kommer etter det første og kan bli en ressurs i problemløsningsprosessen (Vygotsky, 1980, s. 74). Disse særtrekkene ved metodologien er framtreddende i denne intervensjonsstudien. Vi skal se at særlig måten *andre stimulus* ble introdusert på, ser ut til å ha fått betydning i de tre klassene.

I formative intervensjoner blir deltakerne stilt overfor nye og kanskje problematiske situasjoner i sin ellers kjente og meningsfulle livsverden. Bruk av spill i læringssammenheng kan fungere som et sånt fremmedelement både for lærere og elever. Det kan gi grobunn for ulike spenninger og motsetninger som anses nødvendige og som kilder til innovasjon og personlig vekst, ikke så ulikt det aspektet i Biestas dannelsesrelasjonsteori som jeg har oversatt til *ubehag* (Biesta, 2006). I formative intervensjoner skal dessuten deltakerne gis handlings- og påvirkningskraft på prosessen, noe som gjør at også forskeren kan havne utenfor komfortsonen og kjenne på "ubehaget".

I denne studien ble da også planer endret underveis. Noen av endringene kom som følge av den enkelte lærers vurdering av sin klasses motivasjon og faglige forutsetninger. I tillegg ble den løpende vurderingen av hvordan spillet fungerte på skolens datamaskiner og nettverk

viktigere enn jeg hadde forutsett. Dermed ble de fagdidaktiske erfaringene fra forrige klasse bare en av flere faktorer i planleggingen av neste. På denne måten gjorde "the messiness of real world practice" (Barab, 2014, s. 153) forskningen mer rotete enn den hadde vært på tegnebordet. I en *formativ intervensjon* er dette imidlertid en ventet, og til og med ønsket utvikling. Målet er ikke en lineær prosess mot et ønsket resultat, men snarere å generere nye konsepter som kan bli brukt som rammer for ny forskning og undervisning (Engeström, 2011, s. 606). Den formative intervensjonen i de tre klassene resulterte i det jeg betegner som tre modeller for organisering av spilling i en læringskontekst i klasserommet.

Gjennomføring

Alle tre klasser var første trinn på studiespesialiserende studieretning på en videregående skole, og undervisningen ble gjennomført på våren. Elevene hadde jevnt over lite kunnskap om Peer Gynt fra før, selv om noen hadde hatt stykket som tema på ungdomsskolen. Opplegget ble introdusert for elevene i et stort auditorium en uke før den første klassen skulle spille det selv. Da fikk de se en scene spilt ut, og de fikk en introduksjon til Henrik Ibsen og kritisk lesing av tekst. *Kritisk lesing* var et begrep norsklærerne brukte, og handlet om å ikke bare la seg rive med av fortellingen, men også være opptatt av hvordan den ble fortalt og hvilke premisser som lå til grunn for fortellingen. Elevene ble oppfordret til å stille konkrete spørsmål til teksten underveis.

Selve læringsløpet besto av to økter på ca. 90 minutter i hver klasse, og det var noen dager mellom øktene. Selv om spillet er designet for å bli spilt av én spiller alene, ble elevene delt i par eller grupper på tre som satt samlet rundt en PC og byttet på å kontrollere Peer med tastatur og mus. Denne organiseringen var begrunnet i en tanke om at diskusjon med medspillere underveis fører til dypere refleksjon over fortellingen som utspiller seg og valgene som må gjøres i spillet, og dermed en bedre forståelse (Linell, 2009; Littleton & Mercer, 2013). Klasserommet var organisert med PC-ene på bord langs veggene med skjermene vendt inn mot rommet. Det ga lærerne godt overblikk over hva som skjedde på skjermene, samtidig som elevene ble sittende samlet om sin skjerm med ryggen mot andre skjermer og medelever.

Spillpedagogen lagde et undervisningsopplegg som ble grunnlag for planleggingen i alle tre klasser. Det tok utgangspunkt i livsmestringstemaet slik det ble beskrevet i det daværende utkastet til ny læreplan i norsk:

Gjennom arbeid med norskfaget utvikler elevene evnen til å uttrykke seg skriftlig og muntlig. Dette gir grunnlag for å kunne gi uttrykk for egne følelser, erfaringer og meninger, noe som er viktig for psykisk helse og livsmestring. Litteraturen kan både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2018)

Undervisningsopplegget inneholdt en liste med dilemmaer Peer står overfor på forskjellige steder i handlingen og en beskrivelse av de tre lesningene av Peer som kan spilles ut i dilemmasituasjonene. Dette ble imidlertid ikke presentert for den første klassen som spilte, men innført i de neste klassene som en strukturerende ressurs (Hutchins, 2005). Det er dette jeg omtalte som *andre stimulus* ovenfor, og som har til hensikt å hjelpe deltakerne til å finne en retning på arbeidet uten å innebære en ferdig løsning på utfordringen de står i (Engeström, 2011). I denne studien blir det altså sentralt om og når klassene får tilgang på denne ressursen.

Etiske vurderinger

Studien er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Forskningsdeltakerne eller deres foresatte signerte en informert samtykkeerklæring før deltakelse i studien. I tillegg til det skriftlige samtykket ble de elevene som ble filmet på nytt spurt om det var greit for dem ved timens begynnelse, og gjort oppmerksom på retten til å trekke samtykke. Alle de spurte syntes filming var greit.

Datainnsamling og analyse

Planleggingsfasen før og mellom undervisningsøktene skjedde dels skriftlig på nett og dels i virtuelle og fysiske møter mellom spillpedagogen og meg. Det skriftlige materialet i form av eposter, chat-tråder og dokumenter vi skrev sammen, samt mine memos fra møtene, dokumenterer planleggingsarbeidet og vurderingene vi gjorde etter hver økt. Etter prosjektet

gjorde jeg et gruppeintervju med lærerne over videolink, hvor de delte inntrykk og refleksjoner, i tillegg til at jeg fikk delt noen av mine funn fra videoopptakene.

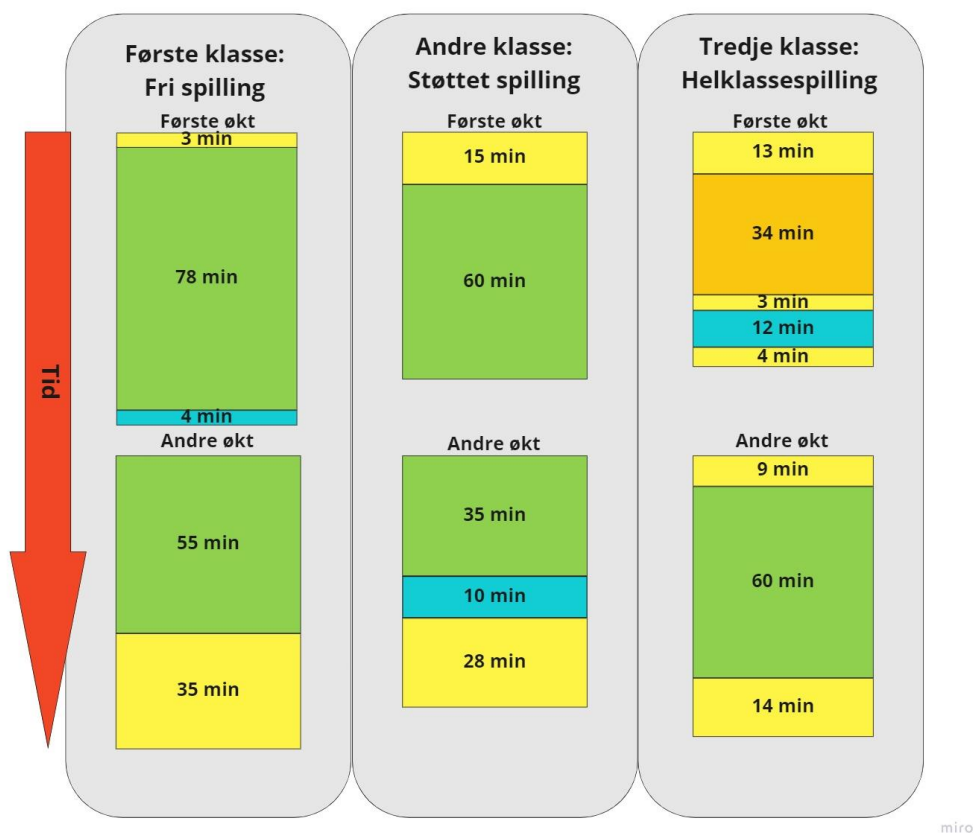
I klasserommet gjennomførte både spillpedagogen og jeg deltakende observasjon der vi var tilgjengelige for elevene når de spilte, samtidig som vi tok feltnotater i øktene vi overvar. Elevene skrev spørsmål til teksten, som ble diskutert i undervisningen og del av datamaterialet etterpå. I hver klasse videofilmet vi også spillingen til et par og en trio som spilte sammen, og gjorde lydopptak av plenumsdiskusjoner. Det resulterte i ca. ni timer med videofilm og to timer med lydopptak, som til sammen gir et rikt bilde av aktiviteten som utspilte seg i klassene. Vi hadde imidlertid ikke tid til å se gjennom og analysere lyd og videomaterialet mellom hver klasses undervisningsøkter. Endringene av opplegget underveis måtte derfor gjøres på basis av observasjonene vi gjorde i undervisningsøktene. Det er dermed observasjoner og feltnotater som danner grunnlag for den formative prosessen.

En tematisk analyse av videomaterialet viser at elevenes dialoger mens de spilte i hovedsak dreide seg om å forstå og diskutere handlingen (Braun & Clarke, 2006). I den grad de snakket om livsmestring, var det knyttet til Peers livsreise. Refleksjon rundt elevenes egne liv og mer allmenne betraktninger om livsmestring ble i liten grad tematisert før læreren løftet det fram i plenumssamtalene. Dermed ble det viktig hvordan læreren la opp til dialog rundt spillingen. Interaksjonsdata fra spilløktene og plenumsdiskusjonene er sentrale for analysen av dannelsesrelasjonen.

Resultat: Undervisning i støpeskjeen

Undervisningen ble planlagt på tre ulike måter i de tre klassene, og de senere gjennomføringene ble formet av erfaringene fra de som kom før. Jeg betegner den første som *fri spilling*, den andre som *støttet spilling* og den siste som *helklassespilling*. Undervisningen utviklet seg med andre ord fra å være preget av mye spilltid og lite innblanding fra læreren, mot mer lærerstyring og mindre "fri" spilltid (fig.1). Betegnelsene løfter imidlertid bare fram ett av særtrekkene ved de tre gjennomføringene. Derfor skal jeg nå beskrive mer nyansert hvordan hver klasse var planlagt og hvordan timene forløp. Jeg gjengir og kommenterer også et kort utdrag av plenumssamtalene i hver klasse, som illustrerer hvordan *ubehaget*, *tilliten* og

ansvaret kan prege *danningsrelasjonen* som etableres i klasserommet.



Figur 1. Omtrentlig tidsbruk på ulike aktiviteter i de tre klassene. Hver klasses aktivitet vises på en vertikal tidslinje. Tid brukt på lærerstyrt diskusjon i helklasse er gul, spilling i grupper er grønn, helklassespilling er oransje og tiden hvor elever skriver spørsmål til teksten er blå. Vi ser tydelige forskjeller på tidsbruken i fri spilling-modellen til venstre, støttet spilling i midten og helklassespilling til høyre.

Fri spilling

Opplegget i den første klassen var preget av *fri spilling*, hvor lærerne var opptatt av å styre minst mulig. De ville at elevene skulle ha frihet til å gjøre egne fortolkninger av fortellingen, selv om de mente at det ville bli utfordrende med en så kompleks tekst. Spørsmålet om hvor mye fortolkningshjelp elever skal få, er et kjent dilemma blant norsklærere (Gourvennec, 2016), og valget om å "ikke legge for store føringer på lesinga deres", som en av lærerne formulerte det, er en kjent posisjon. I vårt tilfelle var ønsket om å la elevene spille fritt også motivert av strukturen på forskningsprosjektet. Anledningen til å gjøre ting annerledes i de to

neste klassene gjorde det fristende å la første runde være et "rent" møte med den digitale Peer. Derfor spilte elevene spillet i gruppene sine uten særlig veiledning og i eget tempo. De ble oppfordret til å skrive ned "kritiske og utforskende" spørsmål underveis. Spørsmålene skulle gjerne begynne med spørreordet "hvorfor", og de skulle danne utgangspunkt for diskusjonen i hel klasse etterpå.

En enkel klassifisering av elevenes spørsmål i kategoriene *avklarende* og *kritisk/utforskende*, indikerer at mye av elevenes fokus var rettet mot å avklare det ytre handlingsforløpet. Over halvparten av spørsmålene handlet om rene avklaringer. Helklassesamtalen etter spillingen tok utgangspunkt i disse spørsmålene og bekrefter inntrykket av at mange av elevene slet med å forstå det ytre handlingsforløpet.

Disse problemene kom til overflaten allerede i innledningen til plenumssamtalen. Læreren viste en presentasjon av spørsmål elevene hadde stilt mens de spilte, men møtte protester fra elever som mente at spørsmålene ikke var relevante (fig. 2).

- Lærer: [Spillpedagogen] har lagd en powerpoint. Han tok... Vent nå litt... Han tok spørsmåla som dere sendte inn forrige gang, også har han satt de inn etter hvert. Og det første er: Hvorfor lyver Peer? Hva ville dere sagt da? Hvorfor lyver Peer?
- Elev 1: Vi får ikke vite hva han løy om.
- Elev 2: Men kan du egentlig bare fortelle oss om hva det eventyret egentlig går ut på?
- Lærer: Nei, vi kan heller ta det mot slutten. Nå har jeg lyst til å se hva dere ha fått med.
- Elev 2: Men var det ikke meningen at vi skal lære om det eventyret?
- Lærer: Jo, men jeg har lyst til å høre hvor mye...
- Elev 2: Ja, men tenk når jeg blir voksen, så kan jeg ingenting om Peer Gynt.

Figur 2: Utdrag av samtale i fri spilling-klassen.

I denne klassen var det ikke spillpedagogen som ledet den avsluttende plenumssamtalen. Klassens ordinære norsklærer hadde lite kjennskap til dataspill som medium og hadde ikke fått anledning til å sette seg skikkelig inn i Peer Gynt-spillet på forhånd. Det var dessuten ikke hun som hadde planlagt timen. Disse faktorene kan ha spilt sammen med strategien om *fri spilling* i å skape den opposisjonen vi ser i utdraget, som jeg vil betegne som en *tillitskrise* i en del av elevgruppa. Ønsket om at læreren bare skulle "fortelle oss om hva det eventyret egentlig går ut på" kan være uttrykk for en forventning om at kunnskapen skal bli levert av læreren og konsumert av eleven (Biesta, 2006, s. 19). En annen elev ga uttrykk for en

forventning om at de skulle "lære, ikke tenke". Disse reaksjonene kan imidlertid også leses som en frustrasjon over at de ikke følte de hadde oversikt over handlingen, til tross for at de hadde brukt over to timer på å spille hele spillet.

Det at helklassesamtalen var orientert mot å diskutere elevenes egne spørsmål, ble medvirkende til at samtalen i hovedsak dreide seg om å avklare den ytre handlingen og i liten grad handlet om elevenes livsmestring.

Støttet spilling

I den andre klassen introduserte læreren en *andre stimulus* ved at han innledet med å fortelle om noen sentrale dilemmaer Peer møter, som også er relevante for livsmestringstematikken. De dreide seg om mobbing og gruppepress, selvfølelse og egne verdier, eksistensiell angst, søken etter et mål i livet, virkelighetsflukt og forhold i betydningen "jeg-et i forhold til andre mennesker". Læreren forklarte også hvordan dilemma-situasjonene i spillet reflekterer tre lesninger av Peer. Denne introduksjonen gjør at jeg kaller gjennomføringen *støttet spilling*.

Læreren var ikke helt komfortabel med å pakke ut tematikken så grundig til elevene før de skulle spille. Han følte at det fjernet noe av deres tolkningsfrihet. Det er en interessant betraktning i lys av metodologien. I *formative intervensjoner* er tanken at *andre stimulus* introduseres senere i prosessen for å strukturere en tenkning som allerede er i gang. Gis den fra start kan den få karakter av en forutsetning.

Omtrent midt i andre økt, etter at de fleste elevene hadde spilt gjennom det meste av spillet, svarte de på et googleskjema som handlet om alle de 23 dilemmaene. Dette skulle simulere en funksjonalitet som ikke var ferdig utviklet, hvor læreren får en oversikt i sanntid over hvilke valg elevene har gjort i dilemma-situasjonene. Å fylle ut et skjema i etterkant fungerte imidlertid også som en repetisjon og oppsummering av spillet.

I plenumsdiskusjonen til slutt brukte læreren resultatene fra googleskjemaet til å diskutere noen av dilemmaene. Læreren minnet klassen på at hvert svaralternativ reflekterte en bestemt lesing av Peer, og inviterte elevene til å kommentere dilemmaer knytta til møtene med Knappestøperen, Dovregubben og Bøygen, samt bryllupsfesten på Hægstad og løkscenen.



Figur 3: Fire skjermbilder som viser dilemmascener fra spillet. De ble vist på storskjermen og diskutert i samtaleutdraget. Spillerne må velge ett av de tre svaralternativene som framstiller Peer som en eventyrer/romantiker (til venstre i hvert bilde), en egosentrisk/egoist (midten) eller en som er redd/feig (høyre).

Utdraget vi skal se nærmere på viser flere sider ved danningsrelasjonen som ble etablert. Klassen diskuterer "løkscenen" med utgangspunkt i valgene de har tatt på vegne av Peer i fire dilemmaer som oppsummerer mye av handlingen (fig. 3). Peer skreller en løk og kommenterer at den, som ham selv, ikke har noen kjerne, bare stadig mindre lag. Utdraget begynner etter at elevene har avsluttet en kort diskusjon i smågrupper om hva det vil si å være seg selv, og læreren igjen tar ordet (fig. 4).

Lærer: Klarer vi å... Nå har vi diskutert eksistensen i ca. et minutt. Har vi.. er vi klare til å svare på alt? Ok, vi er oss sjøl. Er vi oss sjøl? Ja, nei, eller hæ?

Elev: Jeg tenker bare, sånn som Peer Gynt eller sånn som oss liksom i livet liksom. Hadde alle de personene i Peer Gynt forsvunnet, så hadde det ikke vært noen Peer Gynt.

Lærer: Nei.

Elev: Fordi Peer Gynt prøver på en måte å vise alle andre sin person. Og det som nå er, hvis, liksom, alle hadde forsvunnet rundt deg, hva hadde du sittet igjen med da? En falsk person.

Lærer: Hva hadde vi sittet igjen med hvis vi var helt aleine? Hm, det er et interessant spørsmål. Nå gjør jo Peer Gynt det på slutten av stykket her. Han sitter jo i, sånn her, denne løkscenen da. Han blir jo tvunget litt til å reflektere over disse tinga. Hvem er han når ingen andre er der? Og, jeg ser jo at de fleste har vel valgt den sånn "drømmer-peeren". Tror du det er sånn med oss og, hvis vi blir liksom tvungen til å ta stilling til, ja, hvem er jeg egentlig, så ville vi lagd et litt romantisk bilde av oss sjøl som noen som har ihvertfall tenkt å handle godt?

Figur 4: Utdrag av samtale i støttet spilling-klassen.

I dette utdraget får en elev ordet og svarer i plenum på et spørsmål hun nettopp har diskutert med medelever i et par minutter. Selve meningsyttringen hennes er interessant, og vi skal komme tilbake til den. I første omgang skal vi merke oss hvordan læreren ikke bare lar denne elevene respondere. Først responderte elevene ved å velge blant alternativene i selve spillet. Deretter, rett før dette utdraget, diskuterte de spørsmålet i grupper. Dermed har alle måttet innta en posisjon. Etter å ha gitt anerkjennelse til elevens innspill, viser så læreren til hvordan hele klassen svarte i google-skjemaet. I det ferdige spillet vil dette bli del av spillets design, men det vil likevel måtte løftes fram av læreren. Det læreren gjør her er sentralt for dannelsesrelasjonen, hvor elevens *respons* er selve utdanningens mål, og det påligger læreren å skape muligheter og et klima hvor elevene faktisk kan respondere (Biesta, 2006, s. 28). Vi kan si at læreren i dette tilfellet forvalter sitt ansvar på flere forskjellige måter. Han skaper et *ubehag* ved å utfordre dem alle til å ta stilling til et eksistensielt spørsmål, men gir dem flere måter å gjøre det på. Den første er i form av å *besøke* Peer ved å spille ham der han sitter med løken og lurert på hvem han er innerst inne. Å svare på Peers spørsmål i spillet er med andre ord en form for respons. Den andre er i diskusjon med en liten gruppe medelever, og den siste er ved å åpne for at den som vil kan ta ordet i full klasse.

Vi kan også merke oss at læreren snakker om både eksistens og om "drømmer-peeren", som viser at han aktivt bruker den *andre stimulus* han introduserte mens de spilte, i den videre dialogen med elevene.

Helklassespilling

I den tredje klassen spilte de hele første del av spillet (til Peer forlater Ingrid på fjellet) sammen som *helklassespilling* på storskjerm. Det ga læreren anledning til å fortelle om de tre Peer-typene i den konteksten hvor de tre alternativene først dukket opp, og å referere til dem i dilemmaene som fulgte. Klassen diskuterte og stemte over hva de skulle velge i dilemmasituasjonene. Læreren ledet diskusjonen. Helklassespillingen varte hele den første økta. Til slutt fikk elevene litt tid til å skrive ned kritiske og utforskende spørsmål, som i *fri spilling*-klassen. Tre fjerdedeler av spørsmålene de skrev var av fortolkende art (*hvorfor*-spørsmål).

I andre økt spilte klassen i grupper på samme måte som de tidligere klassene. Læreren introduserte økta ved å snakke om eksistensiell angst, og inviterte dermed til en mer psykologisk lesing omtrent der handlingen tar en vending vekk fra bonderomantikken og over i det en av lærerne beskriver som et vanskeligere og mer symbolsk forløp.

I denne klassen forløp plenumsdiskusjonene på en annen måte enn tidligere. Fordi de både hadde spilt begynnelsen sammen med en løpende diskusjon underveis og brukt noen minutter på helklassesamtale i forkant av andre spilløkt, ble diskusjonen etter siste spilløkt kortere. Samtalen dreide seg først om Bøygen som symbol på usikkerhet og eksistensiell angst, deretter om virkelighetsflukt representert i Peers keiserfantasier, og til slutt om hvordan trollene "er seg selv". Temaene var initiert dels av elever og dels av læreren, og flere elever meldte seg på og responderte på dem. I utdraget vi skal se på henvender læreren seg til en gruppe på tre jenter, og episoden han refererer til er hentet fra økta hvor de tre spilte sammen (fig. 5).

Lærer: ... dere snakket noe om Peer og trolla. Jeg må bare bringe det inn via den veien, for dere sa at når Peer kom inn der så ser han Den grønnkledde. Også... var det du som sa det, ja? Stemmer. Jeg har ikke helt kontroll på navna deres. Men du sa noe om henne da, da vi oppdaga hvordan hun så ut, også...

Elev: Karma

Lærer: At det var karma, ja. At det var karma. Hva mente du med det?

Elev: At han løy jo til hu, også kom han inn der, også var ikke hu heller det han trodde.

Lærer: Altså, ikke sant. Peer er jo en skrønemaker og lyver og sier at "jeg er Peer Gynt" og sånn og sånn. Også kommer han inn også er Den

grønnkleddet et troll som ser ut som et troll. Og det er karma, i den forstand at... Det du mente var at han får det han fortjener, da?

Elev: Ja.

Fig. 5: Utdrag av samtale i helklassespilling-klassen. Læreren refererer til scenen hos Dovregubben, hvor Peer oppdager at Den grønnkleddet ikke er ei vakker jente, men et stygt troll.

Situasjonen viser hvordan en elev som ikke selv har tatt ordet blir utfordret på å bidra med sine tanker i klassesdiskusjonen. Læreren som leder diskusjonen er spillpedagogen, ikke klassens faste norsklærer. Spillpedagogen kjenner ikke klassen godt og kan ikke engang navnet på elevene. Det illustrerer hvordan hans *ansvar* for eleven mangler et tilstrekkelig kunnskapsgrunnlag, noe det fra et dannelsesteoretisk perspektiv alltid vil gjøre (Biesta, 2006, s. 98). På dette svake grunnlaget må han ta ansvar for både elevens integritet og hennes subjektivitet; skal hun ha "rett" til å velge sin deltakelse selv, eller skal hun trekkes fram og "tvinges" til å innta en posisjon? Ved å være til stede i klasserommet løper eleven en *risiko* for å bli spurt uten å ha valgt å ta ordet selv, og må ha tillit til at læreren og medelevene vil henne vel. Usikkerhetsfaktorene som alltid er til stede i en dannelsesrelasjon gjør at Biesta omtaler tillits- og ansvarsmomentene som "Trust (without ground)" og "Responsibility (without knowledge)". Denne usikkerheten er ikke en svakhet som må rettes opp, men tvert imot sentralt for å skape den relasjonen som fører til dannelse (Biesta, 2006, s. 25).

Diskusjon: dannelsesrelasjonen

Elevenes dialoger mens de spiller, viser at alle de observerte gruppene driver aktivt med fortolkning og meningsskapning underveis. De spør hverandre om hva som skjer og hvem ulike karakterer er, for det er ikke alltid åpenbart, og de responderer til spillet og hverandre med tanker og meningsyttringer om det de opplever (Linell, 2009). Likevel er det i plenumssamtalene i klasserommet og med lærerens hjelp, at refleksjonene eksplisitt handler om elevenes egne liv.

Jeg har valgt å legge Biestas modell for dannelsesrelasjonen til grunn for analysen, da den handler om relasjonene som etableres mellom elev og lærer i undervisningssituasjonen og er eksplisitt på å forstå læring som noe annet enn tilegnelse av innhold. Fokuset på *respons* framfor reproduksjon er vesentlig fordi livsmestring i skolen har som mål å hjelpe elevene til å kunne uttrykke "egne følelser, erfaringer og meninger" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi har sett hvordan den enkelte elev kan respondere på Peers dilemmaer i spillet, og hvordan læreren kan legge opp til at elever får respondere i diskusjon i mindre grupper og i samlet

klasse. Vi har også sett hvordan fruktbare perspektiver på egen livsmestring kan vokse fram av diskusjonen om Peer Gynt, og at gode diskusjoner kan være et resultat av et mildt press fra lærerens side. Presset om å respondere og selvinnsikten som kan følge av å grave i Peers og egen livsmestring, blir omtalt om "(trancendental) violence" av Biesta (2006, s. 26). Jeg har oversatt det til det mer moderate *ubehag*. Det er lærerens *ansvar* å utsette elevene for dette ubehaget og ivareta dem i det, og det fordrer at elevene har *tillit* til læreren og lærings situasjonen. I min fortolkning av klasseromsdiskusjonene har tilliten kommet til uttrykk i det at læreren fikk med seg elevene på å drøfte livsmestring med utgangspunkt i Peer Gynt. Altså i hvordan de responderte på utfordringene læreren ga dem. I en av klassene responderte de i liten grad på spilllets dilemmaer. Responsen kom heller i form av kritikk av spillet og læringsopplegget. Det tolket jeg som fravær av tillit.

Interessant å merke seg i denne sammenhengen, er at elevenes diskusjoner mens de spilte ikke skilte seg vesentlig fra hverandre i de tre klassene. Alle de observerte gruppene fokuserte spesifikt på handlingen og diskuterte spillet og Peers liv og valg, og kom bare i begrenset grad inn på mer allmenne problemstillinger. Forskjellen mellom *fri spilling*-klassen og de to andre klassene kom til uttrykk i spørsmålene de skrev ned, og i hvordan plenumsdiskusjonen etter *fri spilling* ble preget av behov for avklaringer av ytre handling og protester mot spillet og opplegget.

Jeg tolker det som et resultat både av at *fri spilling*-modellen ikke ga elevene nok støtte i å forstå handlingen i spillet eller relevansen for egen livsmestring, og at opplegget for diskusjonen i helklasse gjorde dette veldig tydelig. I *fri spilling*-klassen skulle de ikke bare spille uten hjelp, men deres "hjelpeløse" spørsmål til spillet skulle også danne utgangspunkt for diskusjonen. I de andre klassene skjedde diskusjonen i kontekst av den *andre stimulus* læreren hadde presentert for elevene. De diskuterte Peers dilemmaer, ikke sine egne kunnskapshull.

På denne bakgrunnen vil jeg hevde at *fri spilling*-klassen ble utsatt for ubehag (her passer det kanskje å bruke begrepet "transcendental vold") i en situasjon hvor tilliten var lav. Som vi har sett ble klassene med *støttet spilling* og *helklassespilling* heller ikke spart for ubehag, men i de klassene var det tilsiktet og i en form som ivaretok tilliten og bekreftet dannelsesrelasjonen. Elevene i *støttet spilling* klassen måtte respondere på et eksistensielt spørsmål, først i spillet, så i par eller små grupper. Til slutt kunne de velge å respondere i plenum. I klassen som

hadde gjort *helklasespilling* ble også responsen i plenum gjort "obligatorisk" for enkelte elever, ved at læreren løftet fram ting de hadde sagt mens de spilte i en liten gruppe, til felles diskusjon. I begge klasser resulterte ubehaget i meningsfulle samtaler om livsmestring. Det kan imidlertid også påpekes at elevene i *fri spilling*-klassen som uttrykte det jeg tolker som lav tillit til spillet og undervisningsopplegget, ikke hadde noe problem med å gi uttrykk for sine egne kritiske synspunkter på det de var med på. De respondere, med andre ord, og med det posisjonerte de seg som subjekter.

Livsmestring

I to av klassene kan vi altså si at Peer Gynts livsreise ga et grunnlag for å diskutere livsmestring i eget liv. Det ser vi eksempler på i utdragene jeg har gjengitt ovenfor.

Eleven som tok ordet i *støttet spilling*-klassens diskusjon om eksistens, ga uttrykk for en forståelse av hva det vil si å være seg selv. Hun sa at vi blir subjekter gjennom møtet med andre mennesker. Eleven forklarte det først med å vise til Peer og hans liv ("Hadde alle de personene i Peer Gynts liv forsvunnet ...") og deretter ved å allmenngjøre påstanden ("... hadde alle forsvunnet rundt deg ..."). Hun refererer altså til det vi har omtalt som *besøket* i en annens livsverden, som er Arendts svar på hvordan vi kan leve sammen i en verden der alle er ulike (Arendt & Kohn, 2014; Disch, 1996). Lærerne gjorde det samme. I alle tre klasser ledet lærerne plenumsdiskusjonen ved å veksle mellom å besøke Peers situasjon og perspektiv, for så å allmenngjøre problematikken eller forsøke å få elevene til å relatere den til sine egne liv. Når de lyktes skapte de et ubehag som fikk elevene til å respondere for å gjenopprette en orden og med det fundamentere sin livsverden dypere.

I *støttet spilling*-klassen responderte elevene både med dypt alvor og med humor. En elev stilte spørsmål ved om en som ikke har noen kjerne (med referanse til Peer i løkscenen) er i stand til å elske en annen. En annen stilte seg kritisk til Solveigs livsvalg. Hun mente at Solveig ikke hadde tatt grep om sitt eget liv. Som svar på en innvending om at det kanskje var et uttrykk for dyp kjærlighet, responderte eleven humoristisk med å hevde at Solveig led av stockholmssyndrom. Disse eksemplene om kjærlighet og om individets plass i et forhold illustrerer hvordan diskusjonen kom til å handle om temaer som var relevante for elevenes livsmestring, og de viser at elevene som responderte hadde et repertoar både når det gjelder form og innhold.

Plenumsdiskusjonen i klassen som hadde gjort *helklassespilling*, var preget av mindre deltakelse og færre meningsytringer enn klassen som hadde gjort *støttet spilling*. Det kan selvsagt forklares med at klasser er forskjellige, men det kan også ha hatt sammenheng med at de hadde gjort mye av spillingen sammen og fått respondere underveis. Lærerens strategi i den avsluttende diskusjonen, ble da å spørre elever direkte. Et valg som, igjen, skapte en grad av ubehag som fordret at læreren tok ansvar og at det eksisterte et tillitsforhold mellom lærer og elever. Sånn ser vi at ulike modeller for spillingen skaper ulike forutsetninger for aktiviteten som følger (Arnseth et al., 2018).

Da lærerne i etterkant reflekterte over hele prosjektet og gjennomføringen i alle tre klasser, vurderte de den første gjennomføringen som den minst vellykkede. Selv om klassens norsklærer mente at den avsluttende diskusjonen hadde vist at elevene hadde lært mye om historien og karakterene, ga mange av elevene selv uttrykk for at de ikke hadde skjønnet hva det handlet om. Lærerne vurderte andre og tredje gjennomføring som vellykkede, og den siste som best. Datamaterialet forteller imidlertid om en engasjert og meningsfull dialog også i andre gjennomføring.

Konklusjon

Spørsmålet jeg stilte innledningsvis var hvordan et dataspill basert på en litterær klassiker kan brukes som utgangspunkt for refleksjoner over elevenes liv og livsmestring. Denne studien viser at det å spille Peer Gynt-spillet ikke uten videre vil hjelpe elevene til å relatere spillets handling til egne liv. Spillet kan vekke refleksjon, ofte undring og noen ganger sinne over handlingen og Peers valg. Men det ser ut til å være gjennom den lærerstyrte dialogen at Peers fortelling blir gjort relevant for elevenes egne liv. Eller, det er i hvert fall som respons til læreren, ikke i samtale med medelever under spillingen, at disse perspektivene blir uttalte og dermed tilgjengelige for analyse.

Ved å legge opp undervisningen ulikt i tre klasser, har vi gjort oss erfaringer med didaktiske variasjoner med spillet. Funnene lar seg ikke generalisere, men i disse tre klassene ser det ut til at mer faglig støtte i forkant og lærerintervensjon underveis i spilløktene virket forløsende på elevens refleksjon både om fortellingen og livsmestringstematikken. Den første klassen fikk ingen slik støtte, den andre fikk det i en innledning av læreren før de begynte å spille. I den tredje klassen spilte de første del av spillet sammen. Da de sammen sto i første dilemma,

fortalte læreren om de tre fortolkningene av Peer og umiddelbart etterpå diskuterte klassen sammen hvordan de skulle respondere. Dette var bakgrunnen for å betegne klassene som *fri spilling*, *støttet spilling* og *helklassespilling*. Den første klassen ble av lærerne vurdert som minst vellykket, og den siste som den mest vellykkede. Jeg tolker det altså som vesentlig om, når og hvordan den faglige støtten ble gitt. Jeg har for øvrig beskrevet de tre gjennomføringene som tre modeller, og alle tre kan med fordel gjøres til gjenstand for videre forskning for å forstå under hvilke forutsetninger de kan fungere godt i en læringsammenheng.

I hvilken grad fortellingen som spill gir noe annet enn om elevene bare leser den, er uklart. Dataspill skiller seg fra andre fortellingsmedier ved at spilleren selv påvirker fortellingen gjennom handling. Hvis spillversjonen av Peer Gynt skal gi noe kvalitativt annet enn den samme fortellingen i andre medier, må det være fordi det elevene gjør når de spiller gir dem andre perspektiver på fortellingen. Norsk læreren i klassen som gjorde *helklassespilling* mente at de fikk det. Hun mente at "konfliktene og dilemmaene ble så veldig tydelige. Mer tydelige, utrolig nok, mer tydelige enn å lese teksten sammen med elevene." Det kan imidlertid være utfordrende å skulle leve seg inn i Peer Gynt, for han er, for å sitere en elev, "en vanskelig karakter å like". For å forstå hvordan elevene likevel greide det, har jeg brukt metaforen "besøk", som betyr å se fra Peers perspektiv uten å forsøke å bli Peer. Fra samtalene etter spillingen har jeg delt et par gode eksempler på hvordan læreren på en konstruktiv måte kan legge opp til diskusjon om spillerfaringen som "besøk" og om våre valg i lys av Peers valg. Dette er en mulighet spillet legger godt til rette for. Det betyr imidlertid ikke at den ikke ville vært der uten spillet eller at den kommer automatisk når man bruker spillet. Lærerens innsikt og innsats ser fortsatt ut til å være avgjørende.

Referanser

Anderson, S. L. (2019). The interactive museum: Video games as history lessons through lore and affective design. *E-Learning and Digital Media*, 16(3), 177–195.

<https://doi.org/10.1177/2042753019834957>

Arendt, H., & Kohn, J. (2014). *Between past and future*. Penguin Books.

- Arnseth, H. C., Hanghøj, T., & Silseth, K. (2018). Games as tools for dialogic teaching and learning. I H.-C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and education: Designs in and for learning*. Brill Sense.
- Barab, S. (2014). Design-Based Research. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. utg., s. 151–170). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.011>
- Barab, S. A., Dodge, T., Ingram-Goble, A., Pettyjohn, P., Pepler, K., Volk, C., & Solomou, M. (2010). Pedagogical Dramas and Transformational Play: Narratively Rich Games for Learning. *Mind, Culture, and Activity*, 17(3), 235–264.
<https://doi.org/10.1080/10749030903437228>
- Berger, R., & McDougall, J. (2013). Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy*, 47(3), 142–149. <https://doi.org/10.1111/lit.12004>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2

- Chandra, T. M. (2019). The process of translation, adaptation, and question of feminism in Luo Guanzhong's Romance of the Three Kingdoms. *Indonesian Journal of English Language Studies (IJELS)*, 4(2), 56–61. <https://doi.org/10.24071/ijels.v4i2.2303>
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. I E. Scanlon & T. O'Shea (Red.), *New Directions in Educational Technology* (s. 15–22). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2
- de Sousa, F. (2018). Gamebased learning in the digital classroom: Videogames for Collaborative Reasoning about Morality and Ethics in Citizenship Education. I H. C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and Education: Designs in and for Learning* (s. 47–65). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004388826>
- Dewey, J. (1996). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets udvikling klassiske tekster* (s. 23–40). Ad Notam Gyldendal.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv: Med fokus på elevers udvikling af historebevisthed* [Danmarks Pædagogiske Universitet]. <https://www.ucviden.dk/da/publications/spil-i-historiedidaktisk-perspektiv-med-fokus-p%C3%A5-elevers-udviklin>
- Disch, L. J. (1996). *Hannah Arendt and the limits of philosophy: With a new preface*. Cornell University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>

Fagfornyelsen—Innspillsrunde skisser til læreplaner i norsk (Nr. 2018/22973). (2018).

Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>

Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture*. University of Minnesota Press.

Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy* (1. paperback ed). Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2008). Learning and games. I K. Salen (Red.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (s. 21–40). MIT Press.

Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet. Elevmedvirkning i den digitale skolen*. Universitetsforlaget.

Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0).

<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

Hanghøj, T. (2008). *Playful Knowledge – An explorative study of educational gaming*. [Syddansk universitet].

https://www.researchgate.net/publication/326741548_Playful_Knowledge_An_explorative_study_of_educational_gaming

Harrison, M., & Lutz, M. (2017). South of Elsinore: Actions that a Man Might Play. I V. M. Fazel & L. Geddes (Red.), *The Shakespeare User* (s. 23–40). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-61015-3_2

Holtermann, S., & Vedvik, K. O. (2020, juli 21). Foreldre reagerer: – Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utoanningsnytt.no/fagfornyelsen->

[livsmestring/foreldre-reagerer--elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-
klassen/234166](#)

Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1555–1577. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.06.008>

Ibsen, H. (1949). *Peer Gynt*. Gyldendal.

[https://www.nb.no/items/dfb43f5b56b94ddb10ed176e08b48d4e?page=0&searchText=peer%
20gynt](https://www.nb.no/items/dfb43f5b56b94ddb10ed176e08b48d4e?page=0&searchText=peer%20gynt)

Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), & A. Gylland (Overs.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.

Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterære årbok 2019* (s. 185–200). Samlaget.

Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 19. <https://doi.org/10.5617/adno.7848>

Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(0).
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.132>

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically* (Kindle Edition). Information Age Publishing.

- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lystad, A. H., & Bjørkly, S. (2018). Psykisk helse på timeplanen – kva meiner elevane. *Psykologi i kommunen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/psykisk-helse-pa-timeplanen--kva-meiner-elevane/>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus.
- Marlatt, R. (2018). Literary Analysis Using Minecraft: An Asian American Youth Crafts Her Literacy Identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 55–66.
<https://doi.org/10.1002/jaal.747>
- Mørch, W. T. (2021). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (u.å.). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole, 1*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>
- Sarepta studio. (2021). *Peer Gynt the game*. Peer Gynt the game. <https://peergyntgame.com/>

- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn* (1st ed). Palgrave Macmillan.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85–117. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Ulvestad, R. (2020, september 24). Vi er lærere, ikke psykologer. *Bergens tidende*.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. ((NOR01-06)). <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2015). Didactic dissonance: Teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.853686>
- Vygotskij, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. I J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 537–554). Basic Books. https://archive.org/details/playitsroleindev0000unse_y5x0/mode/2up
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Wallin, M. R. (2007). Myths, Monsters and Markets: Ethos, Identification, and the Video Game Adaptations of The Lord of the Rings. *Game Studies*, 7(1).

<http://gamestudies.org/0701/articles/wallin/>

Welsh, T. J. (2016). *Mixed realism: Videogames and the violence of fiction*. University of Minnesota Press.

Wiker, G. (2015, september 12). *Krever psykologi i skolen*. Norsk Psykologforening.

<http://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>

Wouters, P., & van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412–425.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>

Tredje artikkel

Sandberg, M. H. (2022). Peer Gynt—From play to game. [Manuscript submitted for publication]. Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Peer Gynt – From play to game

Magnus Henrik Sandberg, *Norwegian University of Science and Technology*

<https://orcid.org/0000-0002-9192-2187>

Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim, Norway.

This paper is awaiting publication and is not included in NTNU Open

ISBN 978-82-326-5576-2 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-5866-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)
ISSN 2703-8084 (online ver.)