

Magnus Henrik Sandberg

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.9045>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Dataspill og dannelses. Å lære livsmestring med Peer Gynt-spillet

### Sammendrag

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

Nøkkelord: spillbasert læring, livsmestring, dannelses, klassisk litteratur

## Computer games and education. Learning life skills with Peer Gynt – the game

### Abstract

A computer game version of Henrik Ibsen's *Peer Gynt* has been developed for use in schools. In addition to introducing the students to Ibsen's famous drama, the game is designed to be a learning resource in the interdisciplinary topic *Health and life skills*. In collaboration with teachers of Norwegian at an upper secondary school and inspired by Engeströms methodology for *Formative interventions*, the game was played in three classes of the *Education Programme for Specialization in General Studies*, with some

variation in the teaching plans and procedures in each class. The project generated data in the form of field notes, audio and video recordings from the classrooms and a group interview with the teachers. A thematic analysis of this material shows that the students' dialogues while playing were mainly about understanding and discussing the story line of the game. Reflections on the students' own lives and life skills was not thematized until the teacher raised such perspectives in the plenary discussions. Thus, it became important how the teacher initiated a discussion about the students' experiences when playing. In my analysis I draw upon Biesta's model of an *educational relationship*, where the teacher's task is to help the student to *respond* to the learning material. The findings of this study suggest that a successful establishment of an educational relationship is important for how the game is organized and scaffolded by the teacher in the classroom.

Keywords: game-based learning, life skills, formation, classical literature

## Innledning

I læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) kommer folkehelse og livsmestring inn som et tverrfaglig emne i de fleste fag. I norskfaget dreier livsmestring seg om å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, håndtere relasjoner og delta i sosiale fellesskap. Læreplanen slår også fast at lesing av litteratur kan bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

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

Det nye tverrfaglige temaet har blitt kritisert blant annet for å legge for stor vekt på den enkeltes ansvar. Det har vært hevdet at emnet legger et for sterkt individfokus på livsmestring, noe som kan innebære en privatisering av utfordringer som egentlig hører hjemme på systemnivå, som ensomhet, stress og prestasjonsangst (Samnøy & Tjomsland, 2021; Madsen, 2020). Forskning på norsklæreres forståelse av begrepet bekrefter at livsmestring gjerne tolkes som en individuell ferdighet knyttet til den enkeltes psykiske helse, i motsetning til folkehelse, som forstås som et kollektivt anliggende (Lauritzen et al., 2021). Lærere og psykologer har uttrykt bekymring for at temaet kunne skape en forventning om en slags terapeutisk praksis fra lærernes side, eller at feil fokus kunne bidra til en sykeliggjøring av elevene og av normale utfordringer i livet (Holtermann & Vedvik, 2020; Lauritzen et al., 2021; Mørch, 2021; Samnøy & Tjomsland, 2021; Ulvestad, 2020). Det er imidlertid viktig å merke seg at elever har ønsket seg temaet i skolen, og da ikke først og fremst med fokus på psykiske

lidelser, men som et praktisk rettet emne om deres hverdag (Lystad & Bjørkly, 2018; Prebensen & Hegstad, u.å.; Wiker, 2015). En slik forståelse av livsmestring kan sies å ligge nært opp til en formal dannelsesstradisjon, og noe mange lærere mener at de alltid har jobbet med og forstår som en del av skolens oppdrag (Lauritzen, 2019; Lauritzen et al., 2021).

Spillbasert læring kan invitere til læring preget av lek, deltakelse og innlevelse. Det er momenter som anses viktige i klassisk pedagogisk teori og som får støtte i nyere forskning (e.g. Dewey, 1996; Gilje, 2022; Vygotskij 1976). Flere studier har pekt på rollespill som en egnet læringsmetode for situert meningsskaping og dannelse (Dietz, 2019; Leming 2016). Det samme kan gjelde digitale rollespill, som likevel er preget av sitt mediums særegne muligheter og begrensninger. (Gee 2004; Hanghøj 2008; Shaffer 2006). Et liknende forhold eksisterer mellom digitale spill og klassisk litteratur. Dataspill-adapsjoner av litterære klassikere er ikke nytt (e.g. Chandra, 2019; Harrison & Lutz, 2017; Wallin, 2007). I læringsammenheng har spilladapsjoner blant annet blitt brukt til å utforske rommet mellom gamle og nye medier (Berger & McDougal, 2013), ideologiske og etiske dilemmaer i litteraturen (Barab et al., 2010), og litteraturens relevans for eget liv og muligheter (Marlatt, 2018). Forskning på spill og læring har fremhevet betydningen av lærerens rolle (Wouters et al., 2013). Vangsnes og Økland (2015) fant i en studie at bruken av spill kan skape ulike forventninger hos elev og lærer, noe som blant annet gjør det viktig at læreren balanserer graden av intervensjon i elevens spilling. Mens selve spillingen gjerne er fokusert på hva spilleren kan *gjøre*, har dialogisk fokusert forskning funnet at læreren gjennom dialog kan hjelpe elevene til å se den faglige relevansen og temaet fra ulike perspektiver (Silseth, 2012; de Sousa, 2018). Likevel har det betydning hvordan spillet er designet og hvilke føringer det legger for lærerens helhetlige planlegging (Arnseth et al., 2018). Ingen av disse studiene har sett på hvordan et spill kan didaktiseres på ulike måter i en ellers lik læringskontekst. Meg bekjent finnes det heller ingen forskning på spillbasert læring spesifikt knyttet til LK20 og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring.

Dataspillet om Peer Gynt er laget for bruk i skolen og har en eksplisitt målsetning om å kunne brukes i arbeid med temaet livsmestring (*Peer Gynt the game*, u.å.)<sup>1</sup>. Denne studien utforsker måter å gjøre det på. Livsmestring dreier seg blant annet om å forstå seg selv i relasjon til andre og til kulturen vi deler. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i dannelsesteori i denne studien, nærmere bestemt i Klafkis historiske analyse av dannelsesteorier, Biestas modell for dannelsesrelasjonen (educational relationship) og Arendts teorier om subjektivering og pluralisme. Med det som utgangspunkt vil jeg belyse både lærestoffet, mediet og målet ved å stille spørsmålet:

---

<sup>1</sup> Jeg har forsket på PG-spillet gjennom det meste av utviklingsperioden, og også delt forskningsfunn, råd og synspunkter med utviklerne underveis. Jeg har ikke eierinteresser i spillet.

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

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

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

### **Dataspillet Peer Gynt**

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

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

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

større og dyrere å utvikle. Utviklerne valgte derfor å beholde den lineære historien.

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

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

## Et dannelsesteoretisk perspektiv på spillbasert læring

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

Spillets mål om å skildre både *livsreisen* og *livsmestringen* knytter det både til klassisk, material dannelses og til en formal dannelsesstradisjon (Klafki, 1996). *Material* dannelses teorier forstår kultur som en statisk størrelse og dannelses som overføring av tradisjonelle kunnskaper, holdninger og verdier til nye generasjoner. De står dermed i kontrast til de *formale* dannelses teoriene som fokuserer på å utvikle enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter. Å kjenne det klassiske dramaet Peer Gynt, livsreisen, kan sies å være dannende i material forstand mens å bruke det til å reflektere over egen livsmestring trekker i retning av formal dannelses.

Det er ikke nødvendigvis noen motsetning mellom disse to. I Klafkis kategoriale dannelses teori står de i et dialektisk forhold til hverandre, hvor innhold åpner seg for eleven når eleven åpner seg for innholdet. En slik relasjon forutsetter imidlertid at ethvert innhold som presenteres for elever i form av pensum, må ha en relevans utover seg selv. Det må belyse noen grunnleggende saksforhold og problemer (Klafki, 1996, s. 194). Forutsetningen om relevans

innebærer også at det blir for enkelt å forstå læring som ren tilegnelse av innhold. Et alternativ kan være å forstå læring som *respons* (Biesta, 2006). Elevens oppgave er da ikke først og fremst å akkumulere kunnskap, men å vise (for seg selv og andre) hvem hun er og hvor hun står. Å respondere er å gjøre kunnskapen relevant for seg selv, og å gjøre seg selv relevant i fellesskapet av de som forholder seg til denne kunnskapen.

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

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

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

Å besøke en annens ståsted gjennom et dataspill handler også om mer enn å tenke eller se. Arendt legger i sin filosofi stor vekt på det aktive liv som står i motsetning til det kontemplative. Spillmediet er grunnleggende kjennetegnet av aktiv handling og interaksjon i mediet (Galloway, 2006; Welsh, 2016). Når flere spiller sammen og diskuterer spillets hendelser og valgene de løpende blir stilt

overfor, foregår det dessuten en interaksjon mellom dem. Det samme skjer i klasserommet når en spillopplevelse blir gjort til gjenstand for analyse og diskusjon. Et menneske skaper seg selv som subjekt gjennom handling, og for at det skal fullendes krever det en *respons*. Et klasserom er ideelt sett et sted hvor elever får "komme inn i verden" ved å respondere på det innhold som blir presentert dem og på hverandres meningsytringer (Biesta, 2006, s. 133).

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

## Metode

I samarbeid med norsklærere på en videregående skole i Sør-Norge brukte jeg en tidlig versjon av Peer Gynt-spillet i tre førsteklasser. Med utgangspunkt i Engeströms metodologi for *formative intervensjoner* (Engeström, 2011), inngikk jeg et nært samarbeid med en lærer jeg visste hadde mye erfaring med bruk av dataspill, både privat og i undervisning. Jeg omtaler ham som "spillpedagogen". Han rekrutterte så tre norsklærerkolleger og deres klasser som deltakere i studien. Spillpedagogen tok hovedrollen i å forme undervisningsoppleggene i dialog med meg og sine tre kolleger. Han deltok i de fleste undervisningsøktene, ledet de fleste plenumsdiskusjonene i klassene og tok feltnotater og evaluerte timene med meg. De tre andre var erfarne norsklærere, men hadde lite eller ingen erfaring med dataspill eller spillbasert læring. De tre norsklærerne deltok i undervisningsøktene til sine respektive klasser, ledet plenumsdiskusjoner dersom spillpedagogen ikke var til stede, og delte refleksjoner og innspill underveis og etter undervisningen.

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

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

I denne studien ble da også planer endret underveis. Noen av endringene kom som følge av den enkelte lærers vurdering av sin klasses motivasjon og faglige forutsetninger. I tillegg ble den løpende vurderingen av hvordan spillet fungerte på skolens datamaskiner og nettverk viktigere enn jeg hadde forutsett. Dermed ble de fagdidaktiske erfaringene fra forrige klasse bare en av flere faktorer i planleggingen av neste. På denne måten gjorde "the messiness of real world practice" (Barab, 2014, s. 153) forskningen mer rotete enn den hadde vært på tegnebordet. I en *formativ intervensjon* er dette imidlertid en ventet, og til og med ønsket utvikling. Målet er ikke en lineær prosess mot et ønsket resultat, men snarere å generere nye konsepter som kan bli brukt som rammer for ny forskning og undervisning (Engeström, 2011, s. 606). Den formative intervensjonen i de tre klassene resulterte i det jeg betegner som tre modeller for organisering av spilling i en læringskontekst i klasserommet.

### **Gjennomføring**

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

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



skjermene, samtidig som elevene ble sittende samlet om sin skjerm med ryggen mot andre skjermer og medelever.

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

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

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

### **Etiske vurderinger**

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

### **Datainnsamling og analyse**

Planleggingsfasen før og mellom undervisningsøktene skjedde dels skriftlig på nett og dels i virtuelle og fysiske møter mellom spillpedagogen og meg. Det skriftlige materialet i form av eposter, chat-tråder og dokumenter vi skrev sammen, samt mine memos fra møtene, dokumenterer planleggingsarbeidet og vurderingene vi gjorde etter hver økt. Etter prosjektet gjorde jeg et gruppeintervju med lærerne over videolink, hvor de delte inntrykk og refleksjoner, i tillegg til at jeg fikk delt noen av mine funn fra videoopptakene.

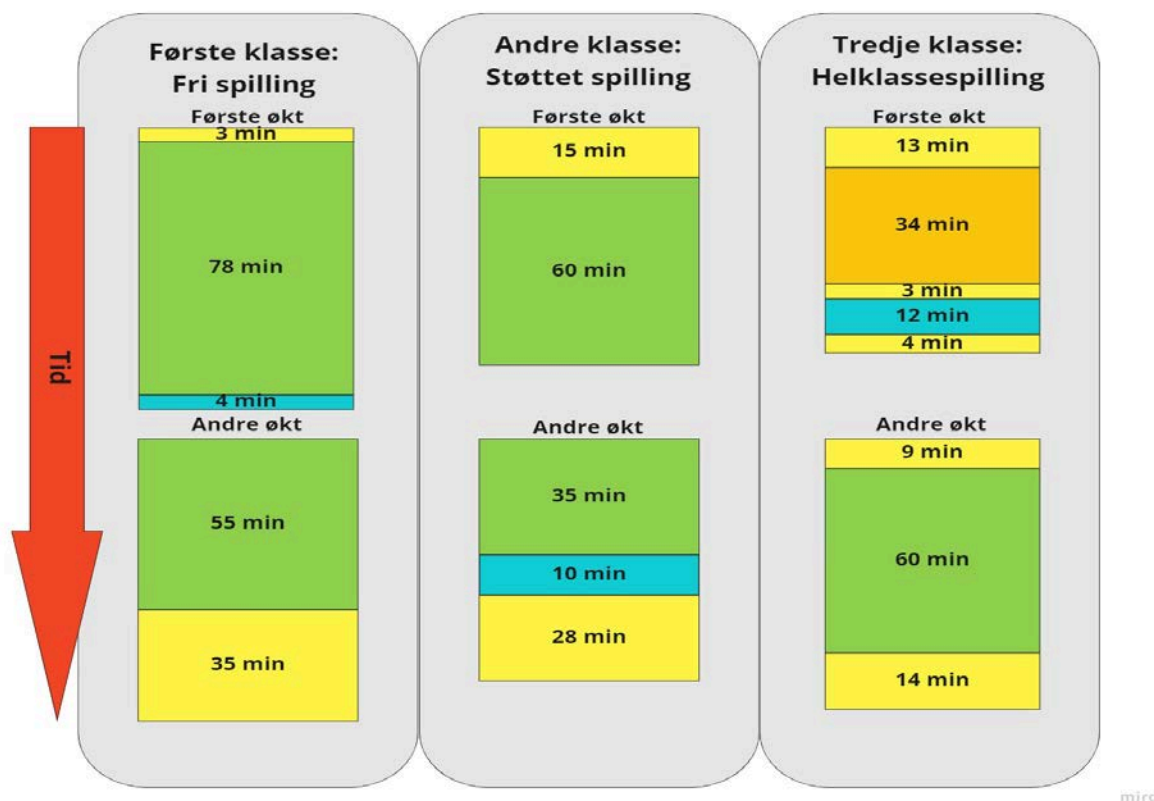
I klasserommet gjennomførte både spillpedagogen og jeg deltakende observasjon der vi var tilgjengelige for elevene når de spilte, samtidig som vi tok feltnotater i øktene vi overvar. Elevene skrev spørsmål til teksten, som ble diskutert i undervisningen og del av datamaterialet etterpå. I hver klasse videofilmet vi også spillingen til et par og en trio som spilte sammen, og gjorde lydopptak av plenumsdiskusjoner. Det resulterte i ca. ni timer med videofilm og to timer med lydopptak, som til sammen gir et rikt bilde av aktiviteten som utspilte

seg i klassene. Vi hadde imidlertid ikke tid til å se gjennom og analysere lyd og videomaterialet mellom hver klassens undervisningsøkter. Endringene av opplegget underveis måtte derfor gjøres på basis av observasjonene vi gjorde i undervisningsøktene. Det er dermed observasjoner og feltnotater som danner grunnlag for den formative prosessen.

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

## Resultat: Undervisning i støpeskjeen

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



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

### Fri spilling

Opplegget i den første klassen var preget av *fri spilling*, hvor lærerne var opptatt av å styre minst mulig. De ville at elevene skulle ha frihet til å gjøre egne fortolkninger av fortellingen, selv om de mente at det ville bli utfordrende med en så kompleks tekst. Spørsmålet om hvor mye fortolkningshjelp elever skal få, er et kjent dilemma blant norsklærere (Gourvenec, 2016), og valget om å "ikke legge for store føringer på lesinga deres", som en av lærerne formulerte det, er en kjent posisjon. I vårt tilfelle var ønsket om å la elevene spille fritt også motivert av strukturen på forskningsprosjektet. Anledningen til å gjøre ting annerledes i de to neste klassene gjorde det fristende å la første runde være et "rent" møte med den digitale Peer. Derfor spilte elevene spillet i gruppene sine uten særlig veiledning og i eget tempo. De ble oppfordret til å skrive ned "kritiske og utforskende" spørsmål underveis. Spørsmålene skulle gjerne begynne med spørreordet "hvorfor", og de skulle danne utgangspunkt for diskusjonen i hel klasse etterpå. En enkel klassifisering av elevenes spørsmål i kategoriene *avklarende* og *kritisk/utforskende*, indikerer at mye av elevenes fokus var rettet mot å avklare det ytre handlingsforløpet. Over halvparten av spørsmålene handlet om rene avklaringer. Helklassesamtalen etter spillingen tok utgangspunkt i disse

spørsmålene og bekrefter inntrykket av at mange av elevene slet med å forstå det ytre handlingsforløpet.

Disse problemene kom til overflaten allerede i innledningen til plenumssamtalen. Læreren viste en presentasjon av spørsmål elevene hadde stilt mens de spilte, men møtte protester fra elever som mente at spørsmålene ikke var relevante. Utdraget nedenfor er hentet fra innledningen til plenumssamtalen:

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

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

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

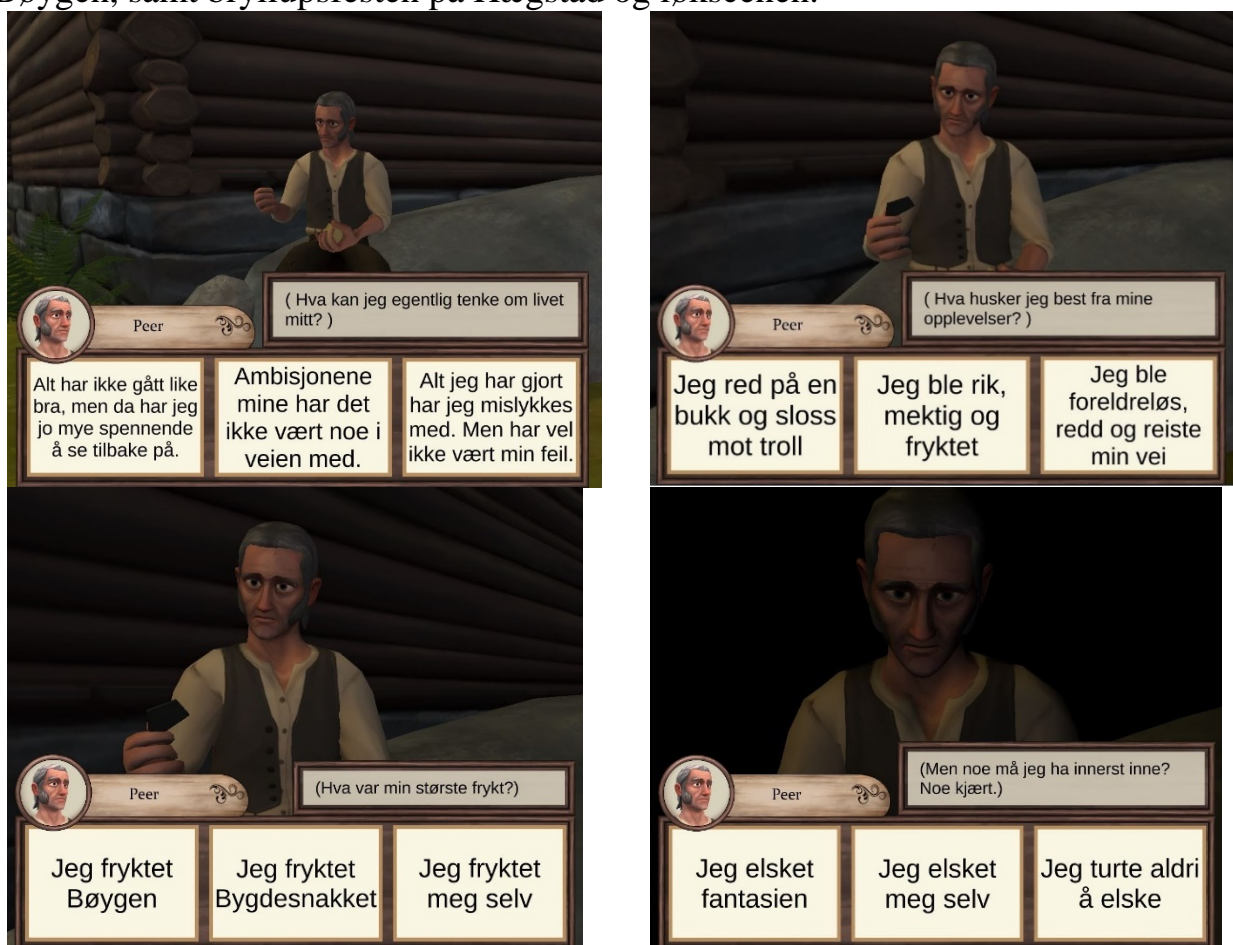
### **Støttet spilling**

I den andre klassen introduserte læreren en *andre stimulus* ved at han innledet med å fortelle om noen sentrale dilemmaer Peer møter, som også er relevante for livsmestringstematikken. De dreide seg om mobbing og gruppepress, selvfølelse og egne verdier, eksistensiell angst, søken etter et mål i livet, virkelighetsflukt og forhold i betydningen "jeg-et i forhold til andre mennesker". Læreren forklarte

også hvordan dilemma-situasjonene i spillet reflekterer tre lesninger av Peer. Denne introduksjonen gjør at jeg kaller gjennomføringen *støttet spilling*. Læreren var ikke helt komfortabel med å pakke ut tematikken så grundig til elevene før de skulle spille. Han følte at det fjernet noe av deres tolkningsfrihet. Det er en interessant betraktning i lys av metodologien. I *formative intervensjoner* er tanken at *andre stimulus* introduseres senere i prosessen for å strukturere en tenkning som allerede er i gang. Gis den fra start kan den få karakter av en forutsetning.

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

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



Figur 2: Fire skjermbilder som viser dilemmascener fra spillet. De ble vist på storskjermen og diskutert i samtaleutdraget. Spillerne må velge ett av de tre svaralternativene som framstiller

Peer som en eventyrer/romantiker (til venstre i hvert bilde), en egosentriker/egoist (midten) eller en som er redd/feig (høyre).

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

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

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

Lærer: Nei.

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

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

I dette utdraget får en elev ordet og svarer i plenum på et spørsmål hun nettopp har diskutert med medelever i et par minutter. Selve meningsytringen hennes er interessant, og vi skal komme tilbake til den. I første omgang skal vi merke oss hvordan læreren ikke bare lar denne ene eleven respondere. Først responderte elevene ved å velge blant alternativene i selve spillet. Deretter, rett før dette utdraget, diskuterte de spørsmålet i grupper. Dermed har alle måttet innta en posisjon. Etter å ha gitt anerkjennelse til elevens innspill, viser så læreren til hvordan hele klassen svarte i google-skjemaet. I det ferdige spillet vil dette bli del av spillet design, men det vil likevel måtte løftes fram av læreren. Det læreren gjør her er sentralt for dannelsesrelasjonen, hvor elevens *respons* er selve utdanningens mål, og det påligger læreren å skape muligheter og et klima hvor elevene faktisk kan respondere (Biesta, 2006, s. 28). Vi kan si at læreren i dette

tilfellet forvalter sitt ansvar på flere forskjellige måter. Han skaper et *ubehag* ved å utfordre dem alle til å ta stilling til et eksistensielt spørsmål, men gir dem flere måter å gjøre det på. Den første er i form av å *besøke* Peer ved å spille ham der han sitter med løken og lurer på hvem han er innerst inne. Å svare på Peers spørsmål i spillet er med andre ord en form for respons. Den andre er i diskusjon med en liten gruppe medelever, og den siste er ved å åpne for at den som vil kan ta ordet i full klasse.

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

### Helklassespilling

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

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

I denne klassen forløp plenumsdiskusjonene på en annen måte enn tidligere. Fordi de både hadde spilt begynnelsen sammen med en løpende diskusjon underveis og brukt noen minutter på helklassesamtale i forkant av andre spilløkt, ble diskusjonen etter siste spilløkt kortere. Samtalen dreide seg først om Bøygen som symbol på usikkerhet og eksistensiell angst, deretter om virkelighetsflukt representert i Peers keiserfantasier, og til slutt om hvordan trollene "er seg selv". Temaene var initiert dels av elever og dels av læreren, og flere elever meldte seg på og responderte på dem. I utdraget vi skal se på henvender læreren seg til en gruppe på tre jenter, og episoden han refererer til er hentet fra økta hvor de tre spilte sammen. De diskuterer scenen hvor Peer er i Dovregubbens hall og oppdager at den vakre jenta han hadde møtt på fjellet, Den grønnkledde, egentlig er et stygt troll:

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

- Elev: Karma
- Lærer: At det var karma, ja. At det var karma. Hva mente du med det?
- Elev: At han løy jo til hu, også kom han inn der, også var ikke hu heller det han trodde.
- Lærer: Altså, ikke sant. Peer er jo en skrønemaker og lyver og sier at "jeg er Peer Gynt" og sånn og sånn. Også kommer han inn også er Den grønklede et troll som ser ut som et troll. Og det er karma, i den forstand at... Det du mente var at han får det han fortjener, da?
- Elev: Ja.

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

## Diskusjon: dannelsesrelasjonen

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

Jeg har valgt å legge Biestas modell for dannelsesrelasjonen til grunn for analysen, da den handler om relasjonene som etableres mellom elev og lærer i undervisningssituasjonen og er eksplisitt på å forstå læring som noe annet enn tilegnelse av innhold. Fokuset på *respons* framfor reproduksjon er vesentlig fordi livsmestring i skolen har som mål å hjelpe elevene til å kunne uttrykke "egne



følelser, erfaringer og meninger" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi har sett hvordan den enkelte elev kan respondere på Peers dilemmaer i spillet, og hvordan læreren kan legge opp til at elever får respondere i diskusjon i mindre grupper og i samlet klasse. Vi har også sett hvordan fruktbare perspektiver på egen livsmestring kan vokse fram av diskusjonen om Peer Gynt, og at gode diskusjoner kan være et resultat av et mildt press fra lærerens side. Presset om å respondere og selvinnsikten som kan følge av å grave i Peers og egen livsmestring, blir omtalt om "(trancendental) violence" av Biesta (2006, s. 26). Jeg har oversatt det til det mer moderate *ubehag*. Det er lærerens *ansvar* å utsette elevene for dette ubehaget og ivareta dem i det, og det fordrer at elevene har *tillit* til læreren og læringssituasjonen. I min fortolkning av klasseromsdiskusjonene har tilliten kommet til uttrykk i det at læreren fikk med seg elevene på å drøfte livsmestring med utgangspunkt i Peer Gynt. Altså i hvordan de responderte på utfordringene læreren ga dem. I en av klassene responderte de i liten grad på spillets dilemmaer. Responsen kom heller i form av kritikk av spillet og læringsopplegget. Det tolket jeg som fravær av tillit.

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

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

På denne bakgrunnen vil jeg hevde at *fri spilling*-klassen ble utsatt for ubehag (her passer det kanskje å bruke begrepet "transcendental vold") i en situasjon hvor tilliten var lav. Som vi har sett ble klassene med *støttet spilling* og *helklassespilling* heller ikke spart for ubehag, men i de klassene var det tilsiktet og i en form som ivaretok tilliten og bekreftet dannelsesrelasjonen. Elevene i *støttet spilling* klassen måtte respondere på et eksistensielt spørsmål, først i spillet, så i par eller små grupper. Til slutt kunne de velge å respondere i plenum. I klassen som hadde gjort *helklassespilling* ble også responsen i plenum gjort "obligatorisk" for enkelte elever, ved at læreren løftet fram ting de hadde sagt mens de spilte i en liten gruppe, til felles diskusjon. I begge klasser resulterte ubehaget i meningsfulle samtaler om livsmestring. Det kan imidlertid også påpekes at elevene i *fri spilling*-klassen som uttrykte det jeg tolker som lav tillit til spillet og

undervisningsopplegget, ikke hadde noe problem med å gi uttrykk for sine egne kritiske synspunkter på det de var med på. De respondere, med andre ord, og med det posisjonerte de seg som subjekter.

### **Livsmestring**

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

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

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

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

Da lærerne i etterkant reflekterte over hele prosjektet og gjennomføringen i alle tre klasser, vurderte de den første gjennomføringen som den minst vellykkede. Selv om klassens norsklærer mente at den avsluttende diskusjonen

hadde vist at elevene hadde lært mye om historien og karakterene, ga mange av elevene selv uttrykk for at de ikke hadde skjønt hva det handlet om. Lærerne vurderte andre og tredje gjennomføring som vellykkede, og den siste som best. Datamaterialet forteller imidlertid om en engasjert og meningsfull dialog også i andre gjennomføring.

## Konklusjon

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

Ved å legge opp undervisningen ulikt i tre klasser, har vi gjort oss erfaringer med didaktiske variasjoner med spillet. Funnene lar seg ikke generalisere, men i disse tre klassene ser det ut til at mer faglig støtte i forkant og lærerintervensjon underveis i spilløktene virket forløsende på elevens refleksjon både om fortellingen og livsmestringstematikken. Den første klassen fikk ingen slik støtte, den andre fikk det i en innledning av læreren før de begynte å spille. I den tredje klassen spilte de første del av spillet sammen. Da de sammen sto i første dilemma, fortalte læreren om de tre fortolkningene av Peer og umiddelbart etterpå diskuterte klassen sammen hvordan de skulle respondere. Dette var bakgrunnen for å betegne klassene som *fri spilling*, *støttet spilling* og *helklassespilling*. Den første klassen ble av lærerne vurdert som minst vellykket, og den siste som den mest vellykkede. Jeg tolker det altså som vesentlig om, når og hvordan den faglige støtten ble gitt. Jeg har for øvrig beskrevet de tre gjennomføringene som tre modeller, og alle tre kan med fordel gjøres til gjenstand for videre forskning for å forstå under hvilke forutsetninger de kan fungere godt i en læringssammenheng.

I hvilken grad fortellingen som spill gir noe annet enn om elevene bare leser den, er uklart. Dataspill skiller seg fra andre fortellingsmedier ved at spilleren selv påvirker fortellingen gjennom handling. Hvis spillversjonen av Peer Gynt skal gi noe kvalitativt annet enn den samme fortellingen i andre medier, må det være fordi det elevene gjør når de spiller gir dem andre perspektiver på fortellingen. Norsk læreren i klassen som gjorde *helklassespilling* mente at de fikk det. Hun mente at "konfliktene og dilemmaene ble så veldig tydelige. Mer tydelige, utrolig nok, mer tydelige enn å lese teksten sammen med elevene." Det kan imidlertid være utfordrende å skulle leve seg inn i Peer Gynt, for han er, for å sitere en elev, "en vanskelig karakter å like". For å forstå hvordan elevene likevel greide det, har

jeg brukt metaforen "besøk", som betyr å se fra Peers perspektiv uten å forsøke å bli Peer. Fra samtale etter spillingen har jeg delt et par gode eksempler på hvordan læreren på en konstruktiv måte kan legge opp til diskusjon om spillerfaringen som "besøk" og om våre valg i lys av Peers valg. Dette er en mulighet spillet legger godt til rette for. Det betyr imidlertid ikke at den ikke ville vært der uten spillet eller at den kommer automatisk når man bruker spillet. Lærers innsikt og innsats ser fortsatt ut til å være avgjørende.

## Om forfatteren

Magnus Henrik Sandberg er PhD-student ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, og førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hans forskningsinteresser er knyttet til digitale medier og profesjonsfaglig digital kompetanse i skolen.

Institusjonstilknytning: Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, Postboks 7053, 3007 Drammen.

E-post: [magnus.h.sandberg@usn.no](mailto:magnus.h.sandberg@usn.no)

## Referanser

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

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

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

Arnseth, H. C., Hanghøj, T., & Silseth, K. (2018). Games as tools for dialogic teaching and learning. I H.-C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and education: Designs in and for learning* (s. 123-139). Brill Sense.

Barab, S. (2014). Design-Based Research. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2. utg., s. 151–170). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.011>

Barab, S. A., Dodge, T., Ingram-Goble, A., Pettyjohn, P., Peppler, K., Volk, C., & Solomou, M. (2010). Pedagogical Dramas and Transformational Play: Narratively Rich Games for Learning. *Mind, Culture, and Activity*, 17(3), 235–264.

<https://doi.org/10.1080/10749030903437228>

Berger, R., & McDougall, J. (2013). Reading videogames as (authorless) literature. *Literacy*, 47(3), 142–149. <https://doi.org/10.1111/lit.12004>

Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)

- Chandra, T. M. (2019). The process of translation, adaptation, and question of feminism in Luo Guanzhong's Romance of the Three Kingdoms. *Indonesian Journal of English Language Studies (IJELS)*, 4(2), 56–61. <https://doi.org/10.24071/ijels.v4i2.2303>
- Collins, A. (1992). Toward a Design Science of Education. I E. Scanlon & T. O'Shea (Red.), *New Directions in Educational Technology* (s. 15–22). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2)
- de Sousa, F. (2018). Gamebased learning in the digital classroom: Videogames for Collaborative Reasoning about Morality and Ethics in Citizenship Education. I H. C. Arnseth, T. Hanghøj, T. D. Henriksen, M. Misfeldt, R. Ramberg, & S. Selander (Red.), *Games and Education: Designs in and for Learning* (s. 47–65). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004388826>
- Dewey, J. (1996). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling klassiske tekster* (s. 23–40). Ad Notam Gyldendal.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv: Med fokus på elevers udvikling af historebevisthed* [Danmarks Pædagogiske Universitet]. <https://www.ucviden.dk/da/publications/spil-i-historiedidaktisk-perspektiv-med-fokus-p%C3%A5-elevers-udviklin>
- Disch, L. J. (1996). *Hannah Arendt and the limits of philosophy: With a new preface*. Cornell University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628. <https://doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Fagfornyelsen—Innspillrunde skisser til læreplaner i norsk* (Nr. 2018/22973). (2018). Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/278?notatId=538>
- Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture*. University of Minnesota Press.
- Gee, J. P. (2004). *What video games have to teach us about learning and literacy* (1. paperback ed). Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. I K. Salen (Red.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (s. 21–40). MIT Press.
- Gilje, Ø. (2022). *Læringsidentitet. Elevmedvirkning i den digitale skolen*. Universitetsforlaget.
- Gourvenec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Hanghøj, T. (2008). *Playful Knowledge – An explorative study of educational gaming*. [Syddansk universitet]. [https://www.researchgate.net/publication/326741548\\_Playful\\_Knowledge\\_An\\_explorativ\\_e\\_study\\_of\\_educational\\_gaming](https://www.researchgate.net/publication/326741548_Playful_Knowledge_An_explorativ_e_study_of_educational_gaming)
- Harrison, M., & Lutz, M. (2017). South of Elsinore: Actions that a Man Might Play. I V. M. Fazel & L. Geddes (Red.), *The Shakespeare User* (s. 23–40). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-61015-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-61015-3_2)
- Holtermann, S., & Vedvik, K. O. (2020, juli 21). Foreldre reagerer: – Elever har følt seg presset til å dele ting med klassen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring/foreldre-reagerer--elever-har-folt-seg-preset-til-a-dele-ting-med-klassen/234166>
- Hutchins, E. (2005). Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1555–1577. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.06.008>
- Ibsen, H. (1949). *Peer Gynt*. Gyldendal. <https://www.nb.no/items/dfb43f5b56b94ddb10ed176e08b48d4e?page=0&searchText=peer%20gynt>

- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), & A. Gylland (Overs.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Lauritzen, L.-M. (2019). En affektiv vending i norskfagets litteraturundervisning. Et grunnlag for folkehelse og livsmestring. I N. Simonhjell & B. Jager (Red.), *Norsk litterære årbok 2019* (s. 185–200). Samlaget.
- Lauritzen, L.-M., Antonsen, Y., & Nesby, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» Utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(0), 61-72.  
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.132>
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically* (Kindle Edition). Information Age Publishing.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Lystad, A. H., & Bjørkly, S. (2018). Psykisk helse på timeplanen – kva meiner elevane. *Psykologi i kommunen*, 4/2018, 23-31. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-4-2018/Psykisk-helse.pdf>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus.
- Marlatt, R. (2018). Literary Analysis Using Minecraft: An Asian American Youth Crafts Her Literacy Identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(1), 55–66.  
<https://doi.org/10.1002/jaal.747>
- Mørch, W. T. (2021). Livsmestring i skolen, helt feil løsning. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (u.å.). *Livsmestring i skolen. For flere små og store seiere i hverdagen*. Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.  
<https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring – behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 1.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnarming-til-temaet/>
- Sandberg, M. H., & Silseth, K. (2021). Being Peer Gynt: How students collaboratively make meaning of a digital game about a literature classic. *E-Learning and Digital Media*, 18(6), 581–598. <https://doi.org/10.1177/20427530211022928>
- Sarepta studio. (2021). *Peer Gynt the game*. Peer Gynt the game. <https://peergyntgame.com/>
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn* (1st ed). Palgrave Macmillan.
- Silseth, K. (2012). The multivoicedness of game play: Exploring the unfolding of a student's learning trajectory in a gaming context at school. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9132-x>
- Skaug, S., & Blikstad-Balas, M. (2019). Hele tekster versus utdrag – hvilke tekster velger norsklærerne? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 85–117.  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1566>
- Ulvestad, R. (2020, september 24). Vi er lærere, ikke psykologer. *Bergens tidende*. Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. ((NOR01-06)).  
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer>

- Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2015). Didactic dissonance: Teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.853686>
- Vygotskij, L. S. (1976). Play and its role in the mental development of the child. I J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Red.), *Play: Its role in development and evolution* (s. 537–554). Basic Books. [https://archive.org/details/playitsroleindev0000unse\\_y5x0/mode/2up](https://archive.org/details/playitsroleindev0000unse_y5x0/mode/2up)
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wallin, M. R. (2007). Myths, Monsters and Markets: Ethos, Identification, and the Video Game Adaptations of The Lord of the Rings. *Game Studies*, 7(1). <http://gamestudies.org/0701/articles/wallin/>
- Welsh, T. J. (2016). *Mixed realism: Videogames and the violence of fiction*. University of Minnesota Press.
- Wiker, G. (2015, september 12). *Krever psykologi i skolen*. Norsk Psykologforening. <http://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/krever-psykologi-i-skolen>
- Wouters, P., & van Oostendorp, H. (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412–425. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>