

Simen Kvamme Nygaard

Opplevelse av læring gjennom samarbeid i videospill

En kvalitativ undersøkelse om hvordan spillere opplever læring gjennom samarbeid i videospill og hvordan spillere opplever at kunnskapen kan aktualiseres i andre situasjoner

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst

Veileder: Pål Aarsand

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Simen Kvamme Nygaard

Opplevelse av læring gjennom samarbeid i videospill

En kvalitativ undersøkelse om hvordan spillere opplever læring gjennom samarbeid i videospill og hvordan spillere opplever at kunnskapen kan aktualiseres i andre situasjoner

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst
Veileder: Pål Aarsand
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Videospill og læring har blitt et dagsaktuelt tema. Når bedrifter, organisasjoner og institusjoner ønsker at spillerfaring skal på CV-en er det tydelig at man tenker at man lærer fra videospill. Da blir heller spørsmålet; hvordan? Denne masteroppgaven undersøker hvordan mennesker samarbeider i og rundt videospill, og hvordan de lærer gjennom samarbeid. I denne oppgaven forsøker jeg å svare på problemstillingen: «Hvordan opplever spillere læring gjennom samarbeid i videospill?». For å svare på dette har jeg stilt to forskningsspørsmål: «På hvilken måte samarbeider og lærer spillere gjennom videospill?», og «opplever spillerne at kunnskapen man får gjennom videospill kan gjøres relevant i andre sammenhenger?».

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv, innebærer hvordan mennesket skaper kunnskap gjennom samhandling og interaksjon. Dette blir nærmere illustrert gjennom teorier om situert læring, tilhørighetsrom, spillfellesskap, samarbeidslæring, uformell læring og transfer. Disse teoriene brukes også for å analysere og diskutere funnene i studien. For å belyse informantenes opplevelser og meninger er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign i form av seks semistrukturerte intervjuer som metode for datainnsamlingen. Utvalget består av mennesker mellom 18-40 år med lang erfaring fra å spille videospill.

Resultatene i denne studien viser til at informantene opplever at de lærer fra å spille, men at det kan være utfordrende å gi konkrete eksempler hva de tar med seg fra videospill. Læringen som oppstår krever derfor bevisstgjøring og refleksjon. Samarbeidet gjennom videospill tar mange former, og er en vel så viktig del utenfor som innad i spill. Gjennom den sosiale prosessen rundt spill kan informantene utvikle samarbeidskunnskapene, som også gir muligheten til å danne erfaring med gruppearbeid, og å utføre sin rolle. Noe av kunnskapen informantene får gjennom spill opplever de også kan aktualiseres og brukes i andre sammenhenger utenfor spillet selv. Dette er i stor grad også knyttet til samarbeid, kommunikasjon og deltakelse.

Abstract

Video games and learning have become a current topic. When companies, organizations and institutions want gaming experience to be on the resume, it is clear that people think that we can learn from video games. The question then becomes; how? This master's thesis examines how people collaborate in and around video games, and how they learn through cooperation. In this thesis I try to answer the question: "How do players experience learning through cooperation in video games?". To answer this, I have asked two research questions: "In what way do players collaborate and learn through video games?", and "Do the players feel that the knowledge gained through video games can be made relevant in other contexts?".

This thesis starts from a socio-cultural perspective, which considers how humans create knowledge through interaction and participation. This is further illustrated through theories about situated learning, affinity spaces, communities of play, cooperative learning, informal learning and transfer. These theories are also used to analyze and discuss the findings in the study. In order to shed light on the informants' experiences and opinions, a qualitative research design in the form of six semi-structured interviews was used as the method for data collection. The selection consists of people between the ages of 18-40 with extensive experience playing video games.

The results in this study show that the informants feel that they learn from playing, but that it can be challenging to give concrete examples of what they take away from video games. The learning that occurs therefore requires awareness and reflection. The cooperation that occurs in video games takes many shapes and forms, and is just as important a part outside as inside games. Through the social process around games, the informants can develop cooperative skills, which also provide the opportunity to gain experience with group work, and to perform their role. Some of the knowledge the informants gain through games they feel can also be actualized to be used in other contexts outside the game itself. This is largely also linked to collaboration, communication and participation.

Forord

Det er en litt ambivalent følelse å nå til slutt levere masteroppgaven, og med det avslutte studietiden min. Disse årene har vært unike for meg. Det felleskapet som oppstår gjennom sene studiekvelder, eksamensstress og sosiale aktiviteter er noe helt eget, og det kommer til å etterlate seg et stort savn. Men, nå gleder jeg meg til veien videre.

En stor takk til alle medstudenter som har vært med på å gjøre studietiden til en så fantastisk periode i livet mitt. Jeg vil også takke informantene som tok seg tiden til å bli med på dette forskningsprosjektet.

Takk til min ekstremt tolmodige og dyktige veileder, Pål Aarsand, som har tatt seg tid til en til tider sliten, forvirra og litt forlagt student.

Tusen takk til Gørill og Tora som har dyttet meg videre hver gang jeg satt fast. Uten dere ville aldri denne oppgaven blitt ferdig.

Simen Kvamme Nygaard

23.05.2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
2 Tidligere forskning og teori	3
2.1 Sosiokulturell læringsteori	3
2.1.1 Situert læring	3
2.1.2 Forskjellige teorier om spill innfor sosiokulturell læringsteori	4
2.1.3 Tilhørighetsrom	4
2.1.4 Spillfelleskap	5
2.1.5 Samarbeidslæring	6
2.1.6 Uformell læring	7
2.2 Aktualisering av kunnskap til et annet område	8
3 Metode	10
3.1 Informanter	10
3.2 Rekruttering av informantene	10
3.3 Utformingen av intervjuguide og datainnsamling	11
3.4 Kvalitet i utformingen	13
3.4.1 Realbilitet	13
3.4.2 Validitet	14
3.4.3 Generaliserbarhet	14
3.5 Etiske betraktninger	15
3.6 Dataanalyse	15
4 Presentasjon av dataanalysen	17
4.1 Spill som sosial arena og sosiale relasjoner	17
4.2 Spill som tilhørighetsrom eller spillfelleskap	19
4.3 Oppfattning om læring gjennom spill	22
4.4 Samarbeid i og utenfor spill	25
4.5 Aktualisering av spill-kunnskaper	29
5 Diskusjon	33
5.1 Er informantene bevist på hva de lærer i videospill?	33
5.2 Samarbeid og læring	34
5.3 Spillfelleskap eller tilhørighetsrom?	35

5.4	Hva tar informantene med seg fra videospill til andre situasjoner?.....	37
5.5	Avslutning	38
6	Studiens begrensninger og veien videre	39
7	Referanser	40
8	Vedlegg.....	43
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	44
	Vedlegg 2: Intervjuguide	45
	Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD	47
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæringskriv	49

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Dataspill som mer enn «bare underholdning» er et aktuelt tema i dagens samfunn. Teknologi og media inntar en stor del av våre liv, enten dette er i studiet, på arbeidet eller i fritiden. Dataspill i seg selv er kanskje for mange assosiert med fritid og underholdning, og tanken om at spill kan ha relevans utenfor et fritids- eller underholdningsperspektiv kan være ukjent. Uavhengig av hva man assosierer med videospill har det blitt en samfunnsdiskusjon om man lærer fra spill og hvordan dette kan få et utbytte med relevans for arbeidslivet. Bemanningsselskapet Manpower ønsker at arbeidssøkere skal sette spillerfaring på CV-en sin, og på nettsidene deres står det «Gjennom digitale spill gjør unge mennesker seg erfaringer og utvikler egenskaper som er relevante for arbeidsgivere. Spillerfaring er en ny kilde til relevante ferdigheter som det er på høy tid at vi anerkjenner.» (Manpower, 2023). Spillerne, eller «gamers» kan på denne måten fremstilles som individer som stadig søker etter nye utfordringer med et ønske om å mestre dem.

John Seely Brown og Douglas Thomas (2008) presenterer begrepet «The Gamer Disposition» (spillerdisposisjonen) i Multiplayer Online Games. Denne teorien gir spilleren fem attributter som understreker hvorfor spillere gjennom spill har fått med seg ønsket arbeidserfaring; 1) spillere ønsker å bli evaluert og sammenlignet med hverandre gjennom poengsystemer, rang og titler. Målet er ikke å bli belønnet, men å forbedre seg. 2) Spillere forstår ulikheter og rollefordeling. Alle har forskjellige evner og talenter som er nødvendig for at lagarbeid skal være vellykket. 3) Spillere trives med endringer. Spill er ikke konstanter, men utvikler og endrer seg på flere forskjellige måter. Spillverdenen de eksisterer i er i konstant forandring, og denne forandringen er noe spillerne både oppsøker og skaper. 4) Spillere opplever læring som underholdende fordi underholdningen i spill kommer av å overkomme utfordringer. Belønningen fra spill er forståelse og mestring, noe som betyr at spillere kan finne glede i å lære mekanikker (verktøyene spillet gir spilleren for å overkomme hindringer og utfordringer) og å lære seg å spille bedre. 5) spillere er problemløsere og utforsker forskjellige alternativer og strategier for å klare oppgaver og utfordringer. Spillere evner å rekonstruere spillkarakteren sin bare for å prøve noe annet (Brown & Douglas, 2008). Dette er muligens en noe optimistisk innstilling, og det kan være fornuftig å stille seg skeptisk til at spillere er så oppsøkende, reflekterte og med en slik innstilling til læring. Derimot fremstiller Brown og Douglas et godt bilde av hva videospill presenterer spilleren med; utfordringer og verktøy for å løse dem. Dette er ikke ulikt fra hva man blir stilt ovenfor på skolebenken. Med det utgangspunktet kan det tenkes at spørsmålet ikke er *om* spillere kan lære fra videospill, men heller *hva* de lærer, og kanskje enda viktigere, *hvordan*.

Når det kommer til hva og hvordan spillere lærer gjennom videospill retter jeg søkelyset på samarbeid mellom spillere. Spill er ikke lenger avgrenset til en datamaskin hvor en spiller sitter alene og trykker på taster. Heller så skaper nå videospill store internasjonale spillfelleskap hvor man kan delta når og hvor som helst (Pearce, 2009). Med introduksjonen av multiplayer (flerspiller) og MMO (massive multiplayer online) kan man

knytte bekjentskaper med tilfeldige mennesker fra hele verden. I en MMO som World of Warcraft kan dette innebære at man må samarbeide for å beseire en serie med «bosser» (ekstra sterke motstandere som krever god forståelse av fiendens evner og mekanikker for å overkomme) hvor det kan være mellom 10-25 spillere spiller på lag hvor flere har forskjellige roller. Eller så kan man spille små kompetitive lag i Counter Strike for å beseire motstanderens lag. I spill hvor man påtar seg forskjellige roller og plikter kreves det en god del samarbeid, på samme måte det skjer på en fotballbane eller i en bedrift. Samtidig er ikke samarbeid begrenset til spillet selv. Spillenes innflytelse finner man på YouTube, nettforum, i samtaler mellom venner og i arrangementer som Blizzcon (en av verdens største spill-konferanser). Av denne grunnen kan spillere gjennom interessen for spill bevege seg rundt flere tilknyttende virtuelle og fysiske møteplasser hvor læring kan skje, både i spillet selv, mens også rundt det (Gee, 2007; 2012, 2018; Gee & Hayes, 2012; Pearce, 2009).

Videospill brukes av 96% av gutter og 76% av jenter (Øygardslia, 2018). Unge mennesker er heller ikke bare forbrukere av videospill, men også produsenter av innhold. Gjennom spillfelleskap som oppstår i interessesfærer skaper unge nytt materiale, slik som «fan-fiction», lager guider for å overkomme utfordringer, lager podkast og skriver innlegg i blogger og forumer, og videoer på YouTube (Games, 2018; Harris, 2022; Razbuten, 2019). Kunnskap er derfor kanskje ikke noe som utelukkende oppstår gjennom spillet selv, men også eller heller rundt bruken av spill. Spill er for de fleste forbundet med hjemmet og fritiden (Øygardslia, 2018). Men innad i hjemmet og på fritiden er det mange prosesser vi mennesker møter som vi lærer av. Læring kan oppstå på forskjellige tidspunkt, i samtaler, i møte med kulturer. Potensialet er derimot stort, hvis det er mulig å dokumentere hvordan kunnskap utvikles i og gjennom bruken av spill. Spill har potensialet for å lede spilleren videre til å tenke som en designer gjennom å inspirere bruker til å modifisere spillet (Gee, 2012). Spill har ofte verktøy innebygd for å la brukeren endre og lage eget innhold, spesifikt slik som de selv ønsker. Siden spill er interaktive og flere spill lar spillere selv velge hvordan historien utfolder seg blir det mulig for spilleren å utforske og oppleve hvilke konsekvenser handlingene til spilleren har det for spillets narrativ og univers.

1.2 Problemstilling og forsknings spørsmål

I denne oppgaven utforsker jeg hvordan spillere samarbeider og lærer gjennom videospill. Problemstillingen jeg har stilt meg er: «Hvordan opplever spillere læring gjennom samarbeid i videospill?». Problemstillingen legger vekten på samarbeidet mellom forskjellige spillere, og hvordan de opplever rollene de inntar, og hvordan de opplever at samarbeidet kan bidra til læring. Videre utforsker jeg hvordan kunnskapen spillere får av og rundt spill kan aktualiseres i andre situasjoner. For å utforske denne problemstillingen har jeg stilt de følgende forsknings spørsmålene til grunn for forskningsprosjektet:

1. På hvilken måte samarbeider og lærer spillere gjennom videospill?
2. Opplever spillerne at kunnskapen man får gjennom videospill kan gjøres relevant i andre sammenhenger?

2 Tidligere forskning og teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for analysene. Her redegjør jeg for sosiokulturell læringsteori, samt flere forskjellige syn og teorier som bygger på det sosiokulturelle rammeverket. I dette kapitlet forklarer jeg også hvordan de forskjellige teoriene er relevant for dataanalysen og diskusjonen.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Vygotsky sin teori om sosiokulturell læring er bygget på ideen om at det menneskelige sinnet er formidlet. Mennesket påvirker ikke den fysiske verden direkte, men handler gjennom artefakter som tillater oss å endre verden rundt oss. Disse artefaktene (verktøy eller redskap) har en i sosiokulturell læringsteori en spesiell, og teknisk, betydning. Dette er fordi at flere av disse redskapene mennesket har utviklet for å håndtere hverdagen, har medført at vi kan nøytralisere vår egen svakhet og kompenserer for våre manglende evner (Säljö, 2005). For noen som er svak og ikke evner å løfte en stein er spettet og gravemaskinen to revolusjoner som gir dem muligheten til å gjennomføre oppgaven på tross av deres manglende styrke. For de som pløyer jorden blir oxen og traktoren en annen revolusjon som sparer personen for krevende og utmattende manuelt arbeid. Dette resulterer i at arbeidsevnen, tidsbruken og kunnskapsbasen blir forandret (Säljö, 2005). I et sosiokulturelt perspektiv er begrepet læring fordelt på tre ulike, men samvirkende forhold. 1) Utvikling og bruk av intellektuelle (eller psykologiske/språklige redskaper), 2) utvikling og bruk av fysiske redskaper og 3) kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter (Säljö, 2005). Gjennom symbolske verktøy og tegn kan vi formidle og regulere forholdet vi har til andre mennesker og oss selv, og på den måten endrer vi på måten disse forholdene er og fungerer (Lantolf, 2000). Vygotsky var opptatt av å forstå og forklare hvordan menneskers sosiale og mentale aktivitet er organisert gjennom kulturelt konstruerte artefakter. Disse artefaktene, enten om de er fysiske eller symbolske endrer seg gradvis ettersom de går fra generasjon til generasjon. Hver generasjon endrer på artefaktene for å tilpasse de til samfunnene, felleskapene og individene. På samme måte som teknologien beveger seg videre, omformer og forandrer seg gjør vi mennesker det samme gjennom språk og tankegang (Lantolf, 2000; Scott & Palincsar 2013; Polly, Allman, Casto, & Norwood, 2017). Det sosiale samarbeidet og interaksjon er fundamentet her, og ikke bare sett på som en viktig faktor ved læring (Dysthe, 2013). Dette betyr at læring skjer gjennom interaksjon og samarbeid, og gjennom den sosiale prosessen lærer mennesker. Slik argumenterer den sosiokulturelle teorien for at læring skjer i sosial setting gjennom språk, samarbeid og deltakelse (Dysthe, 2013; Lantolf, 2000, Lave & Wenger; 1991). For denne oppgaven er dette relevant da den sosiale settingen mellom spillere og deres evne til å samarbeide, dele informasjon, skape relasjoner innenfor en sosial læringsramme er basisen for å overkomme utfordringer og hindringer.

2.1.1 Situert læring

Situert læring er et analytisk synspunkt innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet som vektlegger ideen om at det meste man lærer er spesifikk tilknyttet situasjonen det er lært (Anderson, Reder, & Simon, 1996). Dette synspunktet tar utgangspunkt i at

menneskelige handlinger er situert i sosiale praksiser. Dette betyr at vi handler med utgangspunkt i våre kunnskaper og erfaringer og det vi bevisst eller ubevisst opplever at omgivelsene krever, tillater eller gjør mulig i en bestemt virksomhet. Handlinger og praksis konstituerer hverandre (Säljö, 2005). Et eksempel på dette kan være et møte med naboen din som man ikke kjenner for godt og som jobber som lege, hvor naboen spør «hvordan går det?». Det er forventet å få til svar en generell kommentar om hvordan dagen har vært, om været eller noe liknende. Spørsmålet tolkes i denne situasjonen som en vennskapelig invitasjon til en felles samtale i den situasjonen man befinner seg i; i heisen, ute og går en tur og så videre. Hvis du derimot er på kontoret til legen og det samme spørsmålet blir stilt i naboens kapasitet som lege blir det forventede svaret annerledes i kontekst av situasjonen man befinner seg i. Svaret krever en kommentar om den medisinske tilstanden som belyser årsaken til konsultasjonen (Säljö, 2005). Det er koblingen mellom et individ og omgivelsene som gjør mennesket til et forutsigbart, men samtidig fleksibelt vesen som tilskriver sine omgivelser mening, og som handler ut fra antakelser om hva sosiale situasjoner innebærer. Dette skaper både kontinuitet og variasjon i måten vi handler på. Dette betyr videre at læring og kunnskapsreproduksjon ikke alene er et spørsmål om å beherske kunnskaper og ferdigheter som isolerte enheter. Det er også viktig å kunne avgjøre når en viss samling kunnskaper er relevant og produktiv, og forstå hvordan den fungerer i forskjellige situasjoner. De sosiale praksisene påvirker relasjonen mellom redskap og handling og betyr at relasjonen ikke er mekanisk, men at den må skapes (Säljö, 2005). Situert læring er relevant for denne oppgaven da jeg undersøker samarbeid, som i hovedsak vil være sosialt betinget. Gjennom situert læring ønsker jeg også å belyse hvordan de sosiale situasjonene spillerne befinner seg i påvirker hvordan de interagerer med hverandre, og hvilken kunnskap de skaper og anvender. Situert læring vil også bli relevant i analysen av hvordan kunnskap skapt i en situasjon kan eller ikke kan brukes i en lignende eller ukjent situasjon.

2.1.2 Forskjellige teorier om spill innfor sosiokulturell læringsteori

Det finnes flere forskjellige teorier og forskningsstrategier når det kommer til videospill. Her vil jeg presentere to teorier: Den ene er tilhørighetsrom (affinity spaces) av James P. Gee, og den andre er spillfelleskap («communities of play») av Celia Pearce.

2.1.3 Tilhørighetsrom

James Paul Gee sin (2018) teori om tilhørighetsrom beskriver hvordan det oppstår læring utenfor klasserommet. Dette skjer gjennom uformelle klubber, politiske grupper, fritidsklubber og så videre. Gee mener at gjennom menneskets historie har mesteparten av læring og undervisning foregått uformelt i noe som Gee kaller for «affinity spaces» (tilhørighetsrom). Disse tilhørighetsrommene er løst organisert sosiale og kulturelle instanser hvor arbeidet med læring og undervisning foregår gjennom en delt prosess mellom menneskene innad i tilhørighetsrommene, hvor folk er knyttet sammen gjennom felles interesser (Gee, 2018). Gee mener at det viktig å forstå hvordan disse tilhørighetsrommene fungerer hvis man ønsker å forstå hvordan unge mennesker lærer, både fysisk og virtuelt. Tilhørighetsrommene kan sees som små rom innenfor et stort hus. For en person som driver med videospill vil videospill(ene) være huset, men denne interessen følger med personen gjennom alle de små rommene i huset. Gjennom skole, fritidsaktiviteter, sosiale hendelser, sitt eget hjem, andre sine hjem vil denne interessen stå sentralt. På denne måten blir ikke læring hold på et sted. *"This tends to be the norm in every large affinity space: Teaching and learning are not confined to one site or one kind of person; they are distributed across many locations, people, and practices"* (Gee,

2018: s.9). Det blir også viktig for individer som deltar i tilhørighetsrommene at målet med læring og undervisning er å skaffe seg kunnskapen og evnene til å løse problemer som er aktuelle for gruppen. For denne oppgaven blir dette aktuelt for samarbeidet mellom spillerne, og hvordan de tilegner seg informasjon, kunnskap og evner for å løse problemer i spillene. Hvor finner de informasjon, hvem snakker de med, hvor snakker/chatte/leser de? Med andre ord; hvilke tilhørighetsrom oppsøker spillerne?

For at man skal kunne oppnå læring fra et spill er det nødvendig at spillet har et godt design. Et godt designet spill er et bra designet læringsmiljø (Gee, 2018; Gee & Hayes, 2012: ss.129). Et godt designet læringsmiljø vil si at et bra spill vil gi spilleren spennende og utfordrende problemer å løse som også gjør det å mulig å lære gjennom forskjellige prosesser. Bra spilldesign vil gi spilleren instruksjonene som er nødvendig for å forstå problemet og da skaper forutsetningene spilleren har for å løse utfordringene (Gee, 2018). Gee argumenterer for at spill trenger å ha et godt design fordi spill i seg selv er en plattform hvor problemløsningen er nøkkelen for spillerens engasjement (Gee & Hayes, 2012: ss. 129). Uavhengig av spillet er spillets mekanikker (verktøyene spilleren disponerer for å løse oppgaver) med å drive spilleren frem til å overkomme feil og mislykkede forsøk og oppfordrer derfor til mye øvelse og mestring. Har derfor spillet gode mekanikker og et gjennomført design blir det et engasjerende og utfordrende læringsmiljø for spilleren. Tilhørighetsrom som et uformelt pedagogisk konsept skiller seg fra den formelle skolen fordi man i kontrast til skolen gjør et valg om hvilken informasjon man oppsøker. Hva man ønsker å lære om og hvilket tema det er underlagt blir gjort på individets egne premisser og interesser, mens skolen er i hovedsak (opp til en vis alder) obligatorisk. Det er ikke en nødvendighet at man deler interesse eller lidenskap for fagfeltet (Gee & Hayes, 2012: ss.145). Dette er en styrke ved tilhørighetsrommene som skolen ikke kan oppnå. Lidenskap skaper mye sterkere og indre motivert læring enn «presset» elever opplever på skolen.

2.1.4 Spillfelleskap

Pearce (2009) har ut ifra begrepet "communities of practice" (praksisfelleskap) skapt begrepet "communities of play" (spillfelleskap). Praksisfelleskap omhandler en gruppe med individer som jobber sammen om en kollektiv læringsprosess hvor det skapes en felles identitet gjennom aktiviteten eller interessen som opptar gruppen. Felleskapene som tilhører denne kategorien er som regel definert av jobb- eller folkelige praksiser (Lave & Wenger, 1991). Spillfelleskap skiller seg noe fra dette ved å vektlegge at spillpraksis trenger sin egen forståelse for hvordan felleskapene innenfor dette feltet utvikler seg og blir overholdt, i kontrast til praksisfelleskapene hvor felleskapene oppstår fordi man opptas av den samme aktiviteten på jobb, eller interessen på fritiden (Pearce, 2009). Pearce argumenterer at i konteksten av MMOG (massive multiplayer online games) gjennom digitale nettverk har det dukket opp helt nye felleskap som er gjort mulig gjennom PC-er og nettverksmuligheter som tidligere bare var å finne i universitetslaboratorier. Noen av disse er helt nye, mens andre er en utvidelse av allerede eksisterende ikke-digitale felleskap. Nettverket blir som en forsteker som lar felleskapene øke i styrke, antall og muligheter. Dette betyr at gjennom elimineringen av de geografiske utfordringene som påvirker de digitale felleskapene er det mulig å utvide felleskap som eksisterer rundt et spill som allerede eksisterte (Pearce, 2009). I kontrast til tilhørighetsrommene skiller spillfelleskapet seg fra hverandre når det kommer til tilgangen i felleskapet og statusen man oppnår/får tildelt. I tilhørighetsrommet er det ikke noen nevneverdig hierarkisk struktur hvor noen leder og har mer makt og innflytelse enn andre. Rollene er mer flytende og mindre definerte, hvor roller kan endre seg etter

situasjonen (Gee & Hayes, 2012). I spill- og praksisfelleskap må status og rolle opparbeides og fortjenes i større grad. Felleskapet fokuserer på læring, deltakelse og veiledning hvor nybegynnere gradvis blir fullverdige medlemmer som mestrer praksisen i felleskapet (Aarsand, 2015).

Fra teoriene om tilhørighetsrom og spillfelleskap tar jeg med meg tanken om hvordan spillerne «beveger» seg i spillets omverden. Bevegelse betyr her hvor de spiller, hvem de spiller med og hvem de snakker med. Deltar de i større åpne felleskap, eller deltar de mer i mindre felleskap preget av vennskap og kjente relasjoner. Disse to begrepene skaper også et teoretisk rammeverk for å forstå hvordan læring oppstår i og rundt videospill. Videre blir ikke tilhørighetsrom og spillfelleskap brukt som et fellesbegrep; det er to forskjellige teorier som har likhetstrekk og kan til dels overlappe med hverandre, men de har også ulikheter. Tanken om et hierarkisk system er et av punktene de skiller seg fra hverandre, noe som også gjør det viktig å holde de separat i analysen og diskusjonen.

2.1.5 Samarbeidslæring

Læring gjennom samarbeid tar utgangspunkt i små grupper med individer som jobber sammen og kollektivt blir gitt belønning for arbeidet de gjennomfører (Slavin, 1980). I hvilken grad samarbeidslæring yter resultater er disputert, men i nyere tid har det fått en renessanse. Hvor det for femti år siden ble ønsket å se hvert enkelt individs resultater har søkelyset flyttet seg til å oppfordre samarbeid for at elever skal kunne kombinere styrkene sine (Opdecam & Everaert, 2018). Samarbeidslæring har en akilles-hel, og det er at et individ sin innstilling til å jobbe sammen med andre påvirker hvor effektivt det vil være som en læringsprosess. Trives personen ikke med å jobbe i grupper og er generelt negativt innstilt vil det være vanskelig å oppnå gode resultater med et samarbeidsprosjekt. Dette betyr ikke at samarbeidsbasert læring ikke kan være effektivt, men heller at det er ikke et universalt verktøy som passer for alle (Opdecam & Everaert, 2018). På den positive siden ser vi derimot at samarbeidsbasert læring er en mer aktiv læremetode, noe som kan positivt påvirke læringsutbytte en elev opplever i en læringssituasjon (Felder & Brent, 2007). Svakere elever som føler at de ikke overkommer utfordringen foran seg kan gi opp på oppgaven, men i samarbeid med andre fortsetter de å prøve. Sterkere elever som prøver å forklare hva de vet kan også finne hull i sin egen forståelse og kunnskap som de så prøver å fylle (Felder & Brent, 2007). Samspillet mellom individene endrer karakteristikken slik at helheten blir en annen. Det finnes flere måter å formulere hva samarbeidslæring omfatter, men en av de vanligste definisjonene er Johnsen & Johnsen modellen som inkorporerer fem elementer: 1) Positiv gjensidig avhengig: Gruppemedlemmene er avhengige av hverandre for å oppnå målet sitt. Hvis noen av medlemmene ikke gjør sin del får det konsekvenser for alle medlemmene. 2) Individuell ansvarlighet: Alle medlemmene blir holdt ansvarlig for å gjøre sin del av jobben og for å mestre alt materialet som skal læres. 3) ansikt-til-ansikt fremmende samhandling: Selv om noe av arbeid må gjøres alene og individuelt, må noe jobben skje gjennom interaksjon mellom medlemmene. Dette inkluderer å gi hverandre tilbakemeldinger, utfordre tanker og meninger og mest av alt lære og motivere hverandre. 4) Passende bruk av samarbeidsevner: Studentene blir oppmuntret og får hjelp til å utvikle og praktisere samarbeidsevner slik som lederskap, kommunikasjon og konflikt-håndtering. 5) Gruppebehandling: Gruppemedlemmene setter mål for gruppen som de periodisk gjennomgår for å vurdere hvordan de gjør det som en gruppe eller et lag og gjør endringer de føler er nødvendige for å bli mer effektive sammen (Felder & Brent, 2007). En student kan se sine medstudenter gjennom tre forskjellige «vinduer»;

individuelt, konkurranse og samarbeid (Li & Lam, 2013). De kan jobbe mot hverandre for å finne ut hvem som er best, de kan jobbe individualistisk uten å bry seg med hva medstudentene driver med, eller de kan jobbe sammen og ha interesse for hva de forskjellige medlemmene lærer samt sin egen læring (Li & Lam, 2013).

Samarbeidslæring belyser hvordan individer opplever og påvirkes av å jobbe sammen med en oppgave, eller for å oppnå et felles mål. Med samarbeid som en sentral del av søkelyset til denne oppgaven er det viktig å ha en teoretisk ramme for hvordan samarbeid oppstår og oppleves, og på denne måten blir Johnson & Johnson modellen (Felder & Brent, 2007) viktig som et analytisk verktøy i både dataanalysen og diskusjonen.

2.1.6 Uformell læring

Som vist til ovenfor er James Gee tydelig i sin mening i at skolen og den formelle utdannelsen og undervisningssituasjonen ikke er nødvendig for at læring skal forekomme. Læring kan oppstå når som helst og hvor som helst. Barn lærer mye i hjemmet fra foreldre, søsken og gjennom egen utforskning, og voksne lærer kontinuerlig gjennom aktiviteter både i og utenfor jobben eller studiene (Callanan, Cervantes, & Loomis, 2011). Begrepet uformell læring er noe utydelig og er åpen for diskusjon. Selv i skolen kan man argumentere at det vil skje uformell læring, mellom venner og handlinger elevene foretar seg (Lange & Costley, 2015). Vygotsky argumenterte for at det er et skille innad i læring, mellom «vitenskapelige begrep» og «hverdagslig begrep». Vygotsky mente at tynge og vitenskapelige temaer som oftest ble formidlet og undervist gjennom mer spesifikke og formelle læringssituasjoner, mens hverdagslige temaer og konsepter forekommer under spontane aktiviteter gjennom dagligdagse aktiviteter (Callanan et al, 2011). Disse to er ikke i kontrast til hverandre, men er avhengig av hverandre. Hverdagslige konsepter legger til rette for vitenskapelige konsepter, og vitenskapelige konsepter tillater eleven å utvikle nye hverdagslige konsepter (Callanan et al, 2011). Uformell læring fokuserer mer på individet og knytter læring mer til «virkeligheten», uten et formål for generalisering av det man lærer i kontrast til formell læring som ønsker å skape en mer generell regel for kunnskapen man får (Scribner & Cole, 1973). Konkretisert blir uformell læring en personlig prosess, drevet av individets interessegrunnlag, valg og ønsker, gjennom en ustrukturert og erfaringsmessig prosess distansert fra organisasjoner og institusjoner (Marsick & Volpe, 1999). At dette er en mer personlig prosess kan også implisere at læringen ikke nødvendigvis vil være effektiv. Den er knyttet til individets egen refleksjon, men er ikke nødvendigvis bevist for individet. Hva en person lærer er ikke avhengig av refleksjonen rundt hva personen har lært, for læringen kan skje uavhengig om personen er bevist på det eller ikke. Derimot er refleksjon viktig for at personen skal forstå og kunne gjenfortelle hva han har lært. I gråsonen mellom formell og uformell læring finnes det også et begrep som omtales som «ikke-formell læring». Behovet for et begrep mellom formell og uformell kommer av undervisningsopplegg og situasjoner som er designet for å eksistere utenfor det institusjonelle og strukturerte undervisnings-rammene, men som enda er for formelle til å inkluderes som uformell læring (Lange & Costley, 2015) Ikke-formell læring inkluderer flere av de samme tingene som formell læring i at det har struktur og en overordnet målsetting, men det foregår over kortere tid gjennom frivillige programmer utenfor den tradisjonelle utdanningsinstitusjonen. Denne læringssituasjonen og/eller utdanningsmuligheten har blitt vanligere for organisasjoner å tilby fri tilgang til slik at studenter som er interessert i å bruke denne ressursen kan det på den måten som passer dem best. Eksempler på slike programmer er Khan Academy, edX og Coursera (Lange & Costley, 2015). Ikke-formell inkluderer også kurs og opplegg. Alt fra

fotballtreninger, språkkurs, kjøretimer, rehabilitering og lignende (Schugurensky, 2000). Schugurensky (2000) har identifisert tre forskjellige former for uformell læring: «self-directed learning», «unintended learning» og «Socialization». «Self-directed learning» refererer til læringsprosjekter individer pålegger seg selv, alene eller som en del av en gruppe uten veiledning fra en lærer eller instruktør, men som kan inkludere en «ressursperson» som ikke betegner seg selv som en lærer. Denne formen for uformell læring er både bevist og intensjonell. Den blir intensjonell fordi personen som lærer har hatt det som formål før læringsprosessen starter, og gjennom refleksjonen eller tanken om at personen har lært noe blir dette en bevist læringsprosess (Schugurensky, 2000). «Unintended learning» betegnes av de erfaringene som oppstår når den som lærer ikke hadde noen forutinntatt intensjon om å lære noe ut av erfaringen som oppstår under handlingen, men heller oppdager i retrospekt man har lært noe av prosessen. Dette gjør læringen ikke-intensjonell, men den er fremdeles bevist. Et eksempel på dette kan være et barn som brenner seg på stekeplaten og gjennom den handlingen oppdager at det er noe barnet ikke burde gjøre igjen (Schugurensky, 2000). Den siste formen for uformell læring, «Socialization», refererer til internaliseringen av verdier, holdninger, oppførsel, evner og lignende som blir brukt i hverdagen. Alt som skjer i internaliseringen har vi ingen tidligere hukommelse av å skaffe oss, men vi heller ikke beviste på at vi lærte noe. Dette gjør det både ikke-intensjonelt og ubevist. Dette kan for eksempel være når et barn lærer sitt første språk, eller spisevanene vi blir vant med i oppveksten (Schugurensky, 2000). Uformell læring er relevant for denne oppgaven for å skape forståelse av hvordan læring kan oppstå utenfor formelle lærings situasjoner, slik som skoler, seminarer og forelesninger. Det er også viktig å definere dette begrepet siden i forskjellige deler i teorigrunnlaget, da spesielt hos Gee om tilhørighetsrommene blir brukt for å etablere skillet mellom læring i formelle og uformelle situasjoner. Schugurensky's tre forskjellige former for uformell læring er også et analytisk verktøy som blir anvendt i diskusjonen for å forklare hvordan spillerne opplever læring i en uformell lærings situasjon.

2.2 Aktualisering av kunnskap til et annet område

Overføring av læring (transfer) refererer til det å bruke kunnskap man har skaffet seg gjennom en situasjon eller oppgave, for så å bruke denne kunnskapen til å løse en lignende oppgave i en annen situasjon (Rosenstein, Marx, Kaelbling, & Dietterich, 2005; Perkins & Salomon, 1992; Illeris, 2009). Det går for eksempel fortene å lære seg å kjøre en lastebil etter du har lært å kjøre en personbil. Det er viktig å poengtere at læring og transfer ikke er det samme. Læring oppstår i en situasjon og blir til kunnskap. Transfer referer til hvordan denne kunnskapen kan aktualiseres i en annen situasjon. Altså er dette et begrep for prosessen om å bruke kunnskap i en annen sammenheng enn hvor den først var lært, kontra å være en prosess man lærer i. Denne teorien har historisk sett, og til dels enda i moderne tider bydd på problematikk. Det har aldri blitt enighet om transfer. På hvordan måte, i hvilken grad og hva er de negative eller positive effektene. På starten av det 20. århundre ble det observert at det generelt ikke var mulig å overføre læring fra et felt når det ble overført til annen setting (Illeris, 2009). Det ble gitt to mulige alternative løsninger på dette problemet; 1) det ble antydnet at det var nødvendig med identiske elementer for at overføring skulle være mulig, 2) generelle prinsipper, regler og teorier kan gjøre det mulig å legge grunnlaget for overføring av læring (Illeris, 2009). Dette har gjort dette til et viktig forskningsfelt innenfor psykologi og pedagogikk. Perkins og Solomon (1992) presenterer tanken om at all læring krever noe overføring

uansett. Dette er fordi at det å gjenkalle hva man har lært etter at læringen har funnet sted vil vise til små kontraster og endringer i hva som ble lært. Dette gjør det umulig å sette en definitiv linje mellom hva som er læring og hva som er transfer. Det blir også antydning at det er først i skillepunktet mellom transfer og «ordinær læring» at fenomenet blir interessant. Den ordinære læringen betyr en undervisningssituasjon i for eksempel et klasserom når en elev blir undervist i engelsk grammatikk og viser god forståelse og resultater. Gjennom denne prosessen ønsker man at eleven kan anvende denne kunnskapen også bruk i hverdagen, muntlig og skriftlig. Der er her vi finner prosessen mellom transfer og ordinær læring (Perkins & Salomon, 1992). Hvor effektiv denne overføringen avhenger av hvor lik og gjenkjennbar oppgaven er fra utgangspunktet (Torrey & Shavlik, 2010). Utfordringen for et system for overføring av læring ligger mer i hva slags kunnskap skal bli overført og hvordan det skal overføres (Rosenstein et al, 2005).

Når man tenker på overføring av læring, ønsker man å trekke frem hvordan overføring kan brukes og forsterkes. Det er derimot viktig å anerkjenne det både kan forekomme positive og negative former for transfer. Positiv overføring skjer når en tidligere læringsprosess forenkler en ny læringsprosess. Hvis man lærer seg et nytt språk kan det bli noe enklere å lære seg et språk som allerede er lik det språket man allerede snakker. Den negative konsekvensen vil i kontrast oppstå når læring i en kontekst har en negativ påvirkning på læring i en ny kontekst. Som ved språk-eksempelet ovenfor kan kunnskapen og vanene ved det språket man allerede snakker skape utfordringer i uttalelse, ordforråd og syntaks da det er vanlig å assimilere fonetikken ved det nye språket til det man allerede snakker (Perkins & Salomon, 1992). Disse negative konsekvensene – selv om de er et faktum - trenger derimot ikke være spesielt stor betydning for utdanning og læring som de positive konsekvensene. Negative konsekvenser dukker som regel opp tidlig i en læringsprosess og kan forsvinne etter hvert når individet får mer erfaring og kan korrigere for de negative påvirkningene (Perkins & Salomon, 1992).

Som nevnt tidligere er det en viktig faktor hvor like to læringskontekster er hverandre for at det skal være en positiv transfer. Forskning har vist til at denne «nærheten» er av stor betydning for om transfer er positiv eller negativ. Hvor relaterte to kontekster er påvirker i stor grad hvor positivt utfallet blir (Perkins & Salomon, 1992). Dette betyr i hovedsak at hvis to oppgaver er lik hverandre er det mulig å bruke hva man har lært i en tidligere oppgave for å løse eller forstå den nye, lignende oppgaven. Hvis oppgavene derimot er veldig ulike hverandre blir veldig vanskelig eller umulig å overføre hva man har lært fra en annen oppgave til en ny. Transfer er relevant for oppgaven for å kunne belyse hvordan det er mulig å lære seg noe, for å så å bruke denne kunnskap i en annen situasjon. Dette blir brukt i analysen og diskusjonen for å forklare hvordan informantene lærer i en situasjon i eller rundt spillet, for å så ta med seg denne kunnskapen eller evnen til en annen situasjon i livet deres. Derimot går transfer-ideen imot den sosiokulturelle læringsteorien. Hvor den sosiokulturelle læringsteorien argumenterer for at læring skjer gjennom de sosiale samhandlingene mellom individer ved bruk av artefakter som vi bruker for å påvirke miljøet rundt oss og at kunnskap er situasjonsbasert, bryter transfer med dette når den argumenterer for at kunnskap ikke nødvendigvis er situasjonsbasert og kan anvendes i ulike situasjoner.

3 Metode

Dette kapitelet i oppgaven redegjør for hvordan jeg har brukt en kvalitativ tilnærming for å svare på problemstillingen min «Hvordan påvirker samarbeid gamers læring i videospill?», samt gjennomføringen av prosjektet og transparensen av forskningsdataen og analysene. Når fokuset ligger på et individs egen opplevelse og forståelse av samarbeid innenfor videospill er intervju en effektiv og relevant metode for å få en informant til å fortelle om hvordan de opplever og forstår sine egne omgivelser (Thagaard, 2013). Gjennom kvalitative intervjustudier får forskeren tilgang til menneskers livsverden og opplevelser, samt hvilke tanker og meninger informantene har om et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Informanter

I denne studien har jeg gjort et strategisk utvalg av informanter. Dette betyr at informantene som er valgt til dette forskningsprosjektet har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Informantene er mellom 18 og 40 år gamle, og har drevet med videospill i minst 10 år. Disse kriteriene er satt slik at jeg kunne være sikker på at informantene har drevet med spill lenge nok til at de har skaffet seg betyding erfaring, i tillegg til at de er i en alder hvor de kan reflektere over deres egne spill-erfaringer, handlinger og valg. Utvalget består av 6 informanter. Tre av informantene var mellom 24 til 26 år gamle, hvorav 2 av disse var studenter og en var i arbeid. Av disse tre var også en av informantene kvinne. De tre siste informantene var alderen mellom 32 og 37 år hvorav alle tre var i arbeidslivet. Geografisk var de spredt utover hele Norge. Alle informantene hadde drevet med videospill fra barndommen, som ledet til en spillerfaring mellom 20-30 år cirka, basert på alderen til informanten.

Når det kommer til utvalgets størrelse i kvalitative studier, er det avgjørende i utvalget er egent for å utforske problemstillingen. Kvalitative studier som metode er kjennetegnet av intensive og dyperegående analyser som gir muligheter for detaljert utforskning av sosiale prosesser, og skiller seg derfor fra den kvantitative metodens representativitetsprinsipp. En generell retningslinje i kvalitativ studie er derfor at vi ikke burde ha et større antall deltakere enn det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). I dette masterprosjektet må også beregnes at det er veldig få ressurser og en relativt kort tidsramme. Det er begrensinger på hvor mange informanter jeg kan intervjuer for så og transkribere intervjuene, kode og til slutt analysere funnene. Med disse faktorene tatt med i beregningen, har jeg bestemt meg for et antall på seks informanter som et godt balansepunkt mellom variert og god data, og hva jeg selv klarer å gjennomføre.

3.2 Rekruttering av informantene

For å rekruttere informanter til prosjektet mitt har jeg anvendt «snøball-metoden». Snøball-metoden betegnes av et utvalg som i begynnelsen er liten og som gradvis vokser, akkurat slik som en snøball ruller nedover en bakke. Utvalget i denne prosessen formes vanligst med at forskeren får kontakt med en liten gruppe informanter som igjen setter forskeren i kontakt med andre informanter til studien. Dette gjøres fram til forskeren har oppnådd et ønskelig antall informanter (Andrews, 2007). Å samle

informanter på denne måten blir sett på som en form for «tilgjengelighets-sampling» som betyr at utvalget blir tilgjengelig for forskeren simpelthen gjennom tilgjengelighet (Aam, 2012). Denne måten å gå til anskaffelse av informanter har noen fordeler og ulemper, både med tanke på det metodiske og etiske, som vil bli diskutert litt senere i dette kapitlet. Denne rekrutteringsprosessen gikk ikke så smertefritt som hadde håpet. Prosessen ble noe vanskelig og tidskrevende, da jeg gjentatte ganger måtte starte rekrutteringsprosessen om igjen da «snøballen» aldri begynte å rulle og opparbeide noe moment. Jeg tok kontakt med venner som kunne sette meg i kontakt med noen av sine venner som kunne tenke seg å delta i prosjektet. Dette resulterte i to informanter. Disse informantene igjen kunne dessverre ikke sette meg i kontakt med noen andre av sine egne bekjentskaper, så prosessen startet på nytt igjen. På det andre forsøket snakket jeg med familien min om de kjente noen som var aktuelle for prosjektet, og dette ledet til to nye informanter. Av disse to så var det bare en av dem som kjente noen som var aktuelle for prosjektet. Med denne personen ønsket jeg enda å inkludere enda én informant, så igjen måtte jeg jakte litt for å få tak i alle deltakerne jeg ønsket meg. Heldigvis gikk det ganske fort uten for mange problemer, og den siste personen ble rekruttert gjennom en Discord-gruppe jeg og en utvidet vennegjeng deltar i. Gjennom rekrutteringen passet jeg på kontaktpunktene mellom meg og informantene slik at ingen personer jeg kjenner ble med i studien. Jeg fikk kontaktinformasjon fra familie og venner til mulige informanter som var utenfor mine bekjentskaper som jeg så avtalte med separat om disse individene kunne bli med i studien. I rekrutteringsprosessen passet jeg enda på at informantene var innenfor kriteriene jeg hadde satt før rekrutteringen starten.

3.3 Utformingen av intervjuguide og datainnsamling

Utformingen av intervjuguiden til dette prosjektet har blitt gjort etter en semistrukturert form. Dette innebærer at jeg har utformet en standardisert intervjuguide med spørsmål og temaer som alle informantene skal svare på, men hvor jeg enda får muligheten til å følge opp interessante temaer underveis hvis de skulle dukke opp (Tjora, 2017). Alle spørsmål har blitt formulert med tanke på problemstillingen, og skal gi informantene mulighet til å reflektere over temaene, og gi utdypende svar på spørsmålene. Spørsmålsstrukturen i intervjuguiden er utformet med hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013). I forkant av utformingen av intervjuguiden brukte jeg tid på å lese relevant teori og få satt meg inn i forskningsfeltet. Dette gjøres for å ha et godt teoretisk grunnlag for å konstruere gode, åpne og relevante spørsmål som får informanten til å gi så mye informasjon som mulig som samtidig svarer på problemstillingen til prosjektet. Intervjuguiden utformet jeg etter en trefaset modell (Tjora, 2017). Fase en er basert rundt oppvarmingsspørsmål som er spørsmål som i hovedsak er kartleggende om informantens bakgrunn, men som fungerer som en mer avslappet og enklere del av intervjuet, slik at informanten blir tryggere på situasjonen og mer avslappet. Dette er spørsmål som «*Hvor lenge har du drevet med spill?*» og «*Hvor gammel var du når du fikk din første konsoll/pc?*». Fase to er hoveddelen, og det er denne delen som er ment for å innhente data som svarer på problemstillingen. Spørsmålene i denne delen er basert i teori og er skapt ut ifra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse spørsmålene skal oppfordre til refleksjon og er derfor stilt som åpne spørsmål for informanten, slik at informanten kan gå i dybden av forskningstemaet. Spørsmål i denne fasen lyder som: «*Kan du fortelle om hvordan du spiller spill med andre?*» og «*Har du noen tanker om evner eller kompetanse du kan få gjennom spill?*» Den siste fasen er avrundingsfasen hvor jeg gir informanten mulighet til å komme med andre innspill, tanker eller spørsmål hvis det er noe de lurer på eller ønsker å legge til etter hoveddelen av

intervjuet. I tillegg til hovedspørsmålene forberedte jeg flere oppfølgingsspørsmål som har som hensikt å hente mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer, begrepene og begivenhetene som blir presentert gjennom intervjuprosessen. Disse spørsmålene er rettet mot å få informanten til å utdype svarene sine grundigere ved å gi mer informasjon eller mer nyanserte svar (Thagaard, 2013). I intervjuguiden bruker jeg oppfølgingsspørsmålene for å kunne hente informasjon fra konkrete eksempler, som for eksempel spørsmålet «*Hvordan går du fram for å bli bedre i et spill?*», som blir etterfulgt av «*Varyerer denne prosessen i forskjellige typer spill?*» og «*Tror du samarbeid er/eller kan være en god måte å bli bedre på?*». Disse spørsmålene er framstilt for å invitere for dypere svar hvis jeg skulle anse det som nødvendig etter svaret på hovedspørsmålet. Under selve intervjuet brukte jeg bevisst en teknikk som omtales som «probing». Dette betyr å oppfølge informantens svar med kommentarer som «ja» og «mh». Dette skal invitere informantene til å fortsette å snakke og utdype svarene sine, og kanskje komme med flere eksempler (Thagaard, 2013).

Alle mine intervjuer ble gjennomført digitalt over Zoom hvor jeg brukte den innebygde opptaks-funksjonen. Dette innebar at jeg fikk to forskjellige filer av intervjuene. En med både lyd og video, og en med bare lyd. Behandlingen av denne dataen samt de etiske ramifikasjonene blir diskuterte senere i teksten. Jeg valgte å gjennomføre digitale intervjuer både på grunn av Covid-19, men også fordi informantene mine er spredt utover et større geografisk område som gjorde fysiske møter vanskelig å koordinere og gjennomføre. Dette medbrakte noen utfordringer for intervjuprosessen. Vanligvis ønsker man å kunne gi informantene mulighet til å velge tid og sted for intervjuet, slik at informantene selv har muligheten til å være et sted som har en avslappet atmosfære og hvor informantene føler seg trygge (Tjora, 2017). Dette er et vanskelig premiss å tilrettelegge for når det skjer digitalt. Tiden hadde enda informantene kontroll over, men stedet er mer begrenset på grunn av de tekniske kravene til intervjuet. For de fleste informantene betydde dette at intervjuet ble gjennomført fra sitt eget hjemmekontor, stue eller soverom. Dette kan være et trygt sted for informantene, men det kan også ta med seg hverdagsdistraksjoner som oppstår i hjemmet, som for eksempel barn som kommer løpende inn midt i intervjuet. Å gjennomføre intervjuer digitalt betyr at man mister noen helhetstrekk av kommunikasjonen. Dette er fordi man bare opplever den verbale kommunikasjonen, og ikke får også med seg kroppsspråket og andre kommunikasjonsmåter informantene benytter seg av (Thunberg & Arnell, 2021). Gina Novick (2008) poengterer at intervjuer gjennomført uten tilstedeværelsen av kroppsspråk ikke trenger å oppnå dårligere resultater, men at det derimot kan få informantene til å føle seg tryggere i samtale om seg selv og derfor kan bidra til å skape bedre data. Det faktum at rammene rundt intervjuet også er mer fleksible kan være en trygghet for informanten. Det er ikke nødvendig å reise eller legge til rette for andre faktorer rundt intervjuet enn selvet intervjuet, og det inkluderer forskeren selv. For flere kan det være behagelig at det ikke blir nødvendig å møte en fremmed fysisk for å gjennomføre et intervju (Thunberg & Arnell, 2021). Mediet i seg selv som geografisk uavhengig gjør det også lettere å inkludere flere informanter, samtidig som det gjør det billigere og enklere å inkludere geografiske faktorer i et forskningsprosjekt. Thunberg & Arnell (2021) viser til at det ble spart signifikant mye tid og penger på å gjennomføre digitale intervjuer i stedet for å måtte planlegge og gjennomføre en reise. På den andre siden kan dette også senke følelsen av forpliktelsen for informanten, og sjansen for å melde avbud i siste liten kan være større. Akkurat denne problematikken opplevde jeg ikke selv, men det var noe problemer med den digitale kontaktmåten med informantene

som resulterte i noe lengre ventetid med å få orden på samtykkeskjemaet og avtale dato for intervjuet.

Selv om den digitale rammen kunne komplisere intervjuene noe opplevde jeg stemningen i intervjuene som avslappet og trygg. Jeg forsøkte å starte hvert intervju med en uformell dialog for å gi informantene litt tid til å klimatisere seg og «bli varm i trøya», så de, og for den saks skyld meg selv, ikke bare ble kastet ut intervjuet. Under intervjuet prøvde jeg å holde blikkontakt med informantene og gi rom for latter der det passet seg. Informantene virket for det meste som de hadde et avslappet kroppsspråk og var komfortable i situasjonen. Når jeg da sier for det meste er dette fordi det gjennom et kamera ikke alltid er lett å se hele kroppsspråket. To av informantene manglet kamera under intervjuet, og for de som hadde dette er det bare mulig å se ansiktet og toppen av overkroppen, i noe vekslende kvalitet.

Min forskerrolle var for meg en krevende balanse i denne studien. Den største utfordringen jeg opplevde er min egen interesse og forkunnskap om videospill. I intervjuene ble det tydelig at informantene forventet at jeg var kjent med spillene, situasjonene og erfaringene de fortalte om. Dette kan påvirke forskningsresultatene fordi informantene gjennom dette kan fjerne eller utelate detaljer fordi de forventer at det er uinteressant eller unødvendig å forklare i sin helhet. Dette kan gjøre at jeg som forsker ikke får det fulle bildet skikkelig representert i informantenes utsagn, og at noe ble overlatt til tolkning, fordi det er usagt. Videre kan min egen erfaring, forkunnskap og interesse for videospill komme i veien. Dette kan skje ved at jeg ikke stilte oppfølgingsspørsmål om temaer jeg er godt kjent, eller at jeg i større grad tolket hva informanten mente basert på min egen forståelse. I tillegg kan det komme frem at jeg ønsker å bekrefte min egen hypotese, og kan derfor ubevisst stille ledene spørsmål, eller tolke utsagn og funn på en måte som bedre underbygger problemstillingen min. Det kan også være en fordel at jeg har mye kunnskap om videospill. Det gjør det enklere å forstå begreper og hendelser informantene forteller om, uten å måtte avbryte for å få oversikt over terminologien. Refleksivitet er en viktig del ved kvalitativ forskning og skal illustrere ærlighet og autenticiteten ved forskeren, forskningsprosjektet og publikumet (Tracy, 2010).

3.4 Kvalitet i utformingen

For å sikre kvaliteten i utformingen av forskningen blir kriteriene for undersøkelsen vurdert gjennom relabiliteten, validiteten og generaliserbarheten (Tjora 2012,2017; Thagaard, 2018; Silverman, 2011).

3.4.1 Realibilitet

Relabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdigheten, og denne troverdigheten stemmer ut ifra tilliten til forskningen. Relabilitet refererer i utgangspunktet til om at hvis en annen forsker anvender de samme metodene, blir resultatet det samme? Her oppstår det en diskusjon mellom positivistisk og konstruktivistisk forskningslogikk, hvor positivistisk lener mot repliserbarhet hvor nøytralitet er et relevant forskningsideal, hvor resultatene ses som uavhengige av relasjoner mellom forsker og de som studeres. Det konstruktivistiske ståstedet argumenterer for at prosesser hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og deltaker, og at repliserbarhet derfor ikke er relevant (Thagaard, 2013). Prinsippet om at forskeren oppfattes som uavhengige i relasjon til

deltakeren er ikke holdbart i studer der mennesker forholder seg til hverandre. På denne måten må forskeren argumentere for reliabilitet gjennom å forklare hvordan forskningsfunnene og data har blitt skapt og oppstått gjennom forskningsprosessen. Silverman (2011) argumenterer for at vi kan styrke reliabiliteten i forskningsprosessen gjennom gjennomsiktighet (*transparency*). Dette vil si at vi gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Silverman, 2011; Thaagard, 2013). For denne oppgaven ønsker jeg å styrke reliabiliteten gjennom kapittel 2: «Tidligere forskning og teori», og kapittel 3: «Metode». Disse kapitlene skal gi en grundig beskrivelse av hvordan jeg har tenkt, hvilke teorier som har blitt anvendt og hvilke refleksjoner jeg har gjort meg. Dette er med hensikten av å skape gjennomsiktighet, og gi leseren et fundament for en kritisk vurdering av dette forskningsprosjektet. Tjora (2012) legger vekt på at forskerens egen rolle, kunnskapsnivå og relasjon ovenfor forskningsfeltet også er viktig. Jeg som forsker må ta stilling til kjennskap og nærheten til forskningstemaet, og derfor er det viktig at jeg reflekter over om jeg har noe til felles med informantene og om dette påvirket feltet, utvalget, datagenerering, analyse og resultater. For å gi informantene en «stemme» er det viktig ved dybdeintervju å bruke direkte sitater, slik at fremleggingen til informanten kommer frem slik det ble sagt.

3.4.2 Validitet

Validiteten (gyldighet) til prosjektet er knyttet til tolkning av data, og gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Validiteten kan på denne måte sees som den logiske koblingen mellom hva jeg har ønsket å forske på, og hva jeg stilte spørsmål om. Gyldigheten ved prosjektet viser til om jeg har funnet svar på det jeg ønsket å finne svar på (Ringdal, 2013). I denne oppgaven belyses forskningsprosjektets gyldighet gjennom begrunnelsen for mine ulike valg i metodekapittelet, og gjennom utformingen av intervjuguiden. Metodekapittelet skal belyse og gi grunnlag for de valgene jeg har tatt når det kommer til utvalget, datainnsamling, datagenerering og funn.

3.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarheten er et diskutert tema kvalitativ forskning. Det er ikke nødvendigvis enighet om behovet for generalisering, eller hvordan dette skal gjøres (Tjora, 2012). Det er viktig å anerkjenne om poenget med forskningen er å belyse et konkret problem, eller om man skal utvikle innsikt som går over det helt spesifikke tilfellet. For mitt forskningsprosjekt foregår gjennom intervju med seks individer, alle med forskjellige forutsetninger, liv og holdninger hvis eneste likhet er deres erfaring med spill. Det er ikke i automatisk mulig å generalisere ut ifra disse parameterne, da min forskning ikke ville kunne gi et konkret svar på at de funnene jeg har kommet over kan sies å omtale alle som spiller. Som nevnt senere i oppgaven har jeg utnyttet SDI-metoden (stegvis-induktiv metode), og målet med denne metoden er å konseptuell generalisering (Tjora, 2017). Jeg ønsker å fremstille funnene mine som typologier, modeller, begreper, metaforer eller lovmessigheter som ikke nødvendigvis er knyttet spesifikt til den empirien jeg jobber med. Av denne grunnen er tidligere forskning og teori en viktig del av prosessen. Ved å bruke tidligere forskning og teori sikres relevansen til den dataen som er analysert i prosjektet, noe som underbygger gyldigheten og generaliserbarheten (Tjora, 2017).

3.5 Etiske betraktninger

Denne studien er gjennomført i henhold til forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Studien er også meldt til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), (se vedlegg 3). Før intervjuet ble alle informanter sendt et informasjonsskriv (se vedlegg 1), og dette skrevet ga informantene mer detaljert informasjon om deres rettigheter overfor prosjektet, både før, under og etter intervjuet, samt hva prosjektet handler om. Før intervjuet ble gjennomført fikk jeg en signert samtykkeerklæring (se vedlegg 4) fra alle informantene slik at de var klar over deres rettigheter før de sa seg enige i deltakelse i prosessen. Informantens frivillighet, anonymitet og mulighet til å trekke seg og innsyn på et hvilket som helst tidspunkt ble også gjentatt før intervjuet. Deltakere i et forskningsprosjekt har rett til beskyttelse av deres privatliv etter prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). Som nevnt tidligere i teksten ble det generert en videofil og en lydfil gjennom Zoom sin opptaksfunksjon. Videofilene ble umiddelbart slettet etter et hvert intervju, og alle lydopptak ble rett i etterkant av intervjuet lagret på en NTNU administrert OneDrive og slettet fra min egen harddisk, som skjer i henhold til NTNUs informasjonsklassifisering, nivå gul – intern (NTNU, u.å, Uninett, 2017). Bruken av Zoom sin opptaksfunksjon har vært et debattert tema, fordi det lages en videofil som kan lede til at de retningslinjene som er satt for prosjektet brytes ved at det opprettes data man i utgangspunktet ikke har fått tillatelse til. Høsten 2022 har det derimot blitt tillatt å bruke denne innspillingsfunksjonen. Videre har det datahåndtering blitt overført til SIKT, noe som ikke var saken da jeg startet på denne studien. Dette er da grunnen til at jeg har forholdt meg til NTNUs informasjonsklassifisering og ikke laget en datahåndteringsplan med SIKT. Gjennom transkripsjonsprosessen har jeg også fokusert på å opprettholde anonymiteten til informantene så alle transkripsjonene har blitt gjort på bokmål, ettersom at dialekter kan være en måte å gjenkjenne informantene på. I presentasjonen av forskningsresultatene vil det også bli brukt fiktive navn på informantene.

Ved en digital intervju prosess oppstår det også et par andre utfordringer som må vurderes. Det første er intervju-plattformen. Som nevnt ovenfor ble alle intervjuene gjennomført digitalt, og da gjennom programmet Zoom. De generelle forskjellene mellom kvalitative intervjuer som er personlig gjennomført i motsetning til digitalt gjennomført er kompliserte. På den ene siden trenger ikke forskjellen nødvendigvis å være for stor. Informanter kan til og med i noen situasjoner beskytte privatlivet sitt bedre gjennom valget om å ikke bruke kamera eller bruke en virtuell bakgrunn (Roberts, Pavlakis, & Richards, 2021). I motsetning kan det hende at man nettopp gjennom denne digitale arbeidsrammen får et større innblikk i privatlivet til informantene hvis informantene for eksempel hvis personen sitter i sitt eget hjem og ikke bruker en virtuell bakgrunn, eller ikke bruker hodetelefoner.

3.6 Dataanalyse

Med tanke på at intervjuene mine gikk over en tre ukers periode med avbrekk for videre rekruttering startet jeg med transkriberingen av intervjuene underveis i prosessen. Jeg gjennomførte denne prosessen med å lytte til opptakene gjentatte ganger for å så skrive ned hva som ble sagt. For å gi teksten større sammenheng har jeg utelatt alle mine egne prober – «ja» og «mhm», samt noen endringer i informantens setning hvor det enten ville være for komplisert å skrive ned alle nølende ord som «eh» og «um». Jeg har valgt

å ikke gjøre en nøyaktig ordrett transkripsjon av intervjuene, men heller en kombinasjon av ordrett og skriftspråkstil. Jeg begrunner dette med at det er meningen jeg leter etter i analysen av datamaterialet, og derfor er det ikke like viktig med dialekt, gjentakelser og pauser (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har vært mer hensiktsmessig å omforme transkripsjonene til en mer formell og skriftlig stil, uten å omgjøre betydelige deler av intervjuene.

Etter intervjuene er transkribert startet selve kodingen av intervjuene, og her valgte jeg å bruke SDI-tilnærmingen (stegvis deduktiv-induktiv metode). I denne metoden jobber jeg i etapper fra rådata til konsepter eller teorier (Tjora, 2012). Den induktive delen baserer seg på å koble rådata opp mot teorier, hvor man ønsker å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet. Den deduktive delen blir å analysere fra det teoretiske til det mer empiriske igjen (Tjora, 2017). Datamaterialet inneholder en omtrent 60 sider med tekst, som jeg har analysert i Word. Jeg startet med å gjennomgå transkripsjonene og lette etter begreper, meninger og setninger. I denne delen av analysen lå empirien veldig tett til kodene og kategoriene jeg undersøker, som tilsvarer den induktive prosessen av SDI-metoden. Dette gjorde jeg slik at det blir enklere å systematisere og trekke ut det som var essensen av utsagnene. Etter denne prosessen startet jeg å knytte sammen kodene i grupper gjennom tematikken. Jeg gikk gjennom hver kode for å se hvilken gruppe den kunne tilknyttes, eller om det var nødvendig å skape en ny gruppering, eller om det var mulig å slå sammen noen kategorier. Denne prosessen ledet til at jeg til slutt satt igjen med fem hovedkategorier som i større grad var knyttet opp mot teori og min egen problemstilling. Gjennom analyseprosessen har jeg hatt fokus på meningsskapelse. Dette betyr at jeg legger vekten på HVA som sies, og hva som menes med utsagnet. I denne delen av prosessen var empirien, teorien og min egen refleksjon knyttet sterkt sammen, da jeg prøvde å tolke resultatene i lys av helheten (Thagaard, 2013).

4 Presentasjon av dataanalysen

I prosjektet har jeg undersøkt hvordan informantene spiller sammen med andre, og hvordan spill-interessen ekspanderer utfor spillet selv. Dette betyr at jeg undersøkte hvordan informantene spiller og hvem de spiller med. Deretter undersøkte jeg hvordan informantene snakket sammen med venner eller ukjente om spill. Dette var for å belyse samarbeidet informantene praktiserer i dialog med andre, eller gjennom lesing, videoer og tolkning på internett. I analysen blir det også lagt frem hvordan informantene reflekter og tenker om læring i og rundt spill, da dette viser informantenes oppfatning av spill som en læringssituasjon, og hvordan de opplever og ser for seg at det kan utvikles kunnskap fra mediet. Etter at analysen var gjennomført satt jeg igjen med fem hovedkategorier som vil bli presentert her; 1) *Spill som sosial arena og sosiale relasjoner*: denne kategorien presenterer hvordan informantene opplever og bruker spill som en sosial arena, og hvordan det opprettholdes og stiftes bekjentskaper. 2) *Spill som tilhørighetsrom eller spillfelleskap*: denne kategorien viser til hvor informantene beveger seg rundt spill – hvem de snakker med og hvor de henter informasjon. Det blir også presentert hvordan tilhørighetsrom og spillfelleskap er to forskjellige teorier som har likheter, men er ulike fra hverandre. 3) *Oppfatning om læring gjennom spill*: her blir informantenes refleksjon rundt spill presentert. Denne kategorien viser hvordan informantene opplever og tenker på spill som en læringssituasjon og hvordan det er mulig å utvikle kunnskap fra spillene 4) *Samarbeid i og utenfor spill*: her blir det belyst hvordan informantene samarbeider i og rundt spill. 5) *Aktualisering av spill-kunnskaper*: denne kategorien trekker frem hva informantene har lært fra spill og hvordan kunnskap overføres til andre arenaer i livet. De fem forskjellige kategoriene som blir presentert vektlegger forskjellige hovedtemaer og trekker frem forskjellige oppdagelser, men ingen av dem er heller gjensidig utelukkende. Det vil bli tydelig igjennom presentasjonen av datanalysen, og senere i kapittel fem at det er elementer som gjennomsyrrer flere av kategoriene, selv om de i hovedsak har forskjellige temaer.

4.1 Spill som sosial arena og sosiale relasjoner

Alle informantene ga uttrykk for at spill er en sosial plattform. Samtlige bruker tid på å spille spill sammen med venner både fysisk og digitalt. Alle informantene trekker frem hvordan spill oppleves som en samlingsplass, både i bruk med venner, men også som et sted nye relasjoner kan bygges. Max forteller at han opplever at store spillmiljøer i spill (slik som guilds og klubber) blir fort for krevende. Det blir satt for store forventninger til hvor mye tid og krefter man skal bruke på å spille. Det sosiale aspektet ved spillingen og avslapning er viktig for han. Han forteller at det ikke er så farlig hva han spiller. Når han spiller med venner blir spillingen mest preget av å tulle og vitse med hverandre ut ifra hva som skjer i spillet. Videre forteller Max om hvordan han opplever forskjellen ved å spille med venner og ukjente:

«Er det noen forskjell på hvordan du prøver å samarbeide med venner kontra et random lag?» (Forsker).

«Ja, det er vel litt forskjell for når man spiller med venner så har du – så vet du på en måte litt hva du får i de andre, så trenger ikke tenke så mye på hva de gjør for du vet litt allerede på en måte hva de gjør. Og hvordan de fullfører rollen sin, mens med ukjente så følger du kanskje litt mere med, bare sånn i tilfellet, i hvert fall til å begynne med. Du vet ikke helt, det kan være du får noen som ikke har kontroll på rollen sin og da må du på en måte følge litt med på det og.» (Max, 26, student).

Det Max forteller kan tolkes slik at det er blir er annerledes å spille med noen man ikke kjenner evnene til. I lag-baserte spill hvor spillerne påtar seg forskjellige roller er man avhengig av at de rollene blir gjort slik at man enten kan utføre sin egen slik at laget kan vinne kampen. Når man ikke kjenner de andre medspillerne, bruker man derimot kanskje tid på å skjønne hvordan de spiller og i hvilken grad de kan gjennomføre oppgaven sin. Dette setter da et skille mellom hvordan noen opplever og spiller med ukjente spillere. Dette kan tyde på at spillere ikke nødvendigvis stoler på andre deltakere innad i spillfelleskapet når man ikke har noen referanseramme på hvor godt de kan gjøre sin tildelte rolle. Ukjente spillerne kan både ha rollen som nybegynner og veteran innad i et felleskap før kompetansen i spillet blir tydelig for medspillerne. Satt i en spill-kontekst kan dette bety at selv om online-gaming har gjort det mulig å fjerne geografiske begrensninger kan dette skape andre utfordringer fordi det er mulig å spille med mange forskjellige mennesker over hele verden som alle varierer i forståelse og mestring av det aktuelle spillet. I spill med venner har man en forventning til hva medspillerne kan få til, mens i en spill-økt med ukjente må dette kartlegges før man kan ha tillitt til prestasjonene til medspilleren. Videre forteller Geir om hvilket spill han spiller kan påvirke hvem han spiller med:

«Kan du fortelle litt om hvordan du spiller spill sammen med andre?» (Forsker).

«(...) hvis jeg spiller multiplayer-spill, First-person shooter eller noe sånn, da spiller jeg som regel med helt tilfeldige folk. Men, hvis jeg spiller for eksempel Day Z eller Escape from Tarkov eller noe typ sånn da er det jo discord man hooker seg opp nå også er man en gjeng der da. SÅ da er det bare å sitte der og prate om spillet eller noe annet som skjer også gjør man et eller annet i spillet da.» (Geir, 26, student).

Det Geir sier kan tolkes som at hvordan spillet fungerer har noe påvirkning på hvem Geir ønsker å spille med. Spill som er hektiske og ofte har korte kamper som i FPS (first-person shooter) slik som Call of Duty kan Geir spille med ukjente. Medspillerens evner både i kontekst av spillmekanikker og samarbeidsevne er kanskje ikke like viktig. Men, i tyngre, tregere og mer krevende spill som Day Z (et Zombie-overlevelsesh spill hvor man mister all progresjon man har hvis man dør) er det viktigere for Geir å spille med venner. Dette kan muligens komme av det er enklere å spille med venner så man kan overleve og avansere i spillet, men også at sosialiseringen Geir opplever med venner blir viktigere når spillet er tregere og konsekvensene av å tape eller dø i spillet er større. Dette kan også bety noe av læringen og kunnskapen som blir tydelig for spillerne er hvordan man spiller sammen. Dette kan prege kommunikasjon, evner og kunnskap om spilllets mekanikker. Kunnskap Geir har fått med vennene sine har muligens etablert en måte for dem å spille spillet sammen da de har lært spillet sammen. I lys av Johnson & Johnson modellen kan vi trekke frem gruppedynamikken som positiv gjensidig avhengig: Gruppemedlemmene er avhengige av hverandre for å oppnå målet sitt. Dette blir vanskeligere i en ukjent gruppedynamikk og regler, vaner og utførelse må igjen etableres. Aleksander forteller at når han spiller med andre så er spillene ofte preget av

at de lav-terskel, hvor spillet går på autopilot og hvor han spiller med venner bare for å ha det gøy. Dette betyr at han ikke vanligvis spiller spill som krever mye reflektering og kommunikasjon rundt handlingen i spillet, men heller prefererer spill som er enklere hvor man kan spille spillet uten å fokusere for mye på det. Videre sier han:

«Hva tenker du om spill som en sosial plattform?» (Forsker).

«(...) bare det å være i spillet slik som jeg jeg gjør og prate med venner der, men også som en måte å stifte nye bekjentskap og dele erfaringer. MMORPG-er er jo en kjent arena for sosial samhandling og ja, altså både det og være en digital eller en digital sosial arena, men og et felles sosialt referansepunkt gjør at spill er en veldig god plattform for sosialisering.» (Aleksander, 35, litteraturviter).

Fra hva Aleksander forteller kan vi tolke at mangelen av geografiske begrensninger gjør det mulig å møte mennesker og få venner gjennom spill. Johanne for sin del er veldig aktiv i forskjellige spillmiljøer, da spesifikt Discord (en kommunikasjonstjeneste som lar spillere lage egne miljøer spesifikke spill eller sosiale grupper). Av informantene er hun den eneste som ga uttrykk for å trives med kompetitive spill, og har drevet aktivt med lagledelse i større konkurranser samt jobbet som stipendiat (varierende stillingsbeskrivelse på forskjellige folkehøgskoler, men antyder at hun jobbet som assistent til lærerne i en eller annen kapasitet) på en folkehøgskole som leder for et e-sport-lag. Om sin erfaring med å stifte bekjenskaper gjennom spill forteller Johanne om en venn hun har fått fra England:

«Hva tenker du om spill som en sosial plattform?» (Forsker).

«Ja, vi møtte han gjennom spillet da. Jeg satt og spilte man han da og mange andre da fra England da i to-tre år. Så når jeg da søkte meg inn på folkehøgskole så fant han ut at ja det høres gøy ut så han kom han og da. Han har jo flyttet til Norge nå da på grunn av det. Du får jo et veldig stort nettverk da over hele Norge og diverse andre land.» (Johanne, 25, selger).

Fra hva Johanne forteller kan vi forstå hvor sterke båndene som knyttes virtuelt gjennom videospill kan bli. Relasjonen Johanne og hennes engelske venn har stiftet er så sterk at han velger å flytte til Norge og gå på samme folkehøgskole, selv om han ikke nødvendigvis snakker språket eller har møtt Johanne fysisk før. Spillet ga dem en mulighet til å gjøre noe sammen som ble mulig ved at de møttes gjennom spillet og klarte å etablere en så god relasjon. I lys av tilhørighetsrom kan man trekke frem at både Johanne og vennen fra England gjennom spill har beveget seg gjennom spillenes tilhørighetsrom fra midtpunktet –spill selv – og videre utover hvor de stifter bekjenskaper, lærer om andre mennesker og kulturer, samt å gå på samme folkehøgskole. De lærer ikke lenger av spillet selv, mens gjennom tilhørighetsrommene har de satt seg i en posisjon til å lære om hverandre, forskjellige land og kommunikasjon og så videre. For Johanne sin engelske venn kan dette også være et springbrett til å lære seg et nytt språk. Hva de lærer utenfor spillet kan ha stor verdi, selv om den kanskje startet en tilfeldig dag på Discord rundt et spill.

4.2 Spill som tilhørighetsrom eller spillfelleskap

I dette underpunktet blir det trukket frem hvordan informantene sosialiserer om spill, og hvordan de beveger seg rundt i spillenes tilhørighetsrom, og/eller deltar i spillfelleskap.

Gjennom dataanalysen kom det frem at alle spillerne beveger gjennom forskjellige tilhørighetsrom. Samtlige oppsøker informasjon på internett og snakker med venner eller kollegaer om spill, men dette betyr ikke nødvendigvis at de er deltakende i et større eller et konkret spillfelleskap. Det kan argumenteres at det overordnet vil framstå som et fellesskap, men få av informantene er deltakende i et organisert fellesskap hvor det eneste formålet eller forbindende faktoren er spillet(ene). Dataanalysen viser at spillet har en større rolle for informantene en som bare spill. Spillene er ikke avgrenset til konsollen og PC-en men blir med inn i andre arenaer i livet. Max forteller om hvordan han oppdager nye spill, og hvor mye han undersøker et nytt spill før han bestemmer seg for om dette er noe han ønsker å prøve:

«Når du blir interessert i et spill, hvordan skaffer du deg informasjon om spillet?» (Forsker).

«Spørs litt hvordan type spill det er. Og så spørs det jo.. altså som regel så liker jeg å bare høre et konsept også tenker jeg; okei, det høres fett ut. Jeg må sjekke det ut selv. Men, hvis det er noe som jeg er litt mer usikker på så sjekker jeg jo selvfølgelig reviews og googler og ser hva andre folk og kompiser sier om det for eksempel og sånne ting da.» (Max, 26, student).

Man kan tolke det Max sier som at spill har en større rolle i hverdagen enn som en enkelt avgrenset interesse som ikke beveger seg utenfor spillet selv og spilltiden. I stedet virker det som at Max sin interesse for mediet gjør at han bruker tid på å sette seg inn i spill som vil komme i fremtiden og undersøker om dette noe han er interessert i. Dette gjør at han leser hva andre spillere og fagfolk sier og mener, samt at han diskuterer dette med venner. Spillet influenssfære blir med dette noe mer dynamisk og skaper overlapping på flere områder av hverdagen til Max, og på den måten blir tydelig å se hvordan Max beveger seg rundt tilhørighetsrommene til spill. Hvilke tilhørighetsrom informantene beveger seg i skjer etter formålet. Noen ganger er det for å undersøke om et spill er verdt å kjøpe, mens andre ganger kan det være en handling for å bli bedre i et spill. Peter sier at han bruker internett i stor grad for å komme over informasjon i og rundt spill. Han bruker denne informasjonen har får tak både for underholdning, men også forbedring. Det kommer også frem at ved å bevege seg rundt i de forskjellige tilhørighetsrommene kan Peter oppdage sider av spill han ellers ikke har interesse av å spille selv:

«Denne informasjonen du da finner på YouTube og reddit og disse mediene her; spesifikt hva er det du bruker informasjonen til?» (Forsker).

«Noen ting, slik som *Escape from Tarkov*, der er det for å lære kartene til spillet bedre. Eller å få tips til taktikker alt i fra hvilke gjenstander burde du ta vare på, hvilke burde du ikke ta vare på. (...) jeg kan se på en Lets Play av faksjon jeg ikke har interesse av å spille. Jeg er ikke en High Elf-spiller for eksempel. Men jeg kan lett se på en streamer spille en High Elf kampanje bare for gøy.» (Peter, 34, lærer).

Som Peter sier her, får han tips til hvordan man kan spille bedre gjennom videoer. Dette gjør han gjennom venner, kollegaer, internett-forumer og Youtube-videoer. På denne måten kan han forbedre seg og skjønne spillmekanikkene bedre gjennom andre sine erfaringer og opplevelser som påvirker hans egen spillforståelse og interesse. Dette kan vise til spillfelleskapet man kan ta del i og hvordan spillere deler, hjelper og underviser hverandre gjennom diverse kanaler og rom. Med dette blir det også mulig å tolke at

informantene opplever en form for felleskap ved å oppsøke forskjellige tilhørighetsrom. Det blir en sosial arena hvor spillere over hele verden deltar, skaper, underviser og lærer hverandre hvordan spillet kan spilles, eller diskuterer mekanikker rundt spillet. Dette gjør det til læringsprosess hvor det eksisterer en felles identitet gjennom aktiviteten eller interesser som opptar gruppen. Aleksander trekker frem hvordan han oppdager nye spill og hvor han finner informasjon:

«Når du er interessert i et spill, hvordan skaffer du deg informasjon om spillet?»
(Forsker).

«(...) så for min del går jeg gjerne og følger med de på kildene jeg vet har en god stemme som samsvarer med mine egne interesser. Og så er det jo selvfølgelig at jeg ser på Steam og sånne ting, hva som dukker opp. Og en del word of mouth fra venner og bekjente som driver med det samme. (...) Kotaku.com, PressFire.no. Dem er liksom de to hovedplassene jeg går på, men det er også veldig mange spill skapere jeg føler på Twitter. Både spill-skapere, spill-kommentatorer og akademikere. Så veldig mye av det jeg snubler over kommer derifra. Da er det plukke opp en liten diskusjon om et kommende spill eller et allerede eksistere spill der og, «det høres spennende ut ...» (Aleksander, 35, litteraturviter).

Aleksander sitt utsagn viser til tilhørighetsrommene han oppsøker rundt videospill. Han snakker med venner rundt videospill for å tilegne seg mer informasjon om et spill han er interessert i, og han oppsøker kilder han stoler på. Det kommer også frem at han besøker flere forskjellige rom. Steam (online tjeneste hvor man kjøper spill) viser han spill basert på utvalget han allerede har i spill-biblioteket sitt. Med Steam er det ikke nødvendigvis noe han aktivt oppsøker selv, men ved å være en bruker av tjenesten blir han eksponert for Steam sine forslag og anbefalinger. Videre oppsøker han selv det sosiale rommet med å snakke med venner og bekjente som har samme interesse som han selv. Han leter også etter informasjon fra anmeldere (slik som nettmagasiner som PressFire.no og Kotaku.com) og fra mennesker som jobber med spillutvikling. Det virker som gjennom empirien at det sosiale aspektet ved spillingen var en viktig faktor. Max forteller at han synes det er underholdende å diskutere med andre spillere fordi det er interessant å høre hvordan de tilnærmer seg forskjellige problemer og hvordan de har forsøk eller klart å overkomme utfordringer de blir møtt med i spillet. Han legger vekt på at han tenker på det som en del av spillet i seg selv å diskutere det med andre, og komme med tips for å løse situasjoner man blir utfordret med i et spill. Johanne bruker også en del tid på å diskutere spesielt hva andre gjør i spill. Med de menneskene hun vanligvis spiller med blir det også snakket mye om spillets oppdateringer og innhold; hva som skal komme til spillet og hva som er nytt i spillet slik det er nå. De deler også erfaring fra dårlige og gode runder de har opplevd alene og sammen. Videre forteller Johanne:

«Hva tenker du om å samarbeide om et spill uten å faktisk spille sammen?»
(Forsker).

«(...) på skolen så hadde vi egen avsatt tid hvor vi bare satt i klasserom da og diskuterte vi teorien bak spillet og mye lagsamarbeid.» (Johanne, 25, selger).

Hva Max og Johanne forteller kan vise til hvilken grad spill-interessen blir en faktor i flere aspekter av informantenes liv. Det er ikke en avgrenset underholdningskategori som de i hovedsak benytter seg av alene, men det strekker seg heller over et vidt spekter av tilhørighetsrom i form av mellom-menneskelige instanser, relasjoner og situasjoner. Hva

som i utgangspunktet var eller startet en interesse for spill har utviklet seg til å være en arena for samarbeid og forbedring mellom venner og ukjente, enten i fysiske møter eller gjennom digitale rom. Samtlige av informantene forteller hvordan de bruker sosiale relasjoner, forum og YouTube til å lære mer om et eller flere spill, enten om det er om det er verdt å kjøpe det, eller om det er måter å bli bedre på eller forstå mekanikker bedre. Det kommer også frem gjennom datanalsen at det kan oppleves som vanskelig å være ny i et spill og ha «lavere» status innad i spillet. Hvis man plukker opp et spill venner spiller, er man del av det samme spillfelleskapet, men ut ifra prestasjon tenker ikke spilleren selv at man er sidestilt med andre spillere. Johanne ble spurt om hvordan hun spiller med andre og hvordan hun forbedrer seg i spill, og gjennom samtalen ble spørsmålet «*Bruker du tid på å sitte å spille League of Legends og den typen spill alene?*» stilt, og Johanne resonerte videre:

«Når jeg begynte å spille spilte jeg en del av alene fordi jeg ville bli litt bedre før jeg spilte med vennene mine som allerede kunne spillet.» (Johanne, 25, selger).

Det blir klart fra hva Johanne sier at hvordan hun presterer i videospillet påvirker om hun ønsker å spille med venner, eller om hun føler at hun trenger å forbedre seg før hun spiller med dem. Dette kan indikere at hun ikke føler hun har like høy status som vennene sine i spillfelleskapet, og er redd for å gjøre feil og bli oppfattet som dårlig. Hun ønsker ikke å fremstå som om hun ikke forstår og mestrer spillet og vil derfor øve alene før hun aktivt deltar i spillfelleskapet med vennene sine. Sett i perspektiv av tilhørighetsrommet kan man tenke at League of Legends står i midten og Johanne beveger seg mellom de forskjellige tilknyttende rommene. Det kan tenkes at hun ønsker å forbedre sine evner i spillet for å føle at hun passer inn i det sosiale rommet hvor hun spiller med venner. Hvis hun opplever at hun har for lite forståelse og kompetanse passer hun ikke helt inn. Dette trenger da ikke å være en hierarkisk ordning, men heller sosialt betinget. Det kan være at det ikke oppleves bra for henne å ikke mestre spillet slik hun tenker at vennene gjør det eller forventer, og da prøver hun å forbedre sine evner før hun fult trår inn i det tilhørighetsrommet. Denne prosessen kan videreføre henne inn i andre tilhørighetsrom hvor hun søker informasjon fra forum, YouTube eller spør vennene hennes om tips for å øke forståelsen og kompetansen.

4.3 Oppfattning om læring gjennom spill

I denne kategorien vil jeg beskrive hvordan informantene reflekterer og tenker om å lære gjennom videospill. Dataanalysene viser at alle informantene hadde forskjellige tanker rundt å lære fra dataspill og om det i det hele tatt har noen didaktiske muligheter. Informantene ble spurt om man kan lære fra spill, og empirien viser til at alle informantene tolket dette spørsmålet til en skolesammenheng og mer formell undervisning:

«Hva tenker du om å lære fra videospill?» (Forsker).

«Det tenker jeg veldig godt om. Jeg husker når jeg gikk barneskolen så spilte jeg strategispill og sånn og da var det kart over Europa, jeg lærte veldig mye av det. Og engelsk, jeg har vel egentlig lært all engelsk jeg kan fra spill og fikk jo topp karakter i engelsk på ungdomsskolen og videregående. Og jeg har jo jobba litt som ringevikar på barneskole og der bruker de Minecraft Educational Edition eller

et eller annet. Så det vet jeg funker veldig godt på veldig mange så det, det har jeg stor tro på at man kan bruke det til læring.» (Geir, 26, student).

Geir poengterer her at videospill i barndommen hadde en positiv innvirkning på skolehverdagen hans, da engelsk- og geografikunnskapene ble forsterket gjennom spill på fritiden. Videre sier Geir at det å lære fra spill både er noe som kan skje på fritiden og i skolen, men at måten man lærer på kan variere. Spilling på fritiden blir preget av mer indirekte og uformell læring, noe som kan bety at Geir tenker at læring gjennom spill skjer ubevisst og ikke er intendert i kontrast til formelle utdanningsinstitusjoner og situasjoner som skolen hvor det er en fastsatt struktur:

«Tror du denne læringen passer seg veldig til skolen eller tror at mennesker bare lærer mens de spiller da?» (Forsker)

«Nei tror det kan brukes på begge måter. På fritiden at man lærer passivt ting gjennom det. Også får oppgave av lærer om å bygge eller se for seg eller lage et eller annet eller gjøre noe for eksempel i Minecraft da at man gjør det der og kanskje legger litt mer tanke i det også da. Tror det funker veldig godt på begge måter.» (Geir, 26, student).

Ut ifra Geirs påstand kan vi tolke at han tenker at spill har forskjellige formål om det brukes som uformell- eller formell utdanning. I en fritidssituasjon er man ikke nødvendigvis bevisst på at læring forekommer fordi det kan hende at læring skjer ubevisst fordi man ikke har satt seg ned for å spille med den hensikten av å lære, enten dette er å studere kart i et spill, eller å lese engelsk i et annet. Å lære geografi eller språk er ikke grunnen til at man spiller, men man kan enda lære uten å mene det eller å være bevisst på det. Dette er en kontrast til en formell læringssituasjon hvor man muligens legger mer tanke i hva man driver med når det kommer fra en konkret oppgave fra en lærer. Ut ifra hva Geir forteller kan vi tolke at bevisstgjøring på hva man skal oppnå kan endre læringsprosessen. Max, i likhet med Geir mener også at spill er noe man kan lære av, men at rammene er viktige i en skolesammenheng. Han var tydelig på at hvis spill blir brukt i skolen uten kontroll fra en lærer så kan det fort skli ut i ren underholdning og tull:

«Tror du at Gaming eller spill i seg selv kan være en kilde for læring, eller bare generelt lære?» (Forsker)

«(...) du kan definitivt gjøre det og noe sånn hvis man gjør det i en setting der man har en lærer eller noe tilstedte så man kan holde litt kontroll på folk. Så de ikke bare sitter og koddet, så kan du absolutt bruke det som et mer interessant medium enn å bare høre på en eller annen femtiåring som står og leser fra en tekstbok liksom» (Max, 26, student).

Selv om han tenker at spill kan være undervisende så trenger det å ha struktur. At han bruker ordet «kontroll» kan bety at det ikke er så enkelt som å sette barn, unge eller voksne til å spille et dataspill for så å forvente et læringsresultat. Implementering og struktur blir viktig for å skape gode resultater. Max ble videre stilt spørsmålet «tenker du da at det skal være formelt som en lærer-elev-relasjon?», og resonerte videre:

«(...) men du må ha litt formelt i det føler jeg og, sånn at du har litt... I hvert fall jeg husker jo selv hvordan det var når jeg var 12 år gammel og hadde du bare satt meg inn i et spill for å lære så hadde jeg bare gått rundt og koddet tror jeg. Det er jeg sikker på.» (Max, 26, student).

I likhet med hva Geir sier kan man tolke Max sine utsagn som at det er en kontrast mellom spill i en uformell og formell lærings situasjon. Ettersom spill er en vanlig fritidsaktivitet for Max kunne fort blitt ustrukturert og fjernet konsentrasjonen hans hvis det var brukt på skolen. Også Aleksander mener at videospill er et media det er mulig å lære fra. Med bakgrunn i hans utdannelse mener han at videospill er like aktuelt som litteratur, film og tekster. Også Aleksander trekker frem at selv om spill er et mulig media for læring krever det struktur:

«Hva tenker du om å lære fra videospill?» (Forsker).

«Ja, videospill er jo et veldig bra virkemiddel for å lære. Jeg er jo utdannet litteraturviter, og fra mitt ståsted er jo spill et like aktuelt subjekt for lærdom som litteratur og som film og enhver tekst. Det er bare at man må bruke litt andre virkemidler og ha en litt annen tilnærming til dataspill som læreverktoy.»
(Aleksander, 35, litteraturviter).

I kontrast med Max, Geir og Aleksander er John mer kritisk til sin egen læring fra spill. Det er ikke en vinkling John finner appellerende, men han mener heller ikke at det ikke kan fungere. John jobber som grafisk designer, og dette kan muligens reflektere hvorfor han ikke tenker at spill kan gi han noe lærdom for det han jobber med. Derfor inntar spill en konkret rolle som underholdning for John:

«Hva tenker du om å lære fra videospill?» (Forsker).

«Det har aldri fristet å se på spill på den måten for min del. Men, hvert fall de narrative drevet spillene synes jeg de kan av og til lære deg noe. Men, jeg går ikke aktivt etter noen spill som er laget for å... noe faglig kunnskap eller for å lære noe da. For meg handler det først og fremst om underholdning. Min faglige input får jeg på andre steder. Så spill for meg er veldig reservert til kun underholdning.» (John, 30, grafisk designer).

Dette kan tolkes som at John i hovedsak bruker spill som avslapning og underholdning. Tanken om at spill skal lære vekk noe frister ikke, og kan få John til å velge vekk spill, fordi tanken om underholdningsverdien står så sterk. Videre sier John:

«Har du noen tanker om evner eller kompetanser man kan få gjennom spill?»
(Forsker).

«(...) du har jo noen spill som er som simulator-spill. Jeg har hatt interesse, kun interesse av å teste ut, men aldri gjort det. Jeg tror det er litt på grunn av at jeg ikke er klar for å bryte den tanken om at spill skal handle om underholdning. (...) hvis det handler om et spill som kan bidra til kompetansebygging eller om noe læring så må det komme som en anbefaling.» (John, 30, grafisk designer).

I likhet med flere av de andre informantene trekker også Johanne frem at man kan lære i spill. Johanne mener at underholdningsperspektivet i spill kan være en motivasjonsfaktor som gir kunnskapen litt mer dybde og gjør det enklere for at den fester seg. For henne virker det som interessen og gleden i læringsprosessen blir en faktor for hvor godt hun vil huske hva som blir sagt. Johanne tenker derimot at hva som kan læres av spill er minimalt og ikke nødvendigvis viktig. For henne er det også skiller mellom kunnskap og egenskaper:

«Har du noen eksempler på noe du har lært fra spill?» (Forsker).

«Ikke noe som jeg har hatt bruk for. Det er mer egenskaper du tar med deg videre da. Samarbeid med folk, hvor fort du lærer ting, hvor fort du forstår. Hvert fall teknologi da i arbeidslivet.» (Johanne, 25, selger).

Som vist ovenfor har alle informantene, unntatt John, stilt seg ganske positive til læring fra spill, enten om dette skjer gjennom en formell eller uformell lærings situasjon. Denne kontrasten kan komme av oppfatningen av hva man kan lære fra spill, og hva dette brukes til. Hvor de andre informantene er positive til at man lærer, enten om dette er en overordnet tankegang om at videospill inneholder flere av de samme karakteristikkene som bøker og film, eller at samarbeidsevnen kan bli forsterket, opplever John at videospill ikke bidrar med noe han trenger i en jobbsammenheng. Dette antyder at John primært fokuserer på det området han ønsker å forbedre seg på og lære mer om i jobben sin. Han er muligens ikke klar over eller anser ikke de ferdighetene og kunnskapene han tilegner seg fra spill som like viktige. Spørsmålet for informantene blir et spørsmål om hvordan spill skal brukes og oppfattes, og hva som faktisk kan læres. Læring kan skje gjennom spill, enten om det uformell læring på fritiden, eller om det utarter via formell læring på skolen. Bevisstgjøring på prosess og implementering er viktig, og man kan ikke tenke at læring er noe som automatisk skjer ved bruken av videospill, uansett sammenheng. Peter trekker også frem dette poenget. Han mener at det ofte er satt en ukorrekt kobling mellom hva som faktisk påvirker et individs læring gjennom videospill og den prosessen som har en reel innvirkning. Han tenker at det ikke nødvendigvis er spillet som har lært spilleren noe, men at kunnskap og kompetanse heller kan forekomme som et resultat av prosessene rundt:

«Hva tenker du om å lære fra videospill?» (Forsker).

«(...) Man tenker at mestring av spillet er en indikasjon at man har lært noe. Men, alle som har grinda lenge nok i en RPG vet jo at man trenger ikke bli flinkere, man må bare investere så sykt mye tid i det. Så man har tendens til å sette likhetstegn mellom progresjon i spill og økt kunnskap eller forståelse. Det er jeg ikke sikker på om skjer. Læring i spill kommer an på den sosiokulturelle konteksten spillet blir satt i rett og slett. Det kommer an på alt som er rundt spillet.» (Peter, 34, lærer).

Ut ifra hva Peter uttrykker kan vi tolke at selv om man avanserer i et spill har man ikke nødvendigvis lært eller mestret noe. Kunnskapen øker ikke bare fordi man overkommer en utfordring. Dette kan komme av at måten spilleren gjør fremgang på kan ha betydning, da man ikke trenger å forstå problemet for å løse utfordringen. Det kan ha større betydning hvordan spilleren snakker med andre rundt spillet, eller hvordan spillet blir situert. Den sosiokulturelle rammen rundt bruken av spillet kan påvirke læringsutbyttet i større grad enn progresjon og tastetrykk alene.

4.4 Samarbeid i og utenfor spill

I denne kategorien vil jeg gå nærmere inn på hvordan informantene forteller at de spiller og lærer sammen. I denne kategorien er det lagt vekt på hvordan spillerne spiller og arbeider sammen og derfor er individuell læring satt til side. I dataanalysen ble tydelig at selv om alle informantene spiller sammen oppleves dette forskjellig fra person til person. Samarbeidsgraden og prosessen varierer fra forskjellige spill og sosiale forhold. Derimot er det en fellesnevner for alle informantene at det er en styrke i å spille sammen og

kunne utfordre hverandre. Max fortalte historier fra barndommen sin, da han og vennene hans spilte Pokémon. Selv om de alle spilte på hver sin Gameboy (håndholdt konsoll) spilte de likevel sammen ved å diskutere hvor de fant spesifikke Pokémon og hvordan de skulle løse ulike oppgaver i spillverdenen. Det Max fortalte kan man tolke at de jobbet sammen og brukte hverandre som en ressurs, til en slik grad at de greide som barn å løse et problem som var på et språk de ikke kunne lese. Dette kan komme av at de var flere som jobbet sammen om utfordringen, og da de var flere kunne de få synpunkter, meninger og tålmodighet fra hverandre rundt en oppgave de muligens ikke ville fått til alene. Selv om de stod ovenfor en oppgave de i utgangspunktet ikke hadde kompetansen for å overkomme kunne de motiverer hverandre, hvor de enkeltvis kanskje hadde gitt opp hvis de forsøkte det alene:

«Kan du fortelle første gangen du kommer på, hvor du samarbeidet med noen andre i et spill for å gjennomføre et oppdrag eller et mission i et spill?» (Forsker).

«Vi samarbeidet mye. Da spilte vi selvfølgelig hver for oss, men vi samarbeidet mye om pokémon. Hvordan man skulle finne de forskjellige legendariske pokémonene hvor man måtte bruke blindeskrift (...). Da husker vi samarbeidet. Vi satt og leste i den manualen og sa; «stemmer det, det betyr det» og sitter og spør hverandre «hvor er det det er hen?» (Max, 26, student).

I likhet med Max hadde Geir også erfaring med å løse oppgaver sammen med andre. Han berettet hvordan han opplevde at det å løse oppgaver med andre kunne endre opplevelsen av spillet og problemløsningen. Opplevelsen kunne bli mer engasjerende og dynamisk. Det skapes nye scenarioer fra gang til gang. På denne måten blir oppgaveløsningen annerledes enn forrige gang de spilte, noe som gjør at prosessen ikke blir monoton og statisk. Styrken ligger i at man er flere som kan utfordre hverandre. Dette trenger ikke å være kompetitivt eller en konkurranse, men betyr at to hoder tenker bedre enn ett. Geir forteller hvordan samarbeid med andre individer åpner en ny dimensjon i spillingen, og at det gir muligheter for andre tankeprosesser og løsninger som muligens ville vært umulig eller vanskeligere å komme frem til alene:

«Tror du samarbeid enten er, eller kan være en god måte å bli bedre på i et spill?» (Forsker).

«Ja, det har jeg ikke tvil om. Da kan man jo utveksle ider og alt mulig sånn. Ikke at jeg gjør det så veldig mye for jeg synes ikke det er alltid at jeg prøver å bli så veldig god i spill. Men, selvfølgelig tror jeg at man kan bli bedre. Man blir jo bedre i det meste hvis man får andre synsvinkler og alt mulig. Det gjelder jo det meste.» (Geir, 26, student).

Ut ifra hva Geir sier kan vi tolke at spillet i seg selv ikke trenger å være der læringen oppstår. Ved å bevege seg til andre tilhørighetsrom, hvor man snakker og diskuterer med andre mennesker kan man lære ved å trekke inspirasjon fra andre og ta del i deres synpunkt. Det kan også hende at læringen ikke trenger å omhandle spillet i seg selv i den forstand at man mestrer spillet bedre, men heller at man blir bedre på å samarbeide med andre. Ved å dele, snakke og lytte til hva andre mener og forteller kan man bli bedre til å gi andre rom til å uttrykke seg selv, og å sammen komme frem til en løsning. Aleksander trekker frem den sosiale dimensjonen som et krevende aspekt av spillingen for hans vedkommende. Han forteller at han foretrekker å kunne sette seg ned å slappe av med spill og være for seg selv. Det skjer ikke særlig ofte at han spiller med andre. Aleksander forteller at den sosiale prosessen kan oppleves som krevende. Kanskje på lik

linje som et gruppearbeid på skolen eller på jobb kan kreve mer ved at man må forholde seg til andre og fungere godt sammen kan spill påvirket på samme måte. Det er ikke så enkelt som å sette seg ned i spill og samarbeide uten videre. Det kreves enda energi og innsats for at det skal kunne gi resultater hvor man føler at man har blitt bedre eller fått til en oppgave sammen:

«Kan du fortelle litt om hvordan du spiller spill sammen med andre?» (Forsker).

«De spillene jeg spiller med andre er gjerne litt mindre seriøse spill. Eller spill man ikke trenger å ta det så alvorlig. Vi kan kødde litt rundt og bare ha en morsom halv time/et par timer og sitte over Discord og prate om hverdagen vår og slå noen vitser mens vi jakter goblins og jakter romvesen. Så det er veldig mye forskjellig der egentlig.» (Aleksander, 35, litteraturviter).

Aleksander bygger videre på dette ved å si at han ikke trives godt med konkurransedrevet spill. Han tenker at det blir for mye prestisje i det, og det fornøyelsen av den slags spill blir stimulert gjennom å vinne og være god. Dette bryter med hans ønske om å spille med andre for å ha det gøy, og å vinne er ikke en nødvendighet for han. Derimot ser Aleksander verdien av samarbeid i spill og hva det kan medbringe. Han sier at dynamikken mellom mennesker som samarbeider kan hjelpe til å dytte grensene lenger, og på den måten øke kapasiteten sin og bli bedre. Motivasjonen for å overkomme prøvelser blir sterkere, og det blir mulig å komme enda lenger enn hvis man prøver å nå et mål eller gjennomføre noe for seg selv. At man er en del av en gruppe gjør at man har noen å lene seg på. Hvis en person i gruppen opplever en utfordring som krevende kan andre medlemmer fortelle hvordan man kan bli bedre, eller oppmuntre personen til å prøve igjen:

«Tror du at samarbeid enten er eller kan være en god måte å bli bedre på?» (Forsker).

«Ja, spesielt det for å ha litt lagfølelse og hjelpe hverandre. Det er litt på samme måte som idrett og vanlig trening. Man kan gå på gymmen alene og gjøre styrkeøvelsene sine og det er blodslit, men man får litt ekstra motivasjon hvis man har andre med seg som kommer og oppmuntrer deg og er sånn «ja okay det her klarer du. Nå tar vi en runde til» så det skaper litt mer sosial dynamikk i det som kan være forbedrende.» (Aleksander, 35, litteraturviter).

John beskriver hvordan han har opplevd vanskeligheter med å spille sammen når det kommer til selve samarbeidsprosessen i spill. I skytespill har han erfart at han ikke liker å lede gruppen, og har en vane for å vandre av sted alene uten laget sitt. Dette kommer av nysgjerrigheten for hva som foregår rundt han så han mister fokus på hva laget forsøker å oppnå sammen. Dette kan antyde at for John er et individuelt perspektiv viktigere enn samarbeidet. Han bryr seg ikke like mye om hva andre gjør i spillet og hva de opplever, for han er mest opptatt av sine egne mål:

«Tror du samarbeid enten er eller kan være en god måte å bli bedre i et spill på?» (Forsker).

«Jeg vil gjerne prøve å gjøre det på min måte først, og hvis jeg ikke gjør det så vil jeg gjerne at noen kan komme og vise meg det eller prøve å gjøre det sammen da. For eksempel det spørsmålet med Skyrim hvor jeg ikke hadde gjort det oppdraget først og så gjorde vi det bare sammen. Jeg lærte kanskje noe om hvordan man skal fullføre det oppdraget.» (John, 30, grafisk designer).

Med dette kan man tenke at John opplever et behov for å føle at han overkommer utfordringer alene, før han ønsker å få hjelp av andre til å løse situasjonen. Det kan tenkes at han opplever mer mestring av å få det til alene enn hvis andre hjelper han eller ordner det for han. Gjennom datanalysen ble det tydelig at nesten alle informantene tar avstand fra kompetitive spill, noe som leder til at den sosiale dimensjonen og underholdningen man opplever sammen er viktigere enn å spille og samarbeide for å vinne. Peter fortalte hvordan han opplever at spillernes motivasjon differensierte ut ifra det kompetitive eller sosiale perspektivet:

«Hva er det som gjør at du synes det er så gøy å spille spill hvor du jobber med andre?» (Forsker).

«Men det er vel på grunn av det gir en annen type sosial dynamikk enn hvis man er kompetitiv. Jeg har en kompis som er helt motsatt. Han får veldig stor glede av mestring og av vinning og han er ikke så glad- han liker ikke den typen coop-spill der man setter seg veldig inn i hverandres roller eller abilities. Han liker bedre at han gjør sin greie og så gjør andre sin greie og så samarbeider man så godt man kan (...).» (Peter, 34, lærer).

Hva Peter sier her kan bety at målsettingen et individ har i et videospill kan ha påvirkning på hvordan personen ønsker å spille spillet, hvordan man vil samarbeide og i hvilken grad man ønsker å lære spillet. For Peter virker det som at samarbeid i spillet handler om å oppleve noe med andre mennesker som han føler er stimulerende, men som ikke i utgangspunktet handler om å vinne eller å mestre. Samarbeidet kan derfor muligens endre seg i de forskjellige tilnærmingene til spillet. Den ene kan være mer avslappet og fokuserer på å gjennomføre og løse oppgaver med andre, mens den mer kompetitive tilnærmingen ønsker å mestre rollen og mekanikkene. Det er mulig dette betyr at samarbeid i en kompetitiv situasjon er mer preget av at spillerne er forventet å kunne gjennomføre oppgavene sine effektivt uten innspill fra andre, og at samarbeidet skjer gjennom laget eller spillrundens helhet, i stedet for å samarbeide om å forstå spillet. Videre resonerer Peter ut ifra spørsmålet «Hva tenker du om spill som en sosial plattform?»:

«Jeg fant ut at replikker fra spillere som ikke angikk lagsamarbeidet i *League of Legends* hvis tempoet var høyt, altså hvis det var en teamfight rett rundt hjørnet så ble den ignorert av de andre. De var ikke et gyldig bidrag til samtalen.» (Peter, 34, lærer).

Peter belyser at i hektiske deler av et lagspill slik som *League of Legends* (et kart-basert lagspill der fem spillfigurer på hvert lag med forskjellige evner og roller sloss mot hverandre om kontroll om kartet) blir alt som ikke er nødvendig for situasjonen ignorert av medspillerne, da dette ikke er informasjon som vil påvirke resultatet i kampen. Det sosiale aspektet blir forminskert i en kritisk fase av spillet for laget i en kompetitiv sammenheng, da spillerne prioriterer informasjon som bidrar til lagets samarbeid. Johanne, som også har spilt mye *League of Legends* føler at nettopp samarbeidsevnen i slike lagspill er viktig. Selv har hun spilt en del kompetitivt og vært lagleder i større konkurranser. Johanne forteller:

«Det kompetitive aspektet da, hva er det som appellerer med det?» (Forsker).

«Du får en mye større mestringsfølelse. Og du får sett hvor god du er både som lagleder og som spiller. Det morsomste med *Telia-ligaen* er jo at spillet er ranked-basert så du kan se de du spiller mot, hvor høyt ranka de er da. Det morsomste er

jo å kunne slå lag som i teorien skulle vært bedre enn dere, men så klarer dere det allikevel å slå igjennom med teamplay fordi det er bedre samarbeid. Så det er en utfordring å klare å slå lag som skulle vært bedre enn deg, det er kjempemorsomt. (...) det gikk ut på var hvordan fem stykker kan forberede seg og planlegge hvordan de skal gjør det bra der og da når du spiller. Og litt sånn.. ja, da brukte vi prosjektor så du har map over gamet og peker ut hvor burde du være hvis han har der da og slike ting.» (Johanne, 25, selger).

Innad i *League of Legends* eksisterer det et internt rangerings-system som indikerer hvor god den individuelle spilleren er. Med det Johanne beskriver ovenfor har hun opplevd at hun og laget sitt har slått motstandere hvor enkeltspillerne har vært høyere rangert enn dem selv, men som et lag klarte de enda å vinne kampen. Det Johanne beskriver skiller seg noe fra hva Max, Geir, John, Peter og Aleksander har beskrevet. Der hvor de presenterte samarbeid som en sosial handling i enklere spill hvor deres læring kommer fra å oppleve og hjelpe hverandre overkomme utfordringer beveger Johanne seg lenger utenfor spillet for å bli bedre. Læring kan forkomme i en tilnærmet formell læringssituasjon med prosjektor og planlegging. Dette kan bety at selv om begrepet samarbeid og læring kan betegnes likt for alle informantene er det en forskjell i hva den enkelte ønsker å oppnå og hva som blir lært gjennom eller utenfor spillet.

4.5 Akutalisering av spill-kunnskaper

Denne kategorien vil ta for seg hva informantene opplever at de har lært fra videospill, og hvordan de har erfart at denne kunnskapen kan brukes på andre områder utenfor videospill. I datanalysen ble det åpenbart at samtlige av informantene hadde problemer med å konstatere hva de de har lært. Alle mente at de har tatt med seg evner fra spill til andre situasjoner, men det var vanskelig for informantene å gi mange eksempler på akkurat hva de tar med seg. Dette kan belyse hvor vanskelig det er å konkret fastslå hvordan man lærer fra videospill. Som nevnt ovenfor kommenterte informantene at læring i videospill kan oppstå på fritiden, hvor læringen blir ubevisst og utilsiktet. Av denne grunnen kan det bli vanskeligere for informantene å konkretisere hva de har lært, rett og slett fordi at læringen ikke har vært bevisst så informantene vet ikke at det har skjedd. Refleksjon rundt læringen fra videospill blir derfor viktig for å kunne forstå og uttrykke hva og hvordan man har lært i eller rundt spillet. Max trekker frem at det han er sikker på at noe spill har lært han som han har tatt med videre er engelskkunnskapene sine. Han mener at han ikke hadde vært i nærheten av like god i engelsk ettersom spill har utvidet vokabularet og gjort han bedre til å lese engelsk, samt mer komfortabel med å snakke språket gjennom videospill. Videre sier Max:

Jeg vil si at man blir åpenbart bedre på samarbeid og kommunikasjon for i veldig mange spill er jo det veldig viktig. Og man merker det jo med vår generasjon og de som er yngre at vi er og mye bedre i engelsk takket være å måtte lese og snakke engelsk i spill i 20 år nå snart. (...) og så vil jeg si at du kan kanskje bli bedre på det å håndtere stress egentlig for du setter deg jo selv ofte i en, la oss kalle det en stressende situasjon da eller, eller en situasjon under press der du må prestere under press, og da blir du kanskje bedre på å håndtere det og. (Max, 26, student).

Max sitt utsagn kan tolkes som at spill er en arena som har utfordret han til å forbedre engelskkunnskapene sine slik at han bedre klarer å forstå hva som skjer i spillet og hvordan han skal avansere. Det kan tenkes at det er gjennom deltakelse i og rundt

spillet som har påvirket engelskkunnskapene hans mest. Gjennom skolegangen har han blitt undervist i engelsk, men i kontakt med andre på gjennom videospill har han utfordret seg selv ved å aktivt praktisere språket. Dette kan også indikere at spillrelasjonene hans ikke er geografisk avgrenset til Norge, men at han enten spiller med ukjente, eller har en fast gjeng hvor det kommuniseres på engelsk. I likhet med Max har også Geir følt at språkkunnskapene hans har blitt forsterket gjennom videospill. Geografikunnskapene hans ble også bedre ettersom han i barndommen spilte kartbaserte spill, noe som muligens hjalp han med å oppnå toppkarakterer i både engelsk og geografi-fagene. Derimot er det vanskelig å måle i hvilken grad kartbaserte spill har hjulpet Geir med å oppnå gode karakterer i geografi, da den type spill bare representerer en liten del av geografifaget. Geir presiserer også at man skal være kritisk til hvordan spill presenterer forskjellige temaer og gjenstander for informasjonen man blir gitt kan være feil og kan skape vranglære. Videre forteller Geir:

«Kan du gi noen eksempler på noe du har lært i et spill som kan brukes i en annen sammenheng i livet?» (Forsker).

Jeg har jo spilt Battlefield mye opp gjennom årene, og jeg har vært i forsvaret og er i hjemmevernet nå. Og selv om det ikke er så veldig mange området i livet det er i bruk så er det reloads og sånt som faktisk gir litt mening fra noen spill. Så det har jeg tatt noen sånne småteknikker derifra og implementert i virkeligheten, det har jeg jo. (...) og det er jo en del spill der settingen er russisk eller sovjetisk og for eksempel i Day Z der står alle skiltene på russisk bokstaver og til slutt så med litt hjelp fra å se på ting på internett har jeg lært russiske bokstaver og å lese det. Jeg forstår jo ikke språket, men kan hvert fall lese hva som står der. (Geir, 26, student).

Geir uttrykker at gjennom hans erfaring med Battlefield (skytespill), Forsvaret og Hjemmevernet har han tatt med seg relevant informasjon fra spillet og dets fremvisning av våpen og omladninger som han har brukt med våpen i virkeligheten. Dette kan illustrere at så lenge spillet representerer virkeligheten godt nok og skaper en troverdig virtuell versjon av den fysiske handlingen kan det være mulig å lære noe fra spillet som kan brukes i virkeligheten. Språkkunnskaper blir også her aktualisert i form av å lære han bokstaver godt nok til å forstå enkelte skilt og fraser. Geir uttrykker også at han brukte internett for å lære, noe som kan bety som at det ikke er spillet i seg selv om har lært han om språket, men heller at videospillet skaper et behov eller et ønske om å lære for å spille bedre. Hvor like elementene er hverandre er høyst aktuelt, både for at kunnskapen skal kunne overføres og være relevant, samt for å forebygge vranglære. Både Aleksander og John trekker frem at de har fått et større perspektiv på mellom-menneskelige relasjoner gjennom spill. John nevner at når han spilte spillet *God of War* var han veldig bevisst på hvordan fars- og sønns rollen ble fremvist, og hvordan de snakket sammen:

«Du at du kunne ha lært fra narrative spill?» (Forsker).

«Jeg tror det er mere observasjoner man kan gjøre en man kan lære. Som for eksempel et spill som heter God of War. Der de forteller om en relasjon mellom far og sønn. Det jeg følte at jeg plukket opp fra det spillet var på en måte hvor maskulin en far kan være når han skal lære opp en unge da, for eksempel. Eller de dialogene de hadde, det var interessant å høre på. Jeg vet ikke om jeg ville kalt det læring» (John, 30, grafisk designer).

I likhet med John trekker også Peter frem hvordan observasjon kan være et virkemiddel i spill:

«Hva tenker du om det å lære fra videospill?» (Forsker).

«Du lærer historie av å se cutscenes eller lese artikler i *Assassins Creed*, du lærer ikke historie av å stikke noen i halsen med wristblade.» (Peter, 34, lærer).

Fra hva John og Peter sier kan vi tolke at det ikke trenger å være gjennom spillmekanikker og «gameplay» vi lærer gjennom. Det kan forekomme læring gjennom dialog og observasjoner. I *God of War* vil man kunne trekke slutninger og muligens reflektere om foreldrerollen gjennom å observere dynamikken mellom far og sønn i spillet, selv om den ikke trenger å ha noe med å gjøre hvordan man trykker på knappene. At kunnskap kan oppstå gjennom observasjon i spill er ikke ulikt det vil kunne skje gjennom tavleundervisning eller film. Det krevende vil derimot være å skape erfaring på denne måten, da det vil kreve en grad av refleksjon. Samtidig vil denne erfaringen muligens bare kunne brukes i liknende situasjoner som er veldig spesifikke. Både Aleksander og Peter snakker om hvordan spill kan presentere moral og etikk, og at spilleren kan lære gjennom refleksjon over valgene de blir stilt ovenfor:

«Kan du gi noen eksempler på noe du har lært i et spill som kan brukes i en annen sammenheng i livet?» (Forsker).

«Det er en del sånne moralske og menneskeforstående aspekter har jeg lært fra spill. (...) Det aller viktigste jeg har lært fra spill som hjelper meg i alle sammenhenger så er det multitasking og konsekvenser.» (Aleksander, 36, litteraturviter).

«*The Walking Dead* brukes jo på den måten av lærerne i doktorgraden min at moralske problemer i spillet løftets opp og blir liksom kollektivisert i klasserommet. "Okay folkes, hvordan skal vi løse dette problemet her? Har dere noen forslag?". Også i den refleksjonen som foregår rundt det, det er det læringen er basert i. Det er jo ikke spill basert læring sånn sett, det er dialogbasert læring. For at du lærer av å snakke med andre og formulere dine egne synspunkter og lytte til andre sine synspunktet og så videre.» (Peter, 34, lærer).

Peter trekker frem at refleksjon rundt problemet står sentralt i læringsprosessen. Dette kommer frem gjennom dialogen og samarbeidet elevene bedriver i undervisningssituasjonen. De snakker sammen for å komme frem til en felles løsning. Det er mulig at det er spesielt gjennom denne dynamikken kunnskapsutvikling kan forekomme, da å måtte reflektere rundt og argumentere for sitt perspektiv om en moralsk problemstilling vil utfordre deltakerne, og gi rom for å sette i gang nye tankeprosesser. I kritikk mot å lære på denne måten etterlater det mye til den enkelte personen for å få et læringsutbytte. Hvis en person ikke er interessert i spillet eller undervisningsformen vil ikke personen nødvendigvis ønske å reflektere over de moralske situasjonene spillet presenterer, og som diskuteres i klasserommet. Dette argumentet kan brukes mot mange forskjellige former for undervisning, men det blir kanskje enda tydeligere ved bruken av spill. Videre sier Aleksander:

«Så man kan på en måte uttrykke sosial kompetanse da, gjennom en slik situasjon?» (Forsker).

«(...) så er det den presentasjonen og forståelsen av siden ved den menneskelige eksistensen. På sammen måten man kan lære en situasjon og se litt dypere på

betydningen av sosiale bånd gjennom å lese romaner så kan man oppleve det samme i spill og. (...) så er det kanskje litt mer den humanistiske siden jeg synes er det interessante læremomentene.» (Aleksander, 36, litteraturviter).

Ut ifra hva Peter og Aleksander sier kan vi tolke at spill og spill-mekanikkene i seg selv ikke er den eneste eller nødvendigvis beste måten å lære fra spill på. På samme måte som å snakke om en film eller en bok kan utvide forståelsen for temaet mediet legger frem kan læring og kunnskap skje via refleksjon og dialog rundt spillet. Spillet kan være en mer dynamisk og interaksjons preget verktøy som gir spillerne valg som endrer historien ut ifra valgene spillerne tar. På denne måten kan spillerne få se konsekvensene av valgene sine, og oppleve forandringen gjennom spillets narrativ og handling. Peter forteller videre at han har opplevd at gjennom fotballspillet FIFA har blitt oppmerksom på sin egen posisjonering når han har holdt på med idrett i den virkelige verden:

«(...) jeg skulle spørre deg om noen eksempler på ting du selv har lært fra videospill?» (Forsker).

«Jeg spilte ganske mye FIFA i en periode når jeg bodde i kollektiv. Og når jeg begynte i jobben min spilte kollegaene mine innebandy hver tirsdag, og da oppdaget jeg at måten jeg tenker posisjonering på fotballbanen når jeg spiller FIFA, uten å tenke over det så tenke jeg på samme måte når jeg tenkte min posisjon på banen på jobben min altså hvor jeg stod i forhold til mine medspillere og forsvarsspillerne og målvakten til motstanderen. Så ja det er en ganske sånn konkret ting da som jeg husker veldig godt.» (Peter, 34, lærer).

Selv om Peter føler han har lært å bli observant på sin egen og andres posisjonering når han spiller innebandy på grunn av FIFA (fotball-spill) må det tas med i betraktningen at selv om FIFA muligens har påvirket hvordan Peter tenker rundt posisjonering betyr ikke dette at Peter har blitt en bedre innebandyspiller av den grunn. Gjennom å spille FIFA vil ikke Peter bli bedre til å skyte, sentre eller å redde. Det er bare en liten grad av innebandy-kompetansen hans FIFA har en mulighet til å påvirke, og det kan tenkes at det er en jobb en innebandy-trener kanskje kan gjøre mer effektivt enn et fotball-spill.

5 Diskusjon

I diskusjonskapitlet er hensikten å belyse og potensielt besvare hvordan spillere lærer gjennom samarbeid i videospill og hvordan kunnskapen de får gjennom videospill kan gjøres relevant i andre sammenhenger i livet. Diskusjonen baserer seg på analysene av data, hvor hovedfunnene vil bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket presentert tidligere i oppgaven. Hovedtemaene jeg vil trekke frem og diskutere i denne delen er hvordan informantenes oppfatning og refleksjon rundt videospill påvirker hvordan de tenker om å lære fra videospill, hvordan informantene beveger i videospills tilhørighetsrom og om de deltar i et spillfelleskap, hvordan informantene opplever samarbeid og læring, og til slutt hvordan informantene opplever at kunnskapen de har fått gjennom spill kan aktualiseres i andre sammenhenger.

5.1 Er informantene bevist på hva de lærer i videospill?

Hovedfunnene i analysen viser til at informantene opplever at de lærer fra videospill. Samtidig uttrykker samtlige informanter at det kan være vanskelig å konkretisere hva de tar med seg, eller hva de har brukt på andre områder enn i spill(et) selv. Dette trenger ikke bety at læring ikke forekommer, men at læringen ikke nødvendigvis er målbar eller veldig tydelig. Hvis en informant blir bedre til å snakke engelsk eller problemløsning er ikke dette noe spilleren trenger å bli bevisst på. For å innse at spilleren har forbedret seg vil det kreve refleksjon rundt handlingene, eller at spilleren hadde et formål når han/hun skulle spille. Med dette kan vi trekke linjer til de tre formene av uformell læring, og da spesifikt «socialization» (Schugurensky, 2000). Flere av informantene beskrev hvordan de opplever at engelsk- og geografi-kunnskapene har blitt bedre gjennom bruken av videospill. Dette er ikke en prosess de har gått inn i med det formål om at de skulle bedre mestre bruken av et fremmed språk, eller å lære seg ord de ikke ellers kjente til. Heller ikke har de aktuelle informantene satt seg ned med kartbaserte spill for å bli bedre kjent med geografien over et bestemt sted. Dette er erfaringer som har oppstått gjennom internaliseringen av verdier, holdninger, oppførsel og evner uten at spilleren er bevist på at dette har skjedd, og hvor det heller ikke var formålet. Av denne grunnen kan det i enkelte tilfeller være krevende for informantene å fortelle hva de har lært, for dette er ikke noe de har ment å lære eller som de er bevist på (Schugurensky, 2000). Videre var det også situasjoner og evner som var mer konkrete for informantene. Ved Geir sitt eksempel på kunnskap om omladninger av våpen gjennom spillet Battlefield som han brukt i Heimevernet kan vi se hvordan Geir har opplevd aktualisering av spill-kunnskaper i en annen situasjon enn i spillet selv. Dette kan vi trekke til «unintended learning». Dette omhandler de erfaringene som kommer når den som lærer ikke hadde noen forutinntatt intensjon om å lære noe ut av erfaringen som oppstår under handlingen, men oppdager i retrospekt at man har lært noe av prosessen. Læringsprosessen er derfor ikke-intensjonell, men den er enda bevist. Dette betyr at Geir vet at han har fått med seg kunnskap om våpen, men det var ikke formålet hans når han spilte. Av denne grunnen blir det mulig for han å konkretisere hva han har lært, i motsetning kunnskap informantene har fått som ikke er intensjonell eller bevist (Schugurensky, 2000). Funnene i analysen tyder også på at informantene setter seg i situasjoner hvor læring er både intensjonell og bevist. Dette omtegner Schugurensky (2000) som «self-directed learning». Dette kommer frem ved at de oppsøker informasjon

som skal hjelpe dem å forstå spillet bedre. Informantene søker kunnskap som gjør at de har en bedre ide om hva deres rolle skal utføre, hvilke gjenstander det er lurt å ta vare på eller hvordan en faksjon i spillet de ikke vanligvis spiller selv fungerer. Denne prosessen er ikke utformet og arrangert av en person som omtaler seg som en lærer, men kan inkludere en «ressurssperson». I denne konteksten kan dette bety personen som har skrevet en artikkel om spillet, eller laget en YouTube-video. I lys av dette virker det som uformell læring oppstår gjennom videospill. Spørsmålet om hvordan og hva slags kunnskap kan belyses igjennom de tre forskjellige prosessene nevnt ovenfor. For informantene virker det som at aktualiseringen av kunnskapen er en årsak til at de vet hva de har lært. Hvis det oppstår en situasjon personen oppdager at han har allerede noe kunnskap om oppgaven eller feltet skjer dette når en relevant situasjon oppstår. For at læring skal være bevist derimot er dette preget av et ønske om å kunne forbedre seg innenfor spillet. Dette tyder på at for at uformell læring skal bli bevisst krever det mye av individet i form av refleksjon og bevisstgjøring, noe som kan bety at det ikke er en effektiv form for læring (Lange & Costley, 2015). I hvilken grad denne prosessen skjer virker også som den er noe knyttet til informantens oppfatning om å lære fra videospill. Dette betyr ikke at hvis man har en positiv oppfatning har man lært mer fra videospill, men heller at man har en klarere idé om læringsutbyttet, eller at man reflekterer mer rundt temaet. Dette kom frem i analysen gjennom informantenes synspunkt på læring enten gjennom egen erfaring, utdanning eller yrke. For Geir og Max som er studenter og har oppvokst med videospill var opplevelsen og refleksjonen om hva de har lært positiv når det kommer til hvordan de har opplevd eller ser for seg at videospill kan brukes som media å lære fra. For Johanne, Peter og Aleksander som i forskjellig kapasitet har jobbet eller jobber med spill hadde de også en klar tanke om utbyttet og bruk, enten om det handlet om erfaring fra kompetitive spill eller bruk i skolen. For John var dette mindre interessant da han ikke opplever at videospill kunne gi han faglig utbytte, noe som betyr at han i hovedsak reflekterte rundt spill som en underholdningsplattform hvor læring er satt til side.

5.2 Samarbeid og læring

Hovedfunnene viser til at informantene opplever at samarbeid i videospill er positivt. En av de primære grunnene til dette er fordi gjennom samarbeid og det sosiale aspektet får spilleren muligheten til å oppnå ulike synspunkter og meninger, noe som gjør det enklere å løse et problem eller å se andre muligheter enn det man kanskje kan få til alene. At man ikke er alene, men har partnere å sparre tanker og idéer med skaper nye muligheter, og kan gjøre at situasjonen oppleves mer dynamisk for spilleren. Spillet kan utvikle egne scenarioer og endre seg fra gang til gang fordi påvirkningen av å være flere endrer hvordan spillet spilles. At det er flere spillere som utfordrer hverandre til å bli bedre eller gjøre noe på en annen måte kan være motiverende og engasjerende. Felder & Brent (2007) poengterer at samarbeidsbasert læring kan være en mer aktiv læringsprosess, noe som kan stemme med opplevelsene til informantene.

Lærings situasjon kan bli mer aktiv i den forstand at de blir utfordret med problemer og situasjoner enten gjennom det sosiale aspektet av samarbeid. Å samarbeide krever at man er villig til å delta i en sosial prosess hvor man tillater andre perspektiver, meninger, tolkninger og løsninger enn sine egne. Dette kan være en krevende prosess, da man ikke alltid vil være enig andre sine perspektiv og opplevelser. Noen av informantene ga uttrykk for at det å spille sammen og være avhengig av andre i spillet kan være utmattende og krevende på lik linje som gruppearbeid på skolen eller jobben. Her kan vi trekke linjer til Johnsen & Johnsen modellen og positiv gjensidig avhengighet. Gruppemedlemmene er

avhengig av at medlemmene utfører sine ansvarsoppgaver og roller, og hvis ikke en gjennomfører sine ansvarsoppgaver får dette konsekvenser for alle gruppemedlemmene (Felder & Brent, 2007). I kontekst av videospill kan dette muligens være en lite appellerende opplevelse. Når videospill brukes i fritiden med venner (eller fremmede) kan det hende at spillerens opplevelse blir mer negativ når man ønsker å komme hjem fra arbeid eller skolen og spille for å ha det gøy. Å oppleve at man ikke overkommer en hindring i et videospill eller taper mye fordi samarbeidet ikke fungerer kan være en faktor som for noen vil gi avsmak. Samarbeid har den svakheten at det krever at gruppemedlemmene er innstilt på å gjøre sin del. Hvis noen av medlemmene er mindre investert i målet eller prosessen kan dette være en negativ påvirkning for de andre medlemmene (Opdecam & Everaert, 2018). En av informantene uttrykker at han opplever det ofte krevende å holde konsentrasjonen på hva gruppen driver med, og uttrykker et ønske om å bevege seg vekk fra gruppen for å utforske alene. For han er det ikke alltid interessant hva alle andre driver med for han er mest opptatt sine egen mål. I lys av de tre «vindue» beskrevet av Li & Lam (2013) kan vi tenke at denne informanten passer innenfor det individualistiske vinduet. Her er egne mål og progresjon viktigere enn gruppemedlemmenes gjøremål. Det kan tenkes at dette kan bli et problem i spillet for gruppen. Hvis en av gruppemedlemmene ikke er med gruppen kan laget fort bli overmannet og være i undertall i en konfrontasjon. Med andre ord kan dette bli en ulempe for laget, hvor de kollektivt blir svakere at en av medlemmene ikke utfører sin rolle i gruppen, eller blir for individualistisk. Dette belyses også i Johnsen & Johnsen modellen (Felder & Brent, 2007) om individuelt ansvar: alle medlemmene blir holdt ansvarlig for å gjøre sin del av jobben og for å mestre alt materialet som skal læres.

Læring gjennom samarbeid i videospill omhandler ikke bare å lære å spille spillet i seg selv bedre. Det kan være den sosiale rammen rundt spillet fasiliteter læring for spilleren. Ved at spillerne deltar i et gruppearbeid hvor spillere inntar ulike roller utvikler ikke nødvendigvis evnene til spilleren i spillet, men kan skape bedre samarbeidskompetanse. Gjennom samarbeidsprosessen blir spillerne oppmuntret til å utvikle og praktisere samarbeidsevner som leder, kommunikasjon og konflikt-håndtering (Felder & Brent, 2007). På denne måten kan samarbeid ikke bare bli sett som en prosess hvor spillerne kan lære, men også at det å samarbeide er noe å lære. Gjennom spillene blir samarbeidsevnen testet, utviklet og justert slik at de bedre kan overkomme utfordringer og mestre spillsituasjonene. En av informantene trekker fram hvordan hun har opplevd at de som et lag har vunnet over motstandere bestående individuelt bedre rangerte spillere, men samarbeidsevnen til hennes eget lag var bedre enn motstanderne som gjorde det mulig for hennes lag å vinne. Dette viser til at samarbeid kan utvikle evner i spillet, men gjennom å spille kan man også utvikle samarbeidsevnen. I denne prosessen kan vi trekke inn situert læring, hvor tanken er at læringen er tilknyttet den spesifikke situasjonen man har lært i (Anderson et al, 1996). Ved å samarbeide tverrfaglig gjennom forskjellige roller, dynamikker og grupper får spillerne øvd samarbeidsevne i en situasjon som kan oppleves lik i videospill og i arbeid eller studiegrupper. Erfaringen de får i denne situasjonen kan gjenkjennes og aktualiseres andre situasjoner, så lenge det er likt nok.

5.3 Spillfelleskap eller tilhørighetsrom?

Funnene i analysen illustrerer at videospill er en sosial arena for informantene. Spill blir en fysisk og digital samlingsplass, hvor vennskap og relasjoner blir opprettholdt, men også hvor nye bekjentskaper stiftes. Funnene i analysen viser til at interessen for videospill får informantene til å besøke forskjellige medier, plattformer og situasjonen som underbygger interessen deres om spill. Samtlige av informantene forteller at de

snakker med venner, ser på YouTube-videoer, leser på nettforum eller bruker andre kilder for å lære mer eller diskutere videospill. Med dette kan vi trekke en kobling til Gee (2018) og hans teori om tilhørighetsrom. Informantene oppsøker forskjellige instanser hvor det oppstår læring gjennom den delte prosessen mellom mennesker, hvor individene er knyttet sammen gjennom den delte interessen for videospill. For informantene kan denne prosessen være ulik, men funnene viser til at alle tar del i prosessen. Spillinteressen informantene har får dem til å oppsøke forskjellige rom hvor de er knyttet sammen med andre mennesker gjennom fellesinteressen. Dette skjer når de oppsøker videoer som kan forklare, diskutere eller lære spilleren noe om spillet. Det skjer også ved at spillere snakker med venner eller kollegaer om spill. Videre oppsøker noen av informantene Twitter, journaler og andre forum for å få nyheter og innsikt i videospill-verden, enten om det er om et konkret spill de spiller, et spill som skal komme ut, eller bare videospill generelt. I denne prosessen mener Gee (2018) læring kan oppstå. Ved å oppsøke informasjon rundt interessen – å gå rundt i de forskjellige tilknyttende rommene – oppsøker individet kunnskap som er aktuell for å løse problemer som er aktuelle for personen, eller gruppen. Gee omtaler i hovedsak hvordan individet oppsøker informasjon for å bli bedre i spillet og spillets mekanikker (Gee, 2018; Gee & Hayes, 2012). Også her vi kan tenke oss at denne prosessen ikke bare lærer individet om spillet, men at den sosiokulturelle rammen kan være en lærings situasjon. Ved at individet møter andre mennesker, snakker og diskuterer, leser, ser videoer, analyserer og hører på andre sine meninger og tolkninger kan utvikle personens samarbeids-, analytiske- og forskningsegenskaper.

I denne oppgaven har jeg separert tilhørighetsrom og spillfelleskap inn i to forskjellige instanser. Spillfelleskap, som beskrevet av Pearce (2009) er strengere organisert, og har en hierarkisk struktur (Aarsand, 2015). Å skille mellom tilhørighetsrom og spillfelleskap er derfor en viktig distinksjon fordi de er ulike og stiller forskjellige krav, men de er ikke gjensidig utelukkende. Man kan være en deltagende i et større spillfelleskap som man har kommet over gjennom et enkelt spill tilhørighetsrom, men man kan også oppsøke spillets tilhørighetsrom uten å ta del i et spillfelleskap. Funnene i datanalysen viser til at informantene oppsøker spillenes tilhørighetsrom, men tar noe avstand fra større organiserte spillfelleskap. En informant trekker frem at å være en del av et større felleskap er krevende. Det kan bli en for stor forpliktelse å delta i et organisert felleskap hvor det stilles krav til hvor ofte man må spille og hvor mye tid som forventes at man investerer i gruppen.

Oppsummert kan vi se at videospill for informantene er en interesse som blir dynamisk og flytende. Den er ikke avgrenset til en enkelt PC eller konsoll, men forflytter seg gjennom forskjellige instanser i informantenes liv. Den sosiale dimensjonen av videospill blir på denne måten et sterkt element ved spillets karakter for informantene.

Spillinteressen blir med dem i forskjellige, men tilhørende «rom». I disse rommene kan informantene oppleve læring. Denne læringen kan være noe de oppsøker, men kan også bare oppstå gjennom den sosiale dynamikken dette medbringer. Når det kommer til spillfelleskap blir det illustrert at organiserte felleskap kan være krevende på samme måten alle arbeids- og sosiale grupper kan være. Dette innebærer at spilleren må aktivt da del i et felleskap og ønske å investere tid og krefter på dette, selv om spillet som utgangspunkt er et interessefelt for spilleren.

5.4 Hva tar informantene med seg fra videospill til andre situasjoner?

Som poengtert ovenfor opplevde informantene problemer med å konstatere hva de har lært gjennom videospill. Dette innebærer også hvordan denne kunnskapen kan aktualiseres i andre situasjoner. Ovenfor diskuterte jeg hvordan bevisstgjøring av læring og kunnskap kan være en grunn til at informantene synes det er utfordrende å konkretisere hva de lærer. Det kan også tenke seg innenfor rammene av transfer eller situert læring at enda en grunn til dette ligger her. Funnene i dataanalysen viser til at forståelsen og mestring av mekanikker i spillet ikke i seg selv gir informantene kunnskap og evner som de kan ta med seg til andre situasjoner utenfor spillet selv. Det er i større grad den situasjonen spillet setter informantene i som bidrar eller står til grunn for læring og kunnskapsutviklingen informantene opplever. De fleste eksemplene informantene presenterer omhandler samarbeid, kommunikasjon, analysering, observasjoner, etikk og moral. Disse egenskapene vil ikke i utgangspunktet bli påvirket av å trykke på knapper og få en spill-figur til å bevege seg. Evnene blir påvirket av konteksten rundt spillet. Flere av informantene nevnte at engelskkunnskapene har blitt bedre gjennom bruken av videospill. Dette trenger ikke være fordi spillet i seg selv underviser språket på noen effektiv måte, men heller bruken og hvordan det blir praktisert rundt spillet. Når informantene spiller med mennesker hvor de snakker engelsk får de øvelse på å praktisere språkkunnskapene. De kan lære ord og uttrykk gjennom spillet, men å bruke språket med venner og ukjente i kontekst av spillet blir den største grunnen til at de lærer. Det blir da gjennom den sosiale interaksjonen og samarbeidet som er blitt fundamentet i læringen (Dysthe, 2013). Vi kan også trekke en kobling til den sosiokulturelle læringsteorien forestilling om artefakter. Artefaktet i dette tilfellet blir videospillet som spilleren bruker til å interagere med omverden (Säljö, 2005). At læring skjer gjennom sosialt gjennom språk og samarbeid og deltakelse er også i overensstemmelse med den sosiokulturelle læringsteorien (Dyste, 2013; Lantolf, 2000; Lave & Wenger, 1991).

Transfer som teori bryter med situert læring i den forstand at transfer argumenterer for at læring kan overføres mellom både like og ulike oppgaver. Ett argument for transfer at en reel prosess for informantene kommer av at de kan gjenfortelle hva de har lært og opplevd i spillet i en annen situasjon. Dette stemmer med resonnementet at all læring krever noe overføring fordi det å gjenfortelle hva man har lært vil vise til små endringer og kontraster i hva man har lært (Perkins & Salomon, 1992). Selv om dette skjer, vil ikke det være et sterkt argument for at videospill lærer spilleren masse som er aktuelt i andre situasjoner. Informantenes utsagn viser til at likheten mellom oppgaver er nødvendig for at kunnskap skal kunne overføres, eller brukes i en annen sammenheng enn hvor det først ble lært. Gjennom eksempelet om våpen og omladning fra Battlefield og Heimevernet er det nettopp likheten som gjør dette mulig. Når våpenet i spillet fungerer på samme måte som våpenet informanten håndterer i tjenesten kan noe av den relevante kunnskapen brukes. Dette betyr ikke nødvendigvis at informanten er flinkere til å skyte eller har fått bedre stridsforståelse fordi Battlefield er et krigsspill. Det betyr bare at relevant kunnskap på et likt område kan bli aktuelt, hvis oppgavene i seg selv er like nok (Perkins & Salomon, 1992). En annen informant trakk opp eksempelet med FIFA og innebandy. Informanten opplevde at gjennom fotballspillet FIFA hadde han blitt mer bevisst på sin egen posisjonering på banen ovenfor medspillere og motspillere. Her kan vi knytte opp det samme resonnementet om at likhet mellom oppgaver er nødvendig for at transfer kan skje. Selv om dette er to ulike sporter er begge to lagbaserte ballsporter

hvor mange nok elementer er forenlige til at noe forståelse hentet fra et fotballspill kan aktualiseres når han spiller innebandy.

5.5 Avslutning

Med utgangspunkt i de empiriske funnene og diskusjonen skal jeg svare på problemstillingen: «*hvordan opplever spillere læring gjennom samarbeid i videospill?*» gjennom de to forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er «På hvilken måte samarbeider og lærer gjennom videospill». Funnene viser at samarbeidet spillerne opplever tar mange forskjellige former. På den ene siden referer samarbeid til alt som skjer sosialt i spillet selv. De kommuniserer, deltar og interagerer med spillet sammen. Dette kan innebære å spille samme spillet online, eller å være fysisk samlet hos en venn. På den andre siden skjer samarbeid i stor grad utenfor spillet. Måten informantene beskriver å oppsøke andre kilder om videospill, og hvordan de snakker med venner og kollegaer illustrerer at videospill er en interesse som følger med informantene i andre rom og situasjoner hvor spillet blir en fellesinteresse og møteplass mellom forskjellige individer. Samarbeidet her skjer gjennom å dele informasjon og erfaringer, samt å prøve å løse utfordringer og problemer gjennom diskusjon. Læringen omfatter utviklingen av samarbeidsevnen gjennom den sosiale prosessen som skjer ved samarbeid i og rundt videospillene. Ved å delta, diskutere, organisere, lese og høre blir informantene utfordret på å utføre sin rolle innad i en gruppe. Her kan de danne seg erfaringer med å utføre gruppearbeid og ta ansvar for sin del og ovenfor gruppen. Funnene viser også til at informantene opplever læring gjennom samarbeid innad i spillet selv. Den samme sosiale prosessen som utvikler samarbeidsevnen kan også gi dem bedre forståelse om hvordan de skal interagere med spillet, posisjonere seg på kartet, hvilke gjenstander som er bedre å beholde, og på den måten bli generelt bedre på det konkrete spillet de snakker om, ser videoer på eller leser om på nettet. Læringen de opplever, eller kunnskapen som blir utviklet gjennom denne prosessen er som oftest ikke-intendert og ubevisst. Funnene viser til at informanten sjeldent går aktivt undersøker, ser videoer, snakker med venner og deltaer i sosiale prosesser med utgangspunktet at de skal lære. Utviklingen av kunnskap er til stede, men informantene er ikke nødvendigvis klar over dette. Dette innebærer at det kan være utfordrende for spillere å gjenfortelle hva de har lært, eller hvordan de lærer. Informantens innstilling og interesse for videospill som en lærings situasjon kan ha en påvirkning på hvor bevist spilleren er på kunnskap som blir utviklet gjennom spillprosessen. Dette leder videre til forskningsspørsmål to, «*opplever spillerne at kunnskapen man får gjennom videospill kan gjøres relevant i andre sammenhenger?*». Funnene viser til at informantene opplever at kunnskapen de får med seg fra videospill kan aktualiseres i andre sammenhenger, men hvordan dette gjøres og hva de har tatt med seg er utfordrende å destillere. At læringen ikke er bevist blir en utfordring for informantene når de blir stilt spørsmål om hvordan de aktualiserer kunnskap i andre sammenhenger. Denne generelle opplevelsen er at de utvikler evnene sine innenfor kommunikasjon, analyse, problemløsning og stress-håndtering. Dette er derimot vanskelig å vise til med konkrete eksempler, og det blir i større grad en forestilling eller tanke hos informantene at dette kommer fra videospill. Det som blir klart, er at likhet mellom oppgaver er viktig for at kunnskap skal brukes i en annen sammenheng enn i situasjonen det i utgangspunktet blir lært. Utenom dette er kunnskap de tar med seg basert rundt samarbeidsevnene, kommunikasjon og deltakelse. Dette tyder på at det er muligens den sosiokulturelle rammen rundt videospill som fasiliteter læring for informantene. Videospill kan oppfattes som et artefakt; et redskap og verktøy hvordan spillerne lærer gjennom den sosiale prosessen rundt videospill.

6 Studiens begrensninger og veien videre

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ intervjuprosess med seks informanter. Disse seks informantene er strategisk utvalgt hvor hovedkriteriene baseres seg på spillerfaring og alder. Tatt i betraktning at det bare er seks informanter i denne studien er det umulig å generalisere studiens funn til alle spillere og det vil kreve mer kartlegging for å kunne trekke noen generaliserbar slutning om resultatene i denne studien. Dette blir en begrensning ved denne studien, da den relativt korte tidsrammen og veldig begrensende ressursene ved dette prosjektet ikke tillater å gjennomføre et mer omfattende prosjekt.

I forlengelse av denne studien er det en rekke aktuelle forskningsområdet, blant annen knyttet til hva mine funn har å si for læring gjennom samarbeid i videospill. Mine funn tyder på at læringen som skjer ved samarbeidet ofte strykes gjennom den sosiale prosessen, og at ved å samarbeide utvikler spillerne samarbeidsevnene sine. Det trenges derimot mer forskning på å konkretisere akkurat hvordan dette skjer, og i hvilken grad samarbeidsevnene blir forbedret. Det kan også bli et mer nyansert bilde ved å utforske mer spesifikke faktorer som for eksempel kjønn og alder. Det er også mulig å utforske samarbeid i videospill ved å fokusere forskningen på konkrete spill, noe denne studien ikke berører. Dette er områder som krever mer kartlegging for å forstå forholdet mellom videospill, samarbeid og læring.

7 Referanser

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996, mai 4). Situated Learning and Education. *American Educational Research Association*, ss. 55-11.
- Andrews, T. (2007, Februar). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift.*, s. 13.
- Brown, J. S., & Douglas, T. (2008, februar 14). *The Gamer Disposition*. Hentet fra Harvard Business Review: <https://hbr.org/2008/02/the-gamer-disposition>
- Callanan, M., Cervantes, C., & Loomis, M. (2011, Oktober 17). Informal learning. *WIREs Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* , ss. 646-655.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring: Flerstemmige læringsfelleskap i teori og praksis. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (ss. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Active learning: Models from the analytical sciences*, ss. 34-54.
- Freitas, S. d., & Griffiths, M. (2008, Mars 4). The convergance of gaming practices with other media forms: what potential for learning? A review of the literature. *Learning, Media and Technology*, ss. 11-20.
- Games, Z. (Regissør). (2018). *10 games that teach you valuable life lessons* [Film]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=vJZh4wBUBUA&ab_channel=ZoominGames
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy* (2. utg.). New York: Palgrave/Macmillan.
- Gee, J. P. (2012, Oktober 3). The Old and the New in the New Digital Literacies. *The Educational Forum* , ss. 418-420.
- Gee, J. P. (2018, Februar 26). Affinity spaces: How young people live and learn online and out for school. *Phi Delta Kappan*, ss. 8-13.
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Barab (Red.), *Games, Learning and Society. Learning and Meaning in the Digital Age*. (ss. 129-153). New York: Cambridge University Press.
- Harris, J. (Regissør). (2022). *The Fastest Way to Learn a New Language: The Video Game Map Theory* [Film]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=3i1INJPY-4Q&ab_channel=JohnnyHarris
- Illeris, K. (2009, Mars 27). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside of schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, ss. 137-148.
doi:<https://doi.org/10.1080/02601370902756986>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). (J. Rygge, & T. M. Anderssen, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lange, C., & Costley, J. (2015, Januar). Opportunities and Lessons from Informal and Non-formal Learning: Applications to Online Environments. *American Journal of Educational Research*, ss. 1330-1336.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning*(1), ss. 1-26.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *The Hong Kong Institute of Education*.
- Manpower. (2023, april 14). *Sett spillerfaring på CV-en!* Hentet fra <https://www.spillerfaring.no/#/>
- Marsick, V. J., & Volpe, M. (1999, August). The Nature and Need for Informal Learning. *Advances in Developing Human Resources*, ss. 1-9.
- Novick, G. (2008, Januar 17). Is there a bias against telephone interviews in qualitative research? *Research in Nursing & Health*, ss. 391-398.
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2018, mai 13). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education*, ss. 223-233.
- Pearce, C. (2009). *Communities of play: Emergent cultures in multiplayer games and virtual worlds*. MIT Press.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992, September 2). Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education*, ss. 1-13.
- Polly, D., Allman, B., Casto, A., & Norwood, J. (2017). Sociocultural perspectives of learning. *Foundations of Learning and Instructional Design Technology*.
- Razbuten. (2019, september 28). *Youtube.com*. Hentet fra What Games Are Like For Someone Who Doesn't Play Games: https://www.youtube.com/watch?v=ax7f3JZJHSw&ab_channel=Razbuten
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, J. K., Pavlakis, A. E., & Richards, M. P. (2021, Mars 25). It's More Complicated Than It Seems: Virtual Qualitative Research in the COVID-19 Era. *International Journal of Qualitative Methods*, s. 13.
- Rosenstein, M. T., Marx, Z., Kaelbling, L. P., & Dietterich, T. G. (2005). *To Transfer or Not To Transfer*. Hentet fra http://socrates.acadiau.ca/courses/comp/dsilver/ITWS05_Submitted_Papers/ITWS10-RosensteinM05_ITWS.pdf
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*. Hentet fra <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/2733>

- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory. Hentet fra https://www.dr-hatfield.com/theorists/resources/sociocultural_theory.pdf
- Scribner, S., & Cole, M. (1973, November 9). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *American Association for the Advancement of Science*, ss. 553-559.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *American Educational Research Association*, ss. 315-342.
- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis* (5. utg.). Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thunberg, S., & Arnell, L. (2021, Juni 1). Pioneering the use of technologies in qualitative - a research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, ss. 757-768.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Torrey, L., & Shavlik, J. (2010). Transfer learning. *Handbook of research on machine learning applications and trends: algorithms, methods and techniques.*, ss. 242-264.
- Tracy, S. J. (2010, desember). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, ss. 837-851.
doi:<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Williamson, B., & Facer, K. (2010, Oktober 14). More than "just a game": the implications for schools of children's computer games communities. *Education, Communication & Information*, ss. 255-270.
- Øygardslia, K. (2018, Januar 22). "But this isn't school": exploring tensions in the intersection between school and leisure activities in classroom game design. *Learning, Media and Technology*, ss. 85-100.
- Aam, P. (2012, Mars). Hypertytt - ny videteknologi for ei ny allmennkringkasting. - ein studie av interaktive nyheter med levande bilde. *Norsk medietidsskrift*, s. 19.
- Aarsand, P. (2015). Children's digital gaming cultures. I D. Lemish (Red.), *The Routledge International Handbook of Children, Adolescents, and Media* (2. utg., ss. 119-126). London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781003118824>

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Vedlegg 4: Samtykkeerklæringskriv

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet **«Videospill som pedagogisk verktøy»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke i hvilken grad spill deltar i menneskers dagligliv som en undervisende aktivitet med fokus rettet mot samarbeidet mellom spillere. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på hvordan mennesker som spiller video/digitale spill mestrer og lærer fra spillene, og hvordan kunnskapen og erfaringen man får kan gjøres relevant til andre områder i livet, sosialt, på skolen eller jobben. Forskningsspørsmålene jeg stiller er: «Hvordan samarbeider gamere for å lære og mestre videospill?», «Kan kompetansen man lærer i spill også brukes i andre sammenhenger i livet?». Dette prosjektet er en del av en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalgsriteriene i dette prosjektet er rettet om mennesker mellom 18 og 40 år gamle, som har flere års erfaring fra videospill, da spesifikt erfaring med å spille med andre mennesker. Videre er alle deltakere enten student eller i arbeidslivet. I dette prosjektet er det 6 personer som får henvendelse til å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta på et intervju, som vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker om å lære fra videospill, hvor og hvordan du skaffer deg informasjon om spill, og om evner lært gjennom spill er overførbart til andre områder i livet. Intervjuet gjennomføres digitalt gjennom Teams og Zoom, og lydopptakene vil bli lagret elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Alle opplysninger du gir er det bare studenten og prosjektleder som har tilgang til.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Deskriptivt/innledning

Briefing om intervjuet og rettigheter

Om informanten

1. Alder
2. Bosatt
3. Yrkesstatus

Hoveddel

1. **Hvor lenge har du drevet med spill/gaming?**
 - a. Hvorfor spiller du videospill?
 - b. Hvordan type spill er det som interesserer deg?
 - c. Når/hvor gammel var du når du fikk din første konsoll/pc?
 - d. Har du spilt jevnt gjennom livet eller har det vært periodisk?
2. **Hva tenker du om det å lære fra videospill?**
 - a. Har du noen eksempler på noe du har lært?
 - b. Tenker du at du Gaming i seg selv kan være en kilde for å lære?

Affinity spaces

3. **Når du er interessert i et spill, hvordan skaffer du deg informasjon om spillet?**
 - a. Hvor pleier du å finne informasjon?
 - i. Hva bruker du denne informasjonen til? Underholdning/interesse/forbedring?
 - b. Hvem pleier du å diskutere spill(et) med?

Hvordan samarbeider gamere for å lære og mestre videospill?

4. **Kan du fortelle om hvordan du spiller sammen med andre?**
 - a. Kan du fortelle om første gangen du samarbeidet for å gjennomføre et oppdrag/oppgave/mission/task i et spill?
 - i. Fortelle om sist gang du løste noe i samarbeid med andre?
 - b. Hvordan spill var dette?
 - c. Har du noen faste roller du pleier å innta i spillene? Kan du gi noen eksempler på disse rollene?
 - d. Hvem samarbeidet du med? Venner/ukjente/begge?
 - e. Hvor pleier du å spille? (Hjemme over internett med eller uten muntlig kommunikasjon/sammen enten hjemme eller hos andre)
 - f. Liker du å spille spill som oppfordrer spillere til å samarbeide? Hvis ja, kan du gi noen eksempler på hvorfor?
5. **Kan du gi noen eksempler på spill du spiller hvor du ikke samarbeider med andre?**
 - a. Hvor ofte spiller du slike/disse spillene?

- b. Kan du si noe om hvorfor du spiller disse spillene?

6. Hva tenker du om spill som en sosial plattform?

- a. Kan du komme med noen eksempler på hvordan du har opplevd spill som sosialt?
- b. Hva tenker du om å samarbeide om et spill uten å spille sammen? For eksempel snakke om utfordringer, teknikker, builds, med venner eller fremmede?

7. Hvordan går du fram for å bli bedre i et spill?

- a. Varierer denne prosessen i forskjellige typer spill?
- b. Tror du samarbeid er/eller kan være en god måte å bli bedre på?

Kan kompetansen man tar med seg i spill også brukes i andre sammenhenger i livet?

8. Har du noen tanker om evner eller kompetanse du kan få gjennom spill?

- a. Hva slags utfordringer møter du som du lærer av?

9. Kan du gi noen eksempler på noe du har lært i et spill kan brukes i en annen sammenheng i livet? Jobb/studiet/sosialt?

- a. Hvis du enten mestrer utfordringene i et spill, eller liker spillet godt og bruker en del tid på å spille spillet, har du noen tanker om at den kunnskapen du har utviklet i spillet kan overføres til andre aspekter i livet? Jobb, studiet eller sosiale sammenhenger?
- b. Kan du komme med noen eksempler hvor du har brukt denne kunnskap i sosiale, studie-, eller jobbsammenhenger?

Avslutning

Debriefing

- 1. Er det noe du ønsker å legge til på slutten av intervjuet?

Vedlegg 3: Tilbakemelding fra NSD

Referansenummer

735381

Vurderingstype

Automatisk

Dato

16.05.2023

Prosjekttittel

Videospill som pedagogisk verktøy

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Pål Aarsand

Student

Simen Kvamme Nygaard

Prosjektperiode

10.01.2021 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Meldeskjema

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning

- Fagforeningsmedlemskap
- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ
- Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæringskriv

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Videospill som pedagogisk verktøy*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

