

Computerspil i et undervisningsperspektiv

- Om den nørdede lærer, elever, tragte og trekanter

03-05-2013
VIA UC Silkeborg
Mads Lund Andersen

Gamer
*A ~~reader~~ lives a thousand
lives before he dies. The
man who never ~~reads~~ lives
only one. - George R. R.
Martin*

Plays
?

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Indledning..... | 3 |
| Problemstilling..... | 4 |
| Metodiske overvejelser | 4 |
| Begrebsafklaring..... | 5 |
| Spiloverblik | 6 |
| Motivation. | 7 |
| Den 'ubevidste' læring - og den nødvendige struktur..... | 8 |
| Det motiverende computerspil - et kausalitetsperspektiv..... | 9 |
| Computerspillet pseudokultur | 10 |
| 'Gamernes' lod - Om at stå alene i et 'instance'..... | 11 |
| Analyse i praksis - Om genrer, gameplay, tragte og trekanter | 14 |
| Vigtigheden i begreber - De fire G'er..... | 14 |
| Game Mechanics | 15 |
| Game Rules..... | 16 |
| Gameworld | 17 |
| Gameplay..... | 18 |
| Genreperspektivet og læremidler i arbejdet med computerspil | 19 |
| <i>Computerspillet Fortællinger</i> | 19 |
| Genretrekanten gentænkt..... | 20 |
| Computerspil i analyse | 21 |
| Det kompetenceopbyggende computerspil - ikke blot eskapisme? | 23 |
| Et forløb med computerspil..... | 24 |
| Den kreative fordring..... | 26 |
| Konklusion..... | 28 |
| Litteratur | 30 |
| Bilag | 32 |

Indledning

Mange vil måske tage anvendelsen af computerspil i undervisningen som en direkte provokation eller et opgør med deres hidtidige undervisning. For mange undervisere har mediet indtil nu været 'fjenden' man kæmpede en ulige kamp om elevernes interesse mod. Men er der overhovedet grund til denne 'kamp'? Hvordan ville en entente i stedet tage sig ud? Den under tiden ekstremt populære amerikanske forfatter George R. R. Martin skrev for et par år tilbage groft oversat, at "*den der læser, lever tusinde liv før han dør. Manden der aldrig læser, lever blot ét*" (Martin, 2011, s. 452). Det er nok de færreste læsere af skønlitteratur, som vil modstille sig dette, men når nu størstedelen af de elever, vi underviser i folkeskolen, oftere vælger computerspil frem for bøgerne¹, kan dette ellers smukke citat så også indebære, at en stor del af Danmarks ungdom, ikke får glæden ved disse 'tusinde liv'? Eller gør de det i virkeligheden alligevel, men gennem andre 'tekster'? Dette bachelorprojekt er baseret på en relativt enkel hypotese, nemlig at arbejdet med computerspil i folkeskolen kan være 'gavnligt'. Dette i sig selv var grundlaget for det undersøgende element, der er til stede, men der er mere i det end som så. Først og fremmest er computerspil ikke et tilstrækkeligt afprøvet aspekt af skandinavisk undervisning. Derfor er hovedparten af forskning samt faglige tekster også udarbejdet af de samme personer og står derfor uden modstykke.

Hvorfor anvendes computerspil ikke oftere i undervisning, når nu eleverne så ofte beskæftiger sig med dem? Kan eleverne håndtere brugen af computerspil? Kan læreren? Og er det overhovedet muligt, at bringe motivationen for mediet ind i en undervisningssituation uden at 'ødelægge' elevernes interesse? Jeg overhørte i en bybus i Aarhus en far og søn, der netop talte om det *lærerrige* i computerspil. Sønnen havde spurgt, om ikke faderen skulle installere et bestemt spil på sin telefon, da man kunne 'lære ret meget af det'. Drengens far var skeptisk omkring læringen i spilletog ville gerne høre lidt nærmere om, *hvad* man præcis kunne lære, hvorpå sønnen svarede, at man skulle 'tænke' helt vildt, lægge ting sammen og være kreativ. Det sidste er parafaseret, men var essensen af, hvad drengen på omkring de 11 år svarede. Drengens ellers udmærkede forsøg på at overbevise sin far var dog uden succes, og faderen afsluttede samtalen med, at 'han nu ikke troede, man kunne lære af den slags'. Det tyder altså på, at der er vidt forskellige opfattelser på tværs af generationer, men kan der være tale om, at eleverne - modsat de ældre generationers overbevisninger - umiddelbart besidder kapacitet til, at læring kan indgå i computerspil sideløbende med underholdning? Det har jeg blandt andet gennem praktikforløb og kvalitative interviews undersøgt.

¹ <http://www.statistikbanken.dk/1347>

Jeg har ud over det foregående også arbejdet med hypoteser om, at computerspil med fordel kan anvendes i danskundervisningen, at motivation for mediet er latent ved en stor del af elevmassen, samt at der i computerspil kan opstå en 'pseudokultur', hvor de medvirkende kan påvirkes som i andre sociale sammenhæng. Vi er i mine øjne nødt til at tage stilling til, hvorfor curriculum i folkeskolen - som da den første skole åbnede - stadig i overvejende grad er baseret på bøger, når nu det ingenlunde er det, eleverne bruger mest tid på. Dermed ikke sagt, at bøgerne skal udfases eller er obsolete, men måske der er en anden måde ind i elevernes interesse eller 'læselyst'? Disse tanker og hypoteser er således grundlaget for det fortsatte arbejde og ikke mindst hovedproblemstillingen, som lyder:

Problemstilling

- Hvorfor og hvordan kan man i skolen arbejde med computerspil på en måde, der fordrer og animerer til en forøgelse af elevernes motivation og almene danskfaglighed?

Metodiske overvejelser

I min udarbejdelse af opgaver eller regulære forsøg har jeg arbejdet ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt på læring, hvor eleverne i høj grad har gavn af interaktion med hinanden. Jeg mener også, at undervisningsdifferentiering er et vigtigt princip, som man altid bør have med i sine overvejelser som underviser; hvornår kan det være relevant at differentiere sin undervisning for at tilgodese individet, og hvornår kan det måske være uhensigtsmæssigt? Derfor bærer arbejdet og opgaverne præg af at være rettet mod en bred vifte af elever, men med plads til individuel differentiering. Dannelsesstanken, der i min optik altid bør være en del af en undervisers overvejelser, anser jeg som implicit del af hvert element, jeg har bearbejdet. Således indgår det sammen med perspektiveringer i både de danskfaglige såvel som de pædagogiske overvejelser. Diskussionsdelen ligesom perspektiveringen indgår også implicit i løbet af opgaven. Grunden, til at jeg på denne måde har struktureret efter overordnede emner og altså ikke krav til opgaven, skal findes i, at jeg i højere grad finder denne måde at skrive og ikke mindst læse på interessant, idet der skabes en narrativ 'rød tråd' man følger undervejs.

Mine empiriske indsamlinger er gjort ud fra et kvalitativt standpunkt, hvor det afgørende har været at udforske elevernes specifikke holdninger og refleksioner for derudfra at analysere betydning. Jeg har fravalgt bestemte former for dataindsamling gennem brug af medieudstyr så som videooptagelser, da disse ofte giver et kunstigt billede på, hvordan hverdagen ser ud. Eleverne kan med andre ord ikke altid abstrahere fra videokameraet. I hoveddelen af empirien, som altså er indsamlet under praktikforløb, har jeg anvendt ustrukturerede slutevalueringer. Disse benyttede jeg især, da eleverne gerne skulle udpege

interessante elementer uden at have nogen forskrift, der animerede til særlige svar. Da en stor del af hypoteserne baseres på motivation, fandt jeg det vigtigt, at det var elevernes umiddelbare indtryk, der blev opfanget.

Slutteligt har jeg foretaget interviews med seks elever fra Højboskolen i Hørning. Disse blev gennemført som fokusgruppeinterview af den årsag, at denne slags interviews animerer til mere refleksive besvarelser. Ydermere søgte jeg en såkaldt *narrativ* tilgang, hvor hensigten er, at eleverne 'fortæller' rettere end 'besvarer' (Josselson & Lieblich 1995). En sådan tilgang kan give bredere besvarelser, som i nogle tilfælde resulterer i elementer, jeg muligvis ikke selv havde overvejet. Der er en fare for, at eleverne holder igen i de personlige besvarelser under et fokusgruppeinterview, men jeg anså ikke dette for en faktor i forhold til eleverne selv eller emnet. Konkret er den analyse af interviews, der indgår i denne opgave, baseret på en enkelt transskription af et interview med to elever fra niende årgang. Elevernes navne er ændret for deres anonymitet.

Begrebsafklaring

I det følgende benytter jeg mig af forskellige begreber, der kan være væsentlige at forklare på forhånd. Disse begreber hører enten computerspillets verden eller lærergerningen med pædagogik og didaktik til. Begrebet multimodalitet hører umiddelbart til under begge dele. I ordets forstand er der tale om flere 'modaliteter' eller udtryksformer, der i supplement til hinanden skaber en helhed. I forbindelse med computerspil udgør disse modaliteter altså: billeder, film, musik, interaktivitet og lignende. Den norske professor Anne Løvland forklarer begrebet således: "*Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte*" (Løvland, 2010, s. 1).

Efter multimodale medier finder jeg det nærliggende også at definere begrebet om 'Det Hyperkomplekse Samfund' for læseren. Dette er en tese formuleret af professor Lars Qvortrup, der simplificeret beskriver det som den påvirkning af samfundet, den stigende globalisering blandt andet har været medvirkende i. Denne gør, at kompleksiteten i sig selv er intensiveret kraftigt (Qvortrup, 2000). I folkeskoleregi kan man tale om den måde, hvorpå eleverne konstant bliver påvirket af forskelligartede inputs. Dermed kan det være svært for elever at være vedholdende, især i elementer de opfatter som 'forældede' eller kedelige.

Med *computerspil* som begreb forstås de elektroniske spil, "(...)som lader en spiller interagere i forhold til visuel information på en skærm. De kombinerer en række forskellige semiotiske ressourcer, nemlig animationsfilm, film, tegnede billeder, fotografi, skrift, tale, lyde og musik.(...) Et andet vigtigt aspekt, som gælder for alle spil, er, at de er interaktive. Man kan ikke (som med fjernsyn, radio eller musik) lade et spil være tændt i baggrunden, mens man laver andre opgaver og gøremål" (Aasen, J. i:Tønnesen, 2012, s. 313).

Ydermere abonnerer jeg på en forståelse af *computerspil* og såkaldt *edutainment* som adskilte størrelser. Det sidstnævnte står ofte med en form for læringsmæssigt formål, mens *almene computerspil* - ligesom skønlitteraturen - som udgangspunkt er rettet mod underholdning. Derfor vil *edutainment* i min opti, også anses som '*instrumentalistisk*' i sin *natur* og har som eksplicit 'værktøj' ikke det samme potentiale, som det *almene computerspil* kan have. Eleverne vil også hurtigt gennemskue de underliggende elementer, man i *edutainment* forsøger at 'skjule'. Man kan tale om disse to begreber som *uægte brødre*, og jeg mener altså, det er vigtigt for læseren såvel som underviseren at skelne.

De mere konkrete begreber fra computerspillene vil jeg definere undervejs. Dette skyldes både, at begreberne er mange, men også da jeg narrativt finder det mere meningsfuldt for læseren – måske - at gennemgå en læringsproces lig elevernes under læsningen.

Spiloverblik

I forlængelse af begrebsafklaringen vil jeg ligeledes kort analytisk beskrive enkelte af de mere fremtrædende computerspil, der indgår i denne opgave. Dette skal ses som et overblik for læseren, og man kan med fordel gå tilbage til dette afsnit løbende.

World of Warcraft (WoW) er et såkaldt *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG), og hvis ikke den massive betegnelse skræmmer væk, kan den kæmpestore verden, der følger med, muligvis. Spillet er opbygget ud fra ideen om en komplet virtuel verden, hvor spillerne indbyrdes kan handle med hinanden, kæmpe mod eller med hinanden, udforske og udføre opgaver. Spillet bryster sig af at have over otte millioner spillere på verdensplan, og disse deltagere kommer i alle afskygninger. Det er ikke blot folkeskoleelever, der her tager musen i hånden for at svinge øksen, men også skolelæreren eller bankmanden kan være med². Spillet er opbygget efter en alternativ tolkning på J.R.R Tolkiens verden, hvor *Orker, Dvæрге, Elver, Mennesker* og meget andet færdes i middelalderlige omgivelser. Der er som i mange gode fortællinger to overordnede sider, som oftest bekæmper hinanden, men også til tider tvinges til at hjælpes ad, når de helt store fælles fjender skal besejres.

Fodboldspillet FIFA er i alt sin enkelthed netop dét: Et computerspil hvori man kan styre én eller alle mand på en fodboldbane. Spillet er opbygget således, at man både kan vælge at spille 'online' eller i såkaldt *singleplayer*, altså alene. Under den sidste findes der således både karrieredele, hvor man kan styre en enkelt karakter som såkaldt 'avatar' eller hele holdet. Spillet er en af de mest profitable titler på markedet, og på trods af at der hvert år kommer en ny installation med titlen, anskaffer millioner af mennesker sig

² <http://www.dr.dk/Tema/worldofwarcraft/DR2%20Tema/20070221142624.htm>

alligevel spillet år efter år. Derfor vil mange elever i folkeskolen også have stort kendskab til netop denne titel.

The Sims er et af de spil, der i udpræget grad har formået at nå ud til det kvindelige publikum. Af de piger, jeg har udspurgt om, hvilket computerspil de spillede, svarede omkring otte ud af ti af disse således, at de havde spillet eller aktivt spillede spillet.

Computerspillet i sig selv handler i bred forstand om, at man bygger et hus til sin 'figur' eller avatar(er) og skal så sørge for at få hverdagen til at fungere for disse. Antropologisk kunne man ud fra almene 'kønsnormativer', som jeg dog ikke abonnerer på, antage, at spillet ser særlig popularitet fra de kvindelige kønsmærkede i kraft af sin lighed med det at 'lege med dukker'. Man skal påklæde, styre og bygge op for ens *avatar*. Paralleller kan ligeledes trækkes til halvfemsernes kæmpe hit; tamagotchien. Under alle omstændigheder er dette spil vigtigt at have kendskab til, da piger - ligesom drenge - altså også spiller computer³, og dette er ét af de spil, de i særdeleshed finder interessant.

Motivation

Hvorfor spiller vi computerspil? Hvilke aspekter gør, at vi i så høj grad fanges af deres fortællinger? Disse spørgsmål må vi tage stilling til for at forstå vores elevers fascination for mediet. Før vi forstår computerspillene og altså kan anvende dem som semantiske læremidler, må vi først forstå *motivationen* de skaber. Vi må derfor gå ind i, hvilke processer der er på spil, når eleverne griber *controlleren* eller musen.

Motivation vil altid være et besværligt begreb at definere. Dels er der tale om et tilsyneladende letpåvirkeligt element af den overordnede menneskelige psyke, og dels en stor faktor i forhold til det kognitive læringsaspekt. I bogen *Motivation* af Sofie Meedom og Hans Vejleskov, skriver Hans Vejleskov imidlertid følgende om motivation: "*Motivation har altså først og fremmest at gøre med tilskyndelse, lyst, ansporing osv. til at foretage en eller anden handling – eller til ikke at foretage en bestemt handling! Man kan selv være motiveret til at gøre noget bestemt. Og man kan motivere eller anspore andre til at gøre noget (eller til at lade være med at gøre noget)*" (Meedom & Vejleskov, 2009, s. 16). Det er med afsæt i denne *definition*, jeg i det følgende beskæftiger mig med begrebet. Motivation er altså en påvirkelig størrelse, men samtidigt også relativt skrøbeligt. Man må som underviser derfor træde varsomt, når man inddrager elevers forudgående engagement for et element eller emne, da man ligeså let kan ende med at 'spolere' det for eleven i forsøget på at 'gøde jorden' for læringen.

³ Baseret på en rundspørge i forskellige klasserum på sjette årgang, hvor 95% af drenge og 80% af piger spillede computerspil flere gange om ugen.

Vejleskov taler om de to vigtigste motivationsformer som værende *påførte motiver* og *egenmotiver* dernæst opdelt i *direkte motivation* og *indirekte motivation* (Vejleskov, 2009, s. 47). Den *direkte motivation* uddybes med i højere grad at være styret af reel interesse eller nysgerrighed, og det er altså her computerspillet hører til⁴. I forlængelse af netop den *direkte motivation* kan man benytte Thomas Ziehes begreb om elevernes 'egenverden'⁵, hvor det som eleverne finder interessant, væsentligt eller rart befinder sig. Selvom det nok mildest talt er utopisk at tro, at man i enhver undervisningssituation kan opnå 'reel interesse eller nysgerrighed' fra samtlige eller blot enkelte elever, er det i nogle henseender alligevel værd at stræbe efter. Især når den *indirekte motivation* i nogen grad styres af pligt-, præstations- eller kontaktbehov (Vejleskov, 2009, s. 47). Med hensyn til begrebet om elevernes 'egenverden' taler Ziehe ofte om, at denne bliver en hæmsko for læringen⁶. I min optik er der rettere tale om en mulighed for underviseren eller formidleren. En mulighed der uden diskussion er værd at udforske.

Det forekommer naturligt at tale om engagement og motivation i samspil. Dette skyldes, at det ene ofte kan medføre det andet. Når man i en undervisningssituation forsøger at medtænke eller i enkelte tilfælde *højne* elevernes motivation, ender man til tider med at tale om motivation som et synonym for engagement. Der forekommer dog en fejltagtighed i dette, da det ene ofte kan være en forudsætning for det andet, men aldrig synonymt med det (Vejleskov, 2009). Ydermere må engagement stå som det, der *holder* os fast i det igangværende. Både motivationen og engagementet bør under alle omstændigheder være relevante i et didaktisk perspektiv. At eleverne er motiverede til at arbejde med et bestemt fagligt emne, men også at de kan bibeholde interessen eller engagementet, er af afgørende betydning for, hvorvidt disse elever *lærer* noget.

Den 'ubevidste' læring - og den nødvendige struktur

Lene Tanggaard skriver i *Pædagogisk Psykologi: Motivation Identitet og Læring* ud fra en antagelse om, at: "(...) læring sker bedst, når man ikke er opmærksom på, at man lærer, men når man koncentrerer sig om genstanden for læring eller den praksis, man er involveret i. Mange lærere vil sikkert nikke genkendende til, at nogle af de bedste undervisningssituationer opstår, når eleverne måske glemmer, at de er ved at lære, fordi de simpelthen er blevet opslugt af eksempelvis at læse eller gøre noget sammen." (Pjengaard m.fl., 2009, s. 17). Med dette citat for øje vælger jeg at fremhæve, at elever, der eksempelvis arbejder med almene computerspil, muligvis - om end blot for en kort stund - vil have større sandsynlighed for at *glemme*, at de sidder med skolearbejde foran sig og derigennem opnå en øget interesse og et øget

⁴ Jeg har illustreret betydningen af begreberne i modellen i bilag 1

⁵<http://www.efterskolen.com/Artikler/Arkiv%202010/Thomas%20Ziehe%20Unge%20I%C3%A6nges%20efter%20struktur.aspx>

⁶<http://www.efterskolen.com/Artikler/Arkiv%202010/Thomas%20Ziehe%20Unge%20I%C3%A6nges%20efter%20struktur.aspx>

engagement. Formår man som underviser at skabe den form for *underbevidst* læring, som Lene Tanggaard nævner, sidder man umiddelbart i en meget udbytterig situation. I arbejdet på at opnå en i Tanggaards ord 'ubevidst' læring i kraft af et interesseområde, der i så bred forstand og hos så stor en målgruppe er dækkende, vil der dog altid være en problematik. Denne består af, at man som underviser meget let kan blive vildledt i troen på, at elevernes engagement automatisk udmønter sig i læring, mens erfaringer viser, at det ikke er tilfældet.

Det motiverende computerspil - et kausalitetsperspektiv

Jeg mener, at der i forhold til motivation i folkeskolen befinder sig en samfundstendens eller måske endda et problem. Problemet befinder sig i det fokus, der ofte bliver lagt over på elevernes manglende interesse eller *motivation* for undervisning, og at det er eleverne, der er *skyld* i manglen (KvaN 78, 2007, s. 5). At forvente, at en elev født ind i *Det Hyperkomplekse Samfund* skal holde fokus på eksempelvis Klaus Rifbjergs *ordekvilibrisme* i flere lektioner ad gangen, mens resten af verden, inklusiv mobiltelefoner, tablets og computere langsomt summer derudad i baggrunden, kan gyldigt anses som urimeligt. Man har, som forordene i KvaNs nummer om motivation netop også lægger op til (KvaN 78, 2007, s. 5), langt lettere ved at se ud af end ind af i dag, mens tendensen i kraft af en *kulturel frisættelse* (Ziehe, 2004) er, at der bliver skabt øget individualisme i den vestlige verden, hvor man i højere grad tænker egocentreret. Jeg tror, at alle undervisere på et tidspunkt har stået i en situation, hvor elever ikke har fundet den interesse for undervisningen, som man ellers havde regnet med. Her er ens første indskydelse ofte, at "*der må være noget med eleverne*", og ser man ikke ud over sin første indskydelse, har man givetvis et problem som underviser. Der er naturligvis flere faktorer, der spiller ind, og skolen er nødt til at udvikle sig sammen med samfundet. Som mennesker fremstår vi ikke altid udadtil forskellige, men vi er ikke desto mindre hver for sig individer. Dette indebærer, at vi hver især har forskellige interesser og er engagerede i forskellige ting. Det samme gælder i folkeskolen. Computerspil ser umiddelbart ud til at lande bredt i vores *forskellighed*.

Vi har alle i nogen grad lysten til at 'lege' iboende os selv. Det, computerspillet i denne sammenhæng gør, er at strukturere legen, give legen regler og skabe grænser. Her kan man sammenligne computerspil med sport, hvor det at trille med en bold må klassificeres som leg, mens grænser, regler og hold i den leg vil gøre det til noget helt andet. Således bliver et spil skabt i kraft af struktur (Kampmann Walther, 2012, s. 45). Jane McGonigal citeres i *Computerspil og De Nye Mediefortællinger* for at sige, at: "*Spil gør os glade, fordi de er hårdt arbejde, vi vælger af egen fri vilje, og det viser sig, at næsten intet gør os mere lykkelige end godt gammeldags hårdt arbejde*" (Kampmann Walther, 2012, s. 40). McGonigal uddyber yderligere sin holdning til computerspil ved at "antonymisere" depressionen med det at spille computerspil, hun siger altså, at

”gameplay’ er den direkte emotionelle modstilling til depression”⁷. I McGonigals - om end en smule ’højtråbende’ - hypotese kan vi muligvis finde svaret på, hvorfor computerspil er så populære. Vi spiller computerspil på en anden måde, end vi interagerer med den *virkelige* verden på: Vores umiddelbare antagelser og forventninger til os selv er i computerspillet ofte på forhånd positive, mens det samme ikke altid er gældende udenfor spillene. Dette må således give spilleren en udpræget lyst til aktivt at være deltagende i den verden, denne befinder sig i. Computerspillet er med andre ord den positive opportunistes domæne, karaktertræk som de fleste måske nok ville ønske var en mere aktiv del af deres egen personlighed. Freud ville måske kalde menneskets tilvalg af computerspil ’ubevidst’, mens poststrukturalisterne rettere ville tale om individets mere eller mindre intentionelle tilvalg. Personligt knytter jeg mig mest til det sidste, og computerspillet kan altså for nogle mennesker udfylde et ’hul’, lige såvel som læsning af skønlitteratur eller en cykeltur kan gøre det for andre.

Ifølge McGonigal kan computerspillets massive udbredelse ligeledes skyldes det faktum, at: ”*Alle neurologiske og fysiologiske systemer der er underliggende for glæde - vores opmærksomhedssystem, vores belønningscenter, vores motivationssystemer, vores følelses- og hukommelsescentre - bliver fuldt ud aktiverede af ’gameplay’*”⁸. Det er altså blandt andet med hjælp fra det ovenstående, at vi kan forstå elevernes og muligvis vores egen fascination af computerspil.

Computerspillet pseudokultur

Langt de fleste nyere computerspil laves efterhånden med en tilhørende ’multiplayer’del. ’Multiplayer’ betyder i al sin enkelthed, at flere spillere kan interagere i spillet enten på samme side eller mod hinanden. Enkelte spil, så som det stadig ekstremt populære *World of Warcraft* (herfra WoW), laves endda udelukkende med fokus på flerspillermuligheden. Rigelige personer og medier har påpeget det asociale midt i det sociale ved disse computerspil, så dette paradoks er det ikke min hensigt at bearbejde. Flerspillercomputerspil kan dog volde problemer i forhold til eleverne i folkeskolens ofte skrøbelige sociale positioneringer. Men kan man tale om, hvorvidt sociale interaktioner på tværs af skærme kan have samme effekt som socialt samspil i den virkelige verden (det som spillerne ville kalde IRL(In real life))? Dette, mener jeg, er et væsentligt emne at undersøge, ikke mindst i kraft af det dannelsesaspekt⁹, der er så stor en del af folkeskolen. At elever, der socialt på den ene eller den anden måde ikke fungerer, med stor sandsynlighed

⁷ Oversat fra: http://www.gamasutra.com/view/feature/134640/playing_games_is_hard_work_an_.php?print=1

⁸ Oversat fra: http://www.gamasutra.com/view/feature/134640/playing_games_is_hard_work_an_.php?print=1

⁹ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elvernes-alsidige-udvikling-Tre-overordnede-udgangspunkter/Folkeskoleloven>

vil tage problematikken med videre i deres skoleliv er endnu et incitament til at undersøge, om der her kan være tale om en delvist ubelyst problematik.

'Gamernes' lod - Om at stå alene i et 'instance'

Personer, som spiller sociale- eller såkaldte *multiplayer*computerspil vil fortælle, at der her er tale om konkurrence såvel som underholdning. Selv hvis man i et givet spil er på hold sammen, konkurreres der indbyrdes uanset. Med et komplekst computerspil som WoW, hvor spilleren interagerer med en kæmpe virtuel verden og dertilhørende NPC'ere (Non Playable Characters, eller ikke spilbare figurer) kan man til dels også påpege en nødvendighed i at interagere med sine med- og modspillere. Med WoW er der tale om, at en asocial tilgang ingenlunde belønnes, og man er dermed også nødsaget til at gruppere sig med andre spillere. Men hvad sker der med spillerne, der ikke deltager socialt eller rettere de deltagere, der gerne vil være med på det sociale plan, men ikke 'lukkes ind'? Der kan i computerspillenes 'verden' givetvis være tale om en forlængelse af skolesamfundets sociale hierarki, men sandheden kan også være, at der i computerspil skabes en sideløbende 'pseudokultur' med en alternativ social rangorden.

Under interviews med to elever på niende klassetrin fik jeg nogle interessante svar, der meget tydeligt pegede på, at der under alle omstændigheder er noget på spil i de sociale processer, der skabes i de mere toneangivende flerspillercomputerspil. Efter at have stillet generelle spørgsmål til deres omgang med computerspillet WoW, og hvordan de interagerede med hinanden, forsøgte jeg at bringe 'snakken' over på den hypotese, jeg gik ind til interviewet med. Nemlig at computerspil kunne skabe en følelse lig med den, man indenfor mobningens teoriområde kalder 'Social eksklusionsangst' (Søndergaard, 2009). Det følgende er et udkast af de transskriptioner, jeg har foretaget af i alt tre interviews:

Mig: Ja okay, det kan jeg godt se. Hvordan er det så at spille sammen med så mange på den måde?

Peter: Øh, altså det kan godt være lidt sådan stressende måske. Men jeg spiller i hvert fald fordi jeg synes det er sjovt. Øhm, det er også en anden måde at være sammen med hinanden på kan man sige. Så snakker man næsten sammen hver dag.

Rasmus: Ja man kan sige, at det er vores måde sådan at lave noget sammen på.

Mig: Hvad så med dage, hvor man ikke kan være med. Føler man sig så 'udenfor' på en måde?

Rasmus: Narj det ved jeg ikke, øh altså det kan man måske godt sige. Man er måske lidt bange for at 'misse' noget.

Peter: *Ja altså hvis nu alle de andre laver et instance (en særlig del af spillet, der kræver samarbejde) sammen for eksempel, så kan man godt føle sig udenfor, hvis ikke man lige kan være med og sådan. Øh men det er kun nogen gange, så kan man føle sig udenfor altså.*

Mig: *Okay så det er sådan generelt, at hvis man ikke indgår eller hvad skal man sige. Kan deltage.*

Rasmus: *Ja det er nok rigtigt, man kan godt blive sådan, "nå nu skal jeg også spille lidt".*

Mig: *Altså nærmest som en pligt?*

Rasmus: *Narj ikke rigtigt, men at man gerne vil spille, for nu har man måske allerede misset et par gange og sådan.*

Det, jeg blandt andet læser ud af denne del af interviewet, er især, at der i en eller anden grad befinder sig en *angst* hos begge disse elever for at blive 'overset' i det sociale aspekt af computerspillet. De er bange for at - med egne ord - 'misse' noget. Elevernes ræsonnement er, mens de taler, konstant under forhandling. Eleven, jeg har givet navnet Rasmus, starter med egentligt at svare "Narj" på spørgsmålet om, hvorvidt man kan føle sig 'udenfor', men ender alligevel med gennem egne refleksioner at bekræfte tesen. Dette har jeg før observeret under denne type interview, hvor eleverne så at sige også vil 'passe på sig selv' i deres besvarelser. Jeg anser det derfor blot som en del af den slags samtaler og som indledning til det egentlige svar.

Begrebet om 'Social Eksklusionsangst' beskæftiger Dorthe Marie Søndergaard hovedsageligt med: "(...)social eksklusionsangst bygger på en socialpsykologisk forståelse af mennesket som eksistentielt afhængigt af social indlejring"¹⁰. Dette passer imidlertid også ind, når børn og unge interagerer med sociale computerspil. Mange elever i folkeskolen bruger dagligt flere timer på sådanne spil, og det sociale aspekt i dem bliver til tider en overvejende del af disse elevers sociale liv. Dermed er der i disse mere eller mindre fiktive verdener også meget på spil for individet. I drengene, jeg interviewedes, opfattelse er det altså også i nogen grad forbundet med en social risiko, når man flere gange i træk ikke kan deltage i det online fællesskab, de er medaktører i. Eleverne her er altså i en eller anden grad indlejret i et fællesskab i computerspillet WoW, og i et eventuelt nødvendigt fravalg af dette fællesskab kan der skabes en følelse af

¹⁰ <http://pure.au.dk/portal/en/publications/mobning-og-social-eksklusionsangst%28bddb0ef0-5686-11de-b0ea-000ea68e967b%29.html>

angst, der tilnærmelsesvist minder om den, man også ser når mobning kan opstå - altså netop en 'Social Eksklusionsangst' eller angsten for at blive 'unødvendig' eller fravalgt i sociale fællesskaber.

At denne 'sociale verden' skabt i computerspillet er afskåret fra den, der foregår i klasserummet, peger bogen *Sammensatte Tekster - Børns Tekstpraksis*' afsnit om computerspil også på. Her skriver en elev at: *"Jeg spiller World of Warcraft, fordi jeg møder mange personer fra hele Europa og måske kommer til at kende dem godt. Man har jo også sin egen verden at spille i."* (Aasen, J. i: Tønnesen, 2012, s. 319). Her taler eleven ikke kun ud fra ideen om en 'computerspilsverden', men også en social 'pseudoverden' hvor de roller, man kender fra sin hverdag i eksempelvis skolen, ikke er gældende. Man har derfor også muligheden for at 'genskabe' sig selv socialt. Om netop denne reartikulering af selvet skriver Dorte Marie Søndergaard i bogen *Mobning Gentænkt: "I børnegrupper med mange spændinger, stærk social eksklusionsangst og mobning kan den mulighed for mere ukompliceret relatering, som online-spillene med 'fremmede' repræsenterer, således også blive attraktiv af den simple grund, at spillet tilbyder et alternativ til de udmattende scenarier, der kan være etableret i skolen"* (Søndergaard m.fl., 2013, s. 125). Computerspillet kan altså også benyttes af de elever der ønsker at *skabe* sig selv i en ny kontekst, og elever, der i særdeleshed har det svært i eksempelvis deres almene skoleliv, kan derfor have gavn af disse alternative interaktioner. Dette skyldes, at man i det virtuelle klasserum kan: *"(...) være en stærk deltager, kompetent, attraktiv at være på hold med, selvom man til daglig i klassen bliver holdt udenfor og skal kæmpe for at opnå bare et minimum af respekt."* (Søndergaard m.fl., 2013, s. 125). Det er dog forbundet med endnu en risiko at forsøge at positionere sig i et online-fællesskab, hvis man i forvejen føler sig ekskluderet det ene sted. En elev, der bliver ekskluderet i begge sociale rum, altså både det, de deltager i online som 'offline', vil med Søren Langagers ord blive 'Dobbelt Ensom'. Altså ensom eller ekskluderet i det fysiske sociale fællesskab denne oplever i sin hverdag, men også i det virtuelle rum (Albrecht, J, 2008, s. 8). Forskellen er, at sociale fællesskaber online i højere grad end 'offline' er foranderlige. Man kan gøre et aktivt til- eller fravalg i form af, *hvem* man spiller med, og som eleven citeret i *Sammensatte Tekster* siger det, er der mulighed for interaktion med folk fra hele Europa. Rollerne i computerspillene er tilsyneladende også langt mere til forhandling end rollerne i skolefællesskabet. Dette skyldes, at computerspillerne i højere grad baserer relationer på evner frem for personlighed eller social forankring. *"(...) muligheden for at 'genopstå' et nyt sted blandt nye 'fremmede' og for at genetablere spil(...) eller på andre måder starte forfra er hele tiden tilgængelig, ærgrelsen til trods. Real life-ydmygelser og -loyalitätsbrud kan ikke forlades på samme måde."* (Søndergaard m.fl., 2013, s. 125).

Man kan i kraft af elevernes udtalelser også drage paralleller til det tidligere afsnit omkring motivationen for computerspil. Hvis der så dybt forankret kan skabes sociale processer, må computerspillet i sig selv

udgøre en stor del af elevernes verdensbillede, og dermed også have stor indflydelse på deres virke i skolen. I så fald kan man også sige, at McGonigal med sin udtalelse om 'gameplay' som modstilling til depressionen skyder en smule over målet, da der iboende computerspil også befinder sig nogle *farer*, som man som underviser i folkeskolen skal være opmærksom på. Dermed bliver en kritisk kompetence omkring brugen af medier, såvel som en dannelsesstanke hvor eleverne er opmærksomme på, hvordan de agerer i forskellige fællesskaber, uhyre vigtig. Dette gør sig ikke kun gældende i en danskfaglig brug af det multimodale medie, men i høj grad også som faktor for en klasselærer, der skal varetage hvorledes elevernes sociale 'liv' udvikler sig.

Det indblik, vi her får i nogle af elevernes verden uden for skolen, kan vi med fordel anvende i den måde, vi ikke kun uddanner, men i særdeleshed *danner* eleverne. Dette skyldes især, at man som underviser, som nævnt, er nødt til at tilgodese eleverne emotionelle liv, således at læringen ser gunstige forhold, men også, da computerspillet i så høj grad er en del af verdensbilledet anno 2013. Med tanke på Klafkis *Kategoriale Dannelse*, hvor dannelsen anses som en samfunds- og kulturpåvirkelig 'enhed' (Schnack, 2002, s. 42), må man som underviser skulle: "(...)planlægge undervisningssituationer, hvor eleverne får mulighed for at gøre erfaringer, der kan skabe kategorier til bedre forståelse af den samfunds- og kulturskabte verden." (Schnack, 2002, s. 43). Her vil computerspil have stor betydning for især eleverne i folkeskolen. Ikke blot, da computerspillene påvirker elevernes hverdag, men også når man som underviser måske kan anvende disse multimodale medier til mere end blot det danskfaglige. Dette vil jeg i det følgende afsnit også kort beskæftige mig med.

Analyse i praksis - Om genrer, gameplay, tragte og trekanter

Når man som underviser første gang vil arbejde med computerspil, er det først og fremmest vigtigt, at man gør sig klar til at anvende et helt nyt begrebsapparat. Endda et begrebsapparat eleverne måske kender på forhånd. Således er der i computerspil tale om begreber så som *Gameplay*, *Multiplayer*, *Avatar*, *Game Rules* og mange flere. Enkelte af dem er tidligere nævnt, men for at gøre computerspil til et legitimt medie i danskfaget, må det også komme med sin egen værktøjskasse, og heri befinder der sig altså et begrebsaspekt som er uhyre vigtigt, men også et øjensynligt komplekst genreperspektiv.

Vigtigheden i begreber - De fire G'er

I både læremidlet *Computerspillet's Fortællinger* og i bogen *Computerspil og De Nye Mediefortællinger* benytter Bo Kampmann Walther sig af nogle begreber, der tidligere kun har været anvendt i forbindelse med spilanmeldelse eller spiludvikling. Jeg mener, det er hensigtsmæssigt at anvende begreber fra spillets verden i en didaktisk kontekst, ikke mindst i kraft af den 'appeal' der er i at anvende særlige ord fra et

konkret felt. Eleverne vil muligvis genkende enkelte af begreberne, og således opnår man at inkorporere børnenes førnævnte 'egenverden'. Begreberne kan ligeledes være en del af en *Multimodal Kompetence* som nævnes i *Sammensatte Tekster* (Aasen, J i:Tønnesen, 2012, s. 327).

De fire G'er er et godt eksempel på begreber, Bo Kampmann Walther og altså også jeg selv har 'adopteret' og tilpasset fra spilindustrien. Titlen *De Fire G'er* er egentligt blevet skabt i en undervisningssituation i computerspil: Før forløbet observerede jeg øget forståelse, hver gang jeg benyttede 'titler' eller andre særlige tilnavne så som 'AIDA-modellen' i arbejdet med reklamefilm, og jeg forestillede mig, at det samme kunne være særligt relevant i arbejdet med et for danskfaget lidt aparte medie. Således blev *Gameplay*, *Game World*, *Game Rules* og *Game Mechanics* til *De Fire G'er* og derigennem også en del af de faglige begreber, eleverne tilegnede sig i dansk. Jeg anvendte disse som en form for analytisk indgangsvinkel i forhold til computerspillene, og eleverne benyttede derfor begreberne som overskrifter for det analytiske arbejde.

I det følgende finder jeg det relevant at definere hver af *De fire G'er*. Dette skyldes, at disse var en helt central del af det forløb, jeg anser som det mest *sucesfulde*. Ydermere har jeg efterfølgende lavet en figur, der både skal hjælpe læseren her, men også eleverne i forståelsen af hvorledes *De Fire G'er* 'kan anvendes'. Begreberne er som nævnt 'adopteret' og tilpassede, hvilket indebærer, at deres oprindelige betydning stadig er kernen i hvert begreb, hvor jeg så yderligere har bidraget med en læringsmæssig dimension på dem hver. Dette skyldes selvsagt, at man som underviser i mange tilfælde er nødt til at tilpasse elementer fra virkeligheden til en læringssituation. At jeg har tilpasset begreberne betyder også, at de ikke vil forekomme helt synonyme med Bo Kampmann Walthers brug af de samme.

Game Mechanics

Med Game Mechanics er der på mange måder tale om det, der gør, at spillet føles autentisk. Det er en skjult 'kunst', der helst ikke skal fremstå eksplicit. Kampmann Walther bruger den fine metafor 'tandhjul' (Kampmann Walther, 2012, s. 48), som er meget passende i denne sammenhæng. Hvis man i rollen som racerkører i et computerspil rammer en modstanders bil, er det altafgørende, at dennes også reagerer svarende til elementer som hastighed, kraft og lignende. Når man som soldat under anden verdenskrig skyder på fjenderne, skal disse også dø eller blive sårede. Game Mechanics sikrer med andre ord kohæsionen eller sammenhængen i computerspil. Kohæsionen er afgørende, da det i en hvilken som helst fortælling er en af hjørnestenene i vores indlevelse. Hvis man i et 'simulerende' computerspil som fodboldspillet FIFA pludseligt kunne flyve rundt med bolden eller have andre 'særlige' kræfter, ville det komplet ødelægge illusionen af, at det er en såkaldt 'simulation', og altså det tætteste man kommer på fodbold, uden at spille det fysisk. I tekniske termer hænger 'Game Mechanics' sammen med den 'fysiske

motor', spiludviklerne har benyttet sig af i det givne spil og altså hvilke *koder*, denne er indstillet med. 'Game Mechanics' er i undervisningen et af de mere problematiske begreber at komme omkring. Min erfaring er, at en simplificering ofte er nødvendig, og elementer som realisme og sammenhæng er nyttige i analysen af netop dette element af computerspillet. En analyse af 'Game Mechanics' kan med fordel efterspørges som simpelt udført, da begrebet i sig selv meget let kan blive *for* teknisk orienteret til at eleverne kan bearbejde det. Jeg stillede eleverne opgaven at bedømme realismen i et udvalgt computerspil i forhold til konteksten - passer 'fysikken' til omverdenen, og er den realistisk? Er spørgsmål man som facilitator kunne stille.

Game Rules

Game Rules er mere ligetil end det foregående. Der er, som en direkte oversættelse antyder, tale om 'reglerne' for spillet. Som skrevet i afsnittet *Det motiverende computerspil - et kausalitetsperspektiv* er det vigtigt for et hvilket som helst spil, at der hører en svarende struktur til. Denne struktur sikrer spillets 'regler' netop. Reglerne kan i spil være mere eller mindre udtrykte. Et *sportsspil* bør således følge reglerne for den sportsgren, spillet forsøger at portrættere. Altså vil modstanderen i et tennisspil få point, hvis du slår bolden ud over baglinjen, mens du vil få point, hvis modstanderen ikke formår at returnere din serv. Denne type regler kalder Kampmann Walther for 'regulativer' (Kampmann Walther, 2012, s. 42).

En anden type regler, der især indgår i spil med særligt narrative elementer, er de mål man som spiller får udstukket. Disse bliver ofte kaldt 'quests' og kan indeholde mange forskellige slags opgaver. Alt fra at bringe en 'pakke' fra A til B eller nedkæmpe en særligt svær modstander kan varetages af spilleren. 'Quests' må fremstå som et af de vigtigste elementer i spil, når man tænker på ideen om *Den Gode Fortælling*, eller fortællingen hvor 'læseren' (i en udvidet begrebsforståelse) ikke blot fanges af historien, men også bliver medskaber og konstituerende del af denne.

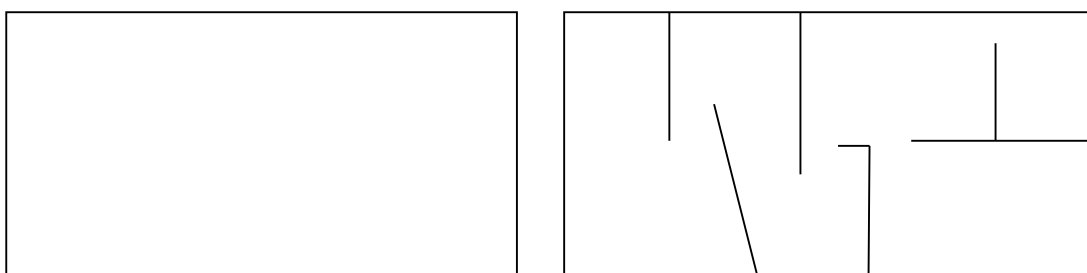
Game Rules er uhyre vigtige, da disse er med til at skabe den struktur, der skal til, for at et computerspil reelt kan defineres som et spil. Kampmann Walther skriver at: "*Et spil uden regler er - ud over at det er absurd at forestille sig - ikke et spil, men en leg. En leg er nemlig en tilstand, hvor man 'laver' reglerne. Et spil, derimod, 'har' allerede regler*" (Kampmann Walther, 2012, s. 43). Denne skelnen mellem 'legen' og 'spillet' er vigtig, da dette især kan forsvares danskfagligt. En analyse af et computerspil kan blandt andet gøres relevant, hvis dette computerspil indeholder et narrativt element i kraft af blandt andet dets regler og mål.

Dette 'G' kan med rette fungere som en refererende opgave. Eleverne kan beskrive hvilke regler og 'quests', der er tilstede i spillet, og hvis underviseren dømmes det relevant, kan man ydermere bede dem reflektere over vigtigheden af de regler, de har refereret til. Hvad *gør* de med andre ord ved spillet.

Gameworld

Med et spils 'Gameworld' eller *verden* skabes i høj grad kohærens i det givne spil. I eksemplet med FIFA vil verdenen ergo være et fuldt pakket fodboldstadion med hujende tilskuere, råbende trænere, fløjtende dommere, mål og alt andet, der hører til for at skabe oplevelsen af professionel fodbold. Det passer med andre ord til den 'forventning', vi har til spillet, og *gør*, at vi kan leve os ind i situationen til et punkt, hvor vi næsten glemmer, at det ikke er virkeligt. 'Gameworld' er verdenen man spiller i og alt, hvad den indeholder. Således er også dommeren eksempelvis en del af FIFAs 'Gameworld'.

Et spils 'Gameworld' er naturligvis meget afgørende for *fortællingen* i et spil. Det er tilsvarende den omverdensbeskrivelse, en forfatter bruger timer på i skønlitteraturen, men da computerspil er multimodale, anvendes der ikke den samme fortællingsmæssige tid på det. Således kan fokus være andre steder - blandt andet på interaktivitet. Dette betyder dog ikke, at et spils 'Gameworld' er mindre væsentligt af den grund. Det er her, man bringer spilleren ind i fortællingen, her man engagerer denne, og *gør* den nysgerrig. I mange henseender kan 'Gameworld' også analyseres på et ganske teknisk plan. Således forklarede jeg i undervisningen vigtigheden af et spils 'Gameworld' med en figur lig denne:



Figur 1: Et eksempel på en 'gameworld' uden indsatte 'begrænsninger' mens figur 2 skaber rammer for 'legen'

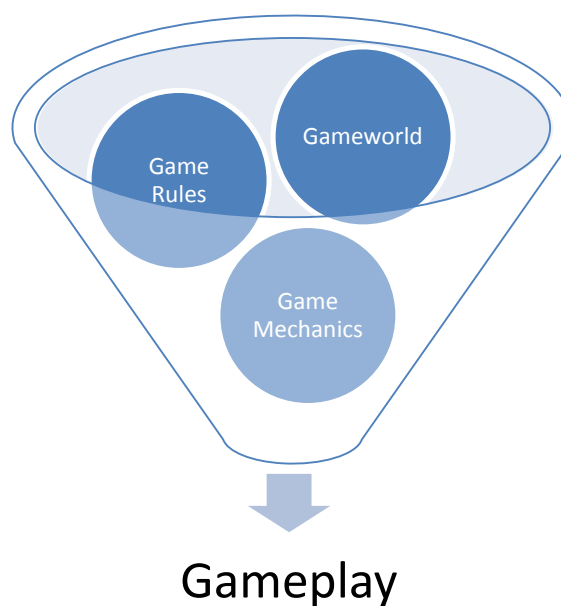
Forestiller vi os, at de to figurer er *kort* eller 'maps' i et flerspillerskydespil som eksempelvis *Counterstrike* (Valve Software. 2000) set fra oven, kan man med al sandsynlighed sige, at figur 1 vil skabe ustruktureret kaos, hvor spillerne blot løber og skyder i et forsøg på ikke at *dø* først, mens figur 2 i højere grad animerer til, at man i kraft af strukturen eller netop en gennemtænkt 'Gameworld' er nødt til at fremtænke en taktik, der *gør*, at man kan besejre sin modstander. Det forekom mig, at den måde at beskrive et spils 'Gameworld' ved hjælp af illustrationer, i høj grad hjalp elevernes forståelse på vej, og flere benyttede det selv i deres fremlæggelse af udvalgte computerspil. Eleverne anvendte udtryk som 'at skabe sammenhæng' og 'opfordrer til' i deres analyse af forskellige 'Gameworlds'. Et spil som *Assasins Creed*, hvor spilleren kan

klatre op ad bygninger, fik således beskrevet sin 'Gameworld' ud fra, at den opfordrede spilleren til at klatre, da det gjorde bevægelse over distance hurtigere. En ganske rammende analyse, der fortalte mig, at eleverne havde forstået begrebet og altså kunne anvende det analytisk reflekterende.

Gameplay

'Gameplay' er det overordnede G, der på mange måder kan anvendes til at *konkludere* og samle. Jeg har forsøgt at illustrere betydningen ved hjælp af figuren herunder.

For at 'Gameplayet' i et spil anses som *godt*, skal der naturligvis mere til end blot kombinationen af *De Fire G'er*. Det kræver også en engageret og nærværende *spiller*. Hvis ikke man kan leve sig ind i det computerspil, man spiller, mister computerspillet sin troværdighed, og 'Gameplayet' bliver for *abstrakt* og uinteressant. Med dette begreb er der med andre ord tale om den *samlede* oplevelse af et computerspil. Ifølge Kampmann Walther kræver godt 'Gameplay' ligeledes en vis fremdrift



Figur 3: En illustration af hvorledes de tre andre G'er påvirker det sidste; Gameplay

(Kampmann Walther, 2012, s. 45), og dette tilslutter jeg mig. Denne fremdrift skal være kontinuerlig uden at være 'for' hurtig. Man skal med andre ord se en udvikling i spillet. Det kan være, at ens valg har særlige konsekvenser, eller at spillet kronologisk er vedvarende. Der må ikke forekomme afbrydelser i spillets 'Gameworld', da dette vil medføre, at spilleren groft 'hives' ud af fortællingen. Sker dette flere gange, vil man som *læser* af spillet miste interessen og helt eller delvist vælge det fra.

For at eleverne i mit forløb forstod, hvad *De Fire G'er* indebar, valgte jeg at bede dem om, at dette G skulle stå som en form for konklusion på forløbet. Herigennem havde eleverne lettere ved at forstå begrebet, og de benyttede det alle i korrekt forstand. *De Fire G'er* anvendte eleverne overordnet flittigt; de tog begreberne til sig og forstod hurtigt, at der her var tale om en måde at anskue computerspil med nogle lidt andre briller end normalt. Således blev begrebsliggørelsen altså en del af den *omskoling*, eleverne skulle igennem for at arbejde med computerspil på nye måder. En underviser, der ikke i særligt høj grad har

beskæftiget sig med computerspil i undervisningen eller privat, vil måske finde disse begreber en smule abstrakte, men arbejdet med dem kan retfærdiggøres, da de tilsammen udgør en mulighed for overordnet analyse af stort set ethvert computerspil. Om de anvendte computerspil besidder en analytisk samt æstetisk *værdi* således, at arbejdet med det bliver relevant i forhold til læringsudbytte, er det op til underviseren at bedømme. I min undervisning så jeg tendenser til, at elevernes udvalgte spil på vidt forskellige niveauer indeholdt særlig værdi, det værende narrativt såvel som *teknisk*.

Genreperspektivet og læremidler i arbejdet med computerspil

Det må anses som meget afgørende, at man i forbindelse med en hermeneutisk kompetence, også søger at give eleverne en forståelse for genreperspektivet i computerspil. Genrebetegnelserne er en smule anderledes end i det almene litteraturbillede i folkeskolen. Dette skyldes, at genrer i computerspil ofte er meget flydende, mens hybridgenrer oftere er blevet normen frem for undtagelsen. At kunne genrebestemme diverse 'tekster' er en helt central del af en analyse, derfor er det især vigtigt at give eleverne noget håndgribeligt at arbejde ud fra. I læremidlet *Computerspillets Fortællinger* har Kampmann Walther og Trine May lavet en såkaldt 'genretrekant' (Kampmann Walther, B & May, T, 2010, s. 20). En sådan kan være en god indgangsvinkel for elever, der lige er begyndt på at analysere computerspil, da illustrationer som eleverne direkte kan anvende ofte hjælper forståelsen på vej. I May og Kampmann Walthers udlægning sker der dog en forsimpning i min optik. De inddeler først og fremmest computerspil i tre hovedgenre: *Action, Adventure og Strategy* (Kampmann Walther, B & May, T, 2010, s.16-19). Som hjørnesteen i genretrekanten er disse da også udmærkede indikatorer. Problematikken opstår, når forfatterne vælger at placere specifikke spil i dem hver, og altså foregiver, at nutidige spil er enten det ene eller det andet. Dette stemmer ikke overens med nutidige computerspil, der som nævnt ofte står som 'hybrider' eller kombinationer af alle tre genrer. Der kan til dels være tale om, at et computerspil er mere *action-* end *adventurepræget*, men derfor vil spillet i sig selv oftest også indeholde genretræk fra sidstnævnte.

Computerspillets Fortællinger

Jeg finder det relevant i forlængelse af genreperspektivet også at lave en kort læremiddelanalyse af bogen *Computerspillets Fortællinger*. At denne indgår her, skyldes at arbejdet med computerspil i høj grad omhandler genrer, samt at denne bog, i min optik, gør dette både godt og skidt på samme tid. Jeg vil udpege specifikke dele af læremidlet i et forsøg på at kaste lys på dets brugbarhed i undervisningen.

Computerspillets Fortællinger er et *didaktisk læremiddel* skrevet af Trine May og Bo Kampmann Walther. Kampmann Walther er ydermere en af de førende 'ludologer', der beskæftiger sig med computerspil i Danmark. Materialets formål er at give folkeskoleelever nogle *analytiske værktøjer* til arbejdet med

computerspil, og samtidigt få elever såvel som lærere til at overveje computerspillets plads i samfundet. Bogen fungerer som en *grundbog* i computerspil med *opgavedel* og *lærervejledning* inkorporeret og indeholder opgaver af forskellig karakter; således både *identifikations-*, *refleksions-* og *perspektiveringsopgaver* (Carlsen, D & Hansen, J 2009, s. 13). Da computerspil i høj grad kan siges at være interaktive, må man i undervisningsdimensionen nødvendigvis søge mod en relativt *induktiv* undervisning, og altså lade eleverne selv overveje, hvad der vil være interessant at arbejde med. Dette lægger materialet til dels også op til, da det som før nævnt blot søger at give eleverne nogle *værktøjer*, mens det samtidigt giver eksempler på opgaver, der gør det muligt med *fri* diskussion. Materialet bygger viden *spiralisk* op hos eleven, ved først at lære dem nogle begreber, hvorefter de analyserer og til sidst perspektiverer. Dette nævner Dorte Carlsen og Jens Jørgen Hansen også netop som et kvalitetskriterium ved et læremiddel (Carlsen, D og Hansen, J, 2009, s. 23).

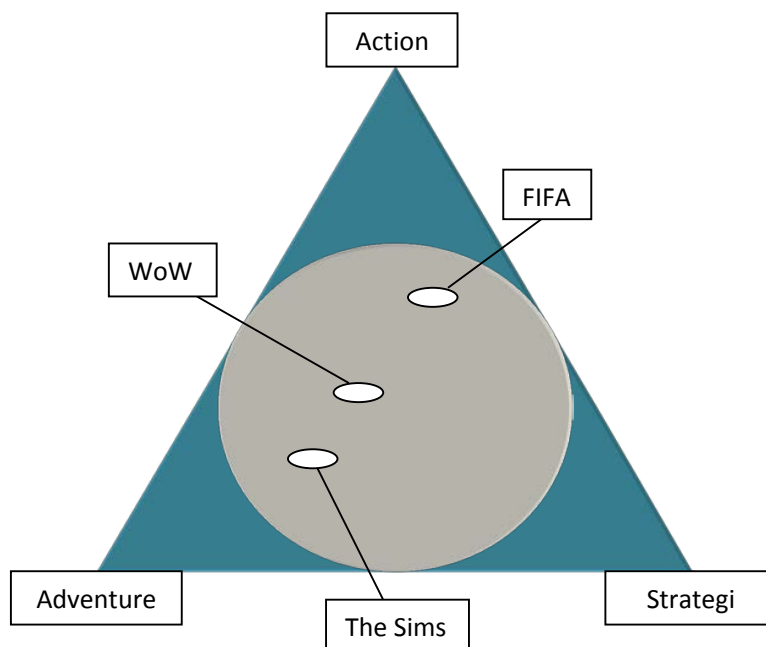
Computerspillets Fortællinger bliver blandt andet *relaterbart* for eleverne, da det anvender og analyserer computerspil, som mange af eleverne vil kende i forvejen. Opgaverne i materialet er samtidigt i høj grad baserede på elevernes motivation i undervisningen, og særligt de supplerende opgaver i slutningen af bogen er relevante at tage op i en undervisningssituation. Netop under de supplerende opgaver vil jeg fremhæve opgave fem, som lyder: "*Vælg et computerspil, du kender godt, og som du har masser af erfaring i at spille. Skriv en walkthrough til spillet. En walkthrough er en instruerende fagtekst – en slags manual til, hvad man skal gøre, når man skal i gang med et spil.*" (Kampmann Walther, B & May, T, 2010, s. 65). Denne opgave bærer præg af, at eleven skal *identificere*, *reflektere* og *perspektivere*, dog hovedsageligt de to første, hvilket gør den egnet som en supplerende opgave i afslutningen af et forløb. Eleverne bliver samtidigt også introduceret for den *instruerende tekst* som genre. Igennem elevernes arbejde med denne opgave vil det være muligt, at de tilegner sig andre danskfaglige kompetencer end blot de hermeneutiske. En revideret udgave af opgaven gjorde jeg brug af i min undervisning i computerspil. Her antog jeg, at elevernes førviden var tilstrækkelig til, at de kunne administrere en sådan opgave som indledning til forløbet. Således blev opgaven i sig selv markør for deres fremskridt, og de kunne løbende sætte nye begreber på, hvad de skrev om i starten af forløbet. Denne form for implicite selvevaluering har jeg ofte haft succes med, da eleverne meget eksplicit er opmærksomme på, at og hvad de lærer, hvilket hjælper i udviklingen af kritiske og produktive kompetencer.

Genretrekanten gentænkt

Som pendant til læremiddelanalysen af *Computerspillets Fortællinger* har jeg valgt selv at forsøge mig med en genretrekant. Øjensynligt er der ikke markant forskel fra den, man kan finde i læremidlet, da den afgørende forskel befinder sig i formidlingen og den konkrete brug. Da jeg i min undervisning benyttede

mig af en version af denne *genretrekant*, anså jeg det altså som et middel, eleverne kunne benytte for at trække analysen op på et endnu højere fagligt niveau. Dette mente jeg var muligt, idet de skulle forklare, hvor i trekanten 'deres' computerspil befandt sig og ikke mindst, hvorfor det lige var der, det var relevant at placere det. De forklarede sig ud fra

begreber som eksempelvis de førnævnte *Fire G'er* og benyttede dem i rationalet bag valget. Jeg har i trekanten nedenfor illustreret, hvor eleverne placerede computerspil. Således blev et simulationsspil som *The Sims* valgt som en blanding mellem *adventure* og *strategy* med enkelte *actiontræk*. Dette skyldes, ifølge eleverne, at spillet i sig selv handler om at styre en persons hverdag. Dette indebærer således, at man strategisk skal vælge, hvor



lang tid man vil bruge på at spise, bade eller arbejde. *Adventuredelen* var bærende, da eleverne mente, at spillet i sig selv ikke nødvendigvis var overvejende strategisk. Det kunne altså lade sig gøre at spille spillet uden at tænke på strategi i udpræget grad. Jeg har ydermere placeret titler, der tidligere er nævnt i denne tekst, for at give et billede på, hvorledes forskellige genrer fordeler sig. Cirklen i modellen illustrerer det spekter, som jeg kalder 'hybriderne', hvor spil altså tager elementer fra alle tre genrer. Denne måde at tænke genrer på i arbejdet med computerspil er et opgør med den hidtidige tilgang, der har været, som i mine øjne fremstår *for reduktionistisk*. Vi må med andre ord ikke undervurdere elevernes kapacitet i undervisningen, og især med computerspil er der flere muligheder end begrænsninger. Et aspekt, jeg ikke har bearbejdet i det foregående, er, at enkelte spil af spiludviklerne til tider genrebestemmes ud fra overordnede tekniske kvalifikationer. WoW kaldes ofte som genre for et MMORPG, hvilket jeg ikke mener er hensigtsmæssigt i undervisningsøjemed og derfor også udelader.

Computerspil i analyse

Jeg har her valgt også at lave en kort analyse af et computerspil som semantisk læremiddel. Dette gør jeg både for at påvise brugbarheden i læringsrummet, men også de analytiske kvaliteter et computerspil kan bibringe. Spillet jeg har udvalgt er *Fallout: New Vegas*, og det står som et godt eksempel på et spil, der indeholder æstetisk værdi og kan "*sætte følelser, tanker, refleksioner og samtaler i gang.*" (Carlsen, D &

Mads Lund Andersen, hold 29.22, studienr:109822, maj 2013

Vejl: Ayoe Q. Henkel og Dot Reinau

Hansen, J, 2009, s. 10). Spillet er det fjerde såkaldte *stand-alone-spil* i *Fallout*-serien, hvor det første går tilbage til 1997. Det er derfor efterhånden en af de mere *garvede* spilsrier og har i tidens løb både skiftet *udvikler* samt udvidet *platformsspektret*. Således udkommer spillet nu til både *Pc*, *Playstation 3* og *Xbox 360* (Bethesda 2010).

Spillet foregår som resten af serien i en *postnuklear ødemark* eller et *wasteland*, hvor bander af lovløse og muterede *monstre* hænger. Det er dermed spillerens opgave at navigere mellem *det gode* og *det onde*, som i spillet ofte er en gråzone. Tidsmæssigt foregår spillet i det toogtyvende og treogtyvende århundrede, tohundrede år efter *den store krig*, som i

spillet betegner et tidspunkt i historien, hvor USA blev ramt af atombomber. Spillets Gameworld består af en *retro-futuristisk ødemark*, der fungerer som et billede på fremtidsforestillingen i 1950'ernes Amerika, hvor glæden ved teknologisk fremgang kun blev overskygget af efterkrigsangsten for en atomkrig. Spillet foregår ydermere i



(Kilde: Bethesda 2010).

Nevada, nærmere betegnet i og omkring *Las Vegas*. Der optræder i spillet mange intertekstualiteter i forhold til diverse sci-fi fortællinger, men også mere åbenlyse symboler er til stede. Et eksempel på dette kan være en bande af lovløse, der passende kalder sig "*The Kings*", og samtidigt klæder sig i læderjakke og *højt hår* (Bethesda 2010). Her er der en klar reference til *Elvis Presley*, som langt de fleste elever i udskolingen vil have stiftet bekendtskab til på et tidspunkt. En anden parallel kan naturligvis trækkes til netop det historiske aspekt, der befinder sig i den angst, der var tilstede i USA efter anden verdenskrig.

Et spil som *Fallout: New Vegas* er ikke et semantisk læremiddel, der kan stå for sig selv. Man er som lærer nødt til at tage *styringen* i forhold til, hvor man vil trække spillet hen. Med den store frihed, der befinder sig i spillet, hvor spilleren skal træffe valg og ikke nødvendigvis bliver *straffet*, hvis valget er *uetisk*, befinder der sig også vanskeligheder for læreren, da resultatet ikke altid er forventeligt. For eleverne ligger der også læring i forhold til en etisk kompetence i kraft af de konsekvenser, deres handlinger medfører. Det er derfor vigtigt at pointere, hvor vigtig en *kompetent computerspillende* lærer i dette tilfælde vil være. Underviseren skal udover at udvælge spillet også udtænke nogle arbejdsrammer og beslutte hvilke specifikke dele af spillet, der skal anvendes i undervisningssituationen. At anvende *Fallout: New Vegas* i hele sin form i undervisningen vil ikke være hensigtsmæssigt, men hvis man derimod anvender brudstykker, vil man

muligvis kunne vække en interesse for analysen og fortællingen hos eleverne, som de potentielt tager med hjem i deres fritid, og netop dette aspekt ville være en stor *tour de force* for enhver danskunderviser.

På baggrund af spillets kompleksitet samt det faktum, at det indeholder vold i detaljeret grad, ville jeg i folkeskolen kun anvende *Fallout: New Vegas* i brudstykker, jeg selv havde udvalgt, og tidligst i en niende klasse. Spillet er dog et godt billede på, hvad man som underviser vil kunne få ud af computerspil, for om end dette spil i højere grad henvender sig til et ældre publikum, indeholder det i den grad *den gode fortælling*, og denne kunne muligvis vække elevernes interesse for andre fortællinger på andre platforme, så som litteratur. Det følgende afsnit viser også hvilke kompetencer, der kan være på spil i arbejdet, eksempelvis med *Fallout: New Vegas*.

Det kompetenceopbyggende computerspil - ikke blot eskapisme?

Undervisning i computerspil er stadig på det spæde begynderstadiet i landets folkeskoler. Man vil derfor også ofte være anset som pioner, enkelte steder måske endda kætter indenfor medieområdet, hvis man giver sig i kast med det. Der er dog som førnævnt nogle faldgrupper, man må holde sig fra. Den vigtigste af disse er brugen af medier for mediets skyld. Vi ser ikke film i folkeskolen for, at eleverne skal føle, at de er hjemme på sofaen med popcorn. Vi ser dem, fordi de har en analytisk værdi, eller fordi de kan paralleliseres med andre elementer af skolearbejdet så som dannende temaer. Derfor skal computerspillet heller ikke benyttes for computerspillets skyld, men hvis det kan gavne læringen. Thomas Illum Hansen skriver: "(...)at det ikke er medier og informationsteknologier i sig selv, der er afgørende, men den brug vi gør af dem som midler i undervisningen med henblik på læring" (Illum Hansen, T, 2010, s. 105). Derfor skal computerspil heller ikke spilles, fordi eleverne kan lide at spille computerspil. Det kan stå som et væsentligt incitament, men ikke som det eneste grundlag. Ydermere gør computerspillenes mangfoldighed det også svært for selv den mest garvede computerspillende underviser at udvælge hvilke, der kan have analytisk værdi. Et computerspil fungerer ikke nødvendigvis kompetenceopbyggende i sin blotte eksistens, og det er da heller ikke sikkert, at et givent computerspil overhovedet kan benyttes i undervisningen som sådan. Derfor må udvælgelsesprocessen være nøje gennemtænkt. Her kan man tale om at lade elevernes medbestemmelse tage den umiddelbare præcedens som i eksemplet nedenfor og derefter fravælge eventuelle umuligheder i forhold til spil, der ikke kan opfylde de primære læringsmål, eller som *eksperten* for undervisningen udvælge et specifikt spil til forløbet. Begge tilgange kan have positive og negative, dog mener jeg, at man oftest kommer længst især i forhold til motivation, når man giver eleverne medbestemmelse.

Som fiktivt medie kan computerspil benyttes til at udvikle en bred vifte af kompetencer. Fiktionen giver os netop muligheden for, "(...) at træde ud af vores sædvanlige verden, så vi kan leve os ind i en anden og igennem denne fortælling opnå et refleksivt forhold til virkeligheden" (Bundsgaard, J, M.fl., 2009, s. 40). Jeg benyttede computerspil særligt i mødet med fortolkningskompetencerne, og forløbet berørte derved både elevernes æstetiske kompetence, gennem mødet med det multimodale og den gode fortælling, den narrative kompetence i eksempelvis meddigtningsovelser, samt naturligvis en hermeneutisk kompetence i kraft af det analytiske grundlag arbejdet var baseret på (Bundsgaard, J, m.fl., 2009). Man kan dog, som med de fleste andre 'tekster', vælge at benytte computerspil som man ser det passende. Det kan benyttes informativt og produktivt, eller som med *Fallout: New Vegas* til at diskutere etik, empati eller interkulturalitet (Lund Andersen, M, 2011, s.5).

I det følgende afsnit vil jeg give et eksempel på, hvorledes de groft optrukne linjer i et forløb med computerspil kunne se ud. Disse kan anses som eksemplariske eller blot som et 'skud' på et felt, der ofte står uden fortilfælde.

Et forløb med computerspil

Som introduktionen til forløbet bør man gøre det klart for eleverne, hvad målet for undervisningen er, og at de skal forsøge at se på computerspil i et nyt perspektiv. Det kan være gavnligt også at inddele eleverne i grupper af fire, hvor man anvender principper fra *cooperative learning*¹¹, men i stedet for boglige færdigheder inddeler eleverne efter erfaring med computerspil. Herved supplerer eleverne hinanden på fornuftig vis, og de elever, der sjældent spiller, vil få gavn af de mere *rutinerede*. Ydermere vil man muligvis også kunne opnå en effekt, hvor de elever, der normalt ikke deltager særligt aktivt i undervisningen, kan få flere succesoplevelser, mens de normalvis 'stærke' elever kan blive udfordrede af den alternative undervisningssituation. I grupperne kan man bede eleverne vælge et spil ud, som de bruger meget tid på, og fortælle de andre i gruppen om det. Allerede her kan man tale om, at eleverne pludseligt sætter sig selv i spil på en anden måde end normalt. Samtidigt vil computerspil langsomt blive *indsluset* i deres skoleverden. Denne opgave viste sig meget nyttig i undervisningsforløbet med sjetteklassen, da det både fungerede som optakt til resten af arbejdet og som det fremgår i det tidligere afsnit gav dem indsigt i arbejdet med instruerende tekstskrivning.

Efter dette kan man med fordel stille eleverne forskellige andre opgaver, blandt andet kan man bede dem forsøge at genrebestemme computerspillene eller eventuelt drage paralleller til bøger og film. Herved får eleverne indsigt i sammenhængen mellem de *almindeligt* brugte 'tekster' i folkeskolen og computerspil. En

¹¹ Her inddeles elever ofte i grupper af fire, hvor inddelingen kan være begrundet forskelligt, men ofte omhandler faglig eller social styrke.

sammenhæng, jeg ikke mener, er irrelevant. Computerspillet kan gennem analyse netop være med til at gavne elevernes litterære og æstetiske forståelse, og ikke mindst den i danskfaget meget omtalte læselyst vil muligvis kunne styrkes i kraft af den blotte eksponering for den gode fortælling¹². *Den gode fortælling* kommer gennem computerspillet ind på en anden måde end ved en bog. Om dette skriver Kampmann og May, i bogen *Læring med Levende Billeder* netop at: "(...) eleverne faktisk kan blive mere kompetente litteraturlæsere ved at arbejde med analyse af computerspil" (Rose, m.fl., 2010, s. 205). Min pointe er imidlertid i modsætning til Kampmann og May at det kan være gavnligt at drage paralleller mellem litteratur og computerspil. Gavnligt fordi eleverne vil kunne overføre mange af litteraturanalysens elementer til en verden, de kender og forstår, nemlig computerspillets.

En metode, hvorved man indirekte kan få eleverne til at drage paralleller til computerspillet, er ved at give dem en opgave, hvori de bliver bedt om at formulere en sekvens fra et computerspil til skreven litteratur, en såkaldt *meddigtningsovelse*. Dette kan være med til at øge elevernes skrive- og læselyst, ved at de selv kreerer et stykke litterært arbejde. Derudover skaber man også forhold, hvor de samtidig måske får øjnene op for, hvorledes den gode fortælling er konstrueret. De anvendte computerspil vil dog skulle passe til opgavens omfang, hvilket derfor fordrer spil med en vis fortællingsmæssig dybde. Den sidstnævnte øvelse har jeg endnu ikke kunnet anvende i praksis. Det skyldes, at en sådan øvelse for at have bedst mulige forhold kræver et længere forløb. Kombineret med procesorienteret skrivepædagogik, hvor elevens arbejde foregår i en proces med flere rettelser og gennemskrivninger, vil det givetvis være muligt, at denne type opgave giver dem en form for 'litterær succes', måske endda lyst til mere. Det kræver dog en kompetent og rummelig underviser, såvel som kompetente elever, da en øvelse af denne kaliber indeholder, at eleven som skabende faktor skal kunne balancere genretræk og skrivemetoder.

Da eleverne i den sjetteklasse, hvor der var størst mulighed for at anvende tid på computerspil i forvejen, var meget kompetente skrivere, men mundtligt tilbageholdende, valgte jeg, at produktionen under deres forløb skulle være af mundtlig karakter. Derfor fik eleverne til opgave at lave en mundtlig fremlæggelse med tilhørende præsentationsmiddel, enten i form af en Powerpoint eller anden interaktiv software. Min korte analyse af disse er derfor baseret på ustrukturerede observationer og noter fra både udarbejdelsen og fremlæggelserne. Arbejdet i klassen blev gjort ud fra nogle helt basale mål for, hvad eleverne skulle kunne. Disse var blandt andet inspireret af *Fælles Mål* for faget dansk samt et alment gyldigt kendskab til emnet. Eksempler på mål er således, at eleverne skulle arbejde hen mod at: "*Udvikle et nuanceret ord- og*

¹² Den gode fortælling er et danskfagligt greb, der indbefatter en æstetisk 'behagende', men også lærerig proces, som en tekst kan føre læseren igennem.

*begrebsforråd*¹³ samt at kunne: "*fortolke, vurdere og perspektivere tekster og andre udtryksformer ud fra såvel umiddelbar oplevelse som analytisk forståelse*"¹⁴. Disse mål kan ydermere stå som legitim begrundelse for andet arbejde med computerspil i dansk.

Jeg mener at kunne sige, at vi i nogen grad også nåede målene, der var sat op inden forløbet. Dette skyldes, at eleverne under fremlæggelserne netop benyttede 'nuanceret' og genrepasende sprog, der pegede på, at de i høj grad havde forstået udtryksformen, men også computerspillet som medie. De benyttede alle begreber tilhørende *De Fire G'er* samt genretrekanten på kontekstuel passende vis, og flere formåede endda at illustrere pointer på tavlen (Bilag 3.). En problematik, der dog stadig stod som gennemgående, var, at flere af eleverne stadig havde problemer med, hvad man kan kalde *hensigtsmæssigt* sprogbrug. Analyserer man fremlæggelserne som 'elevtekster', kan man sige, at ordvalg og sprogbrug ikke altid var netop *hensigtsmæssigt*, eller *formelt* nok (Jørgensen & Pedersen, 2005, s. 207 og 208).

En anden faktor, der spiller ind, når man taler om *succesfuld* undervisning, må særligt i dette tilfælde være, om eleverne var engagerede for undervisningen og emnet. Dette mener jeg i høj grad, at de var. Således skrev jeg også i mine noter fra starten af forløbet at: "*(...)alle deltog med stort gåpåmod og lyst*" (Bilag 3). At eleverne udviste sådan engagement og interesse for emnet resulterede ligeledes i, at de i langt bredere forstand end normalt deltog i klasseundervisningen omkring emnet. De benyttede stort set alle de begreber, der var gældende for arbejdet, og udviste kapaciteten til analytiske kompetencer, der enten var passende eller over det gennemsnitlige niveau for en sjette klasse. Det er ligeledes relevant at påpege, at klassen under arbejdet med computerspil virkede mere rolige og fattede. Klassen var ellers ofte støjende eller på andre måder forstyrrende for sig selv. Under de afsluttende ustrukturerede evalueringer, som eleverne foretog, nævnte flere af dem, uafhængigt af hinanden, ydermere arbejdet med computerspil som den mest interessante og lærerige del. Dette tyder på, at mediet har en vis 'magt' over eleverne, som kan være givtig at udnytte eller anvende.

Den kreative fordring

Som titlen nærmest bibelsk proklamerer, er der i arbejdet med computerspil tale om et forudgående krav om kreativitet, for at det kan benyttes hensigtsmæssigt. Her mener jeg både, det er et krav til underviseren såvel som eleverne, der arbejder med emnet. Et sådan krav til eleverne vil sideløbende også kunne animere til samt udvikle kreativiteten.

¹³ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/>

¹⁴ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/>

"Kreativitet omfatter evnen til at skabe synteser, dvs. til at kombinere en række input til en ny, sammenhængende idé" (KvaN 76, 2006, s. 30). Sådan skriver Lars Qvortrup i KvaNs nummer om kreativitet. Især for underviseren, der skal til at planlægge et forløb med computerspil, gør dette sig gældende. Man er nødt til at træffe nogle helt nye valg, da man befinder sig på relativt ubetrådt grund. Som underviser har man dog altid et vist fagligt bagland, og selvom mediet i sig selv ikke fremstår ligeså anerkendt som skønlitteraturen eksempelvis gør, betyder det ikke, at underviseren skal smide ethvert greb denne har i 'værktøjskassen' ud af vinduet. Tværtimod er disse *værktøjer* nødvendige for at skabe et lærerigt forløb med computerspil. Eksempelvis vil den kvalificerede underviser kunne anvende elementer fra netop skønlitteraturen i analyse-arbejdet med computerspil. Ligeledes vil billedanalyse også have væsentlig brugbarhed her. Lyd og musik har man med stor sandsynlighed arbejdet med tidligere, og disse kan naturligvis også anvendes. Hele essensen af 'det multimodale medie' er netop brugen af flere forskellige formidlingsformer, og således skal man ikke nødvendigvis pille hver enkelt ud, men kan i stedet gentænke ideer, man tidligere har gjort brug af, i et nyt samspil.

Eleverne skal, ligesom underviserne, også til at gentænke deres måde at beskæftige sig med computerspil på. Dette skal de, da de nu også er nødt til at rumme dem i læringsøjemed. De skal forsøge både at forholde sig til computerspillene ud fra deres virke i skolen og deres brug af dem i hjemmet - *"Når man er kreativ, ændrer man – i kraft af sin handling eller sin måde at tænke på – præmisserne for en given fremgangsmåde eller et givet udsagn"* (Ibid, s. 31). Her kunne den kreative lærer også åbne for mulighederne i at lade eleverne selv finde ud af, hvorledes arbejdet med computerspil kunne skride frem. Denne måde at gendanne og gentænke brugen af objekter eller i dette tilfælde medier fordrer - og ikke mindst udvikler - i den grad kreativitet. Derfor kan dette stå som indhold i sig selv, mens det samtidigt også er en nødvendighed. Heri befinder der sig et lille paradoks, og tankerne henledes til den evige filosofiske debat om, hvad der kom først; hønen eller ægget. Vi må dog forudantage, at kapaciteten til at *omdanne* eller gentænke i nogen grad befinder sig i elever såvel som lærere.

At sætte kreativitet på skoleskemaet på sådan vis er heller ikke fremmed for Qvortrup, men det, jeg forsøger her, er, at indbringe det i danskfaget og således gøre det til en væsentlig kompetence eller færdighed for både elever såvel som lærere. Dét må i alt arbejde med computerspil givetvis være en fordring i sig selv. Det er det af netop den grund, som jeg før har nævnt som en faldgruppe i arbejdet; nemlig at arbejde uden et mål vil resultere i brugen af medier for mediernes skyld. Dette vil ikke skabe en hensigtsmæssig læringsituation. Dét vil derimod et relevant og 'omstillingsparat' forløb, der er kreativt udviklet af en kompetent underviser og eventuelt hans eller hendes kompetente elever. Denne tanke kan

sammenholdes med ideen om en *Multimodal Kompetence* som jeg tidligere har nævnt. Altså kompetencen til at kunne *rumme* denne nye måde at tænke medier på (Aasen, J i:Tønnesen. 2012, s. 327).

Konklusion

At computerspil er et 'vidundermiddel' i undervisningsøjemed er naturligvis ikke tilfældet. Computerspil kan ikke anvendes til hvad som helst og vil ikke nødvendigvis animere til mere *lyst* i skolearbejdet. Det kræver en kvalificeret underviser med interesse for elevernes motivation og engagement. Med det sagt tyder alt på, at computerspil som materialevalg betyder ligeså meget, måske endda mere, end underviserens overordnede metodevalg. Der er dog farer for, at en underviser, der uforberedt giver sig i kast med undervisning i computerspil, fejlagtigt udvælger spil, der i sin dynamik og fortælling forekommer for komplicerede for eleverne, hvilket kan resultere i angsten for at fejle i arbejdet og tabet af motivation.

I arbejdet med børn og unge i folkeskolen står man som lærer overfor udfordringen at 'skabe' motivation gennem interesse, mens man bibeholder et vist fagligt fokus, således at eleverne tilegner sig de nødvendige og ikke mindst *lovpligtige* kompetencer. I dette kan computerspil fungerer som katalysator: Langt de fleste elever har på mellemtrinet og i udskolingen opbygget et vist forhold til mediet, og derigennem må man også øjne muligheder, da mediet kan være en *nøgle* ind til netop elevernes engagement og derigennem åbne op for deres analytiske virke. Dette skyldes, med Lev Vygotskijs ord, at et emne for at interessere os skal hænge sammen med noget, der i forvejen har vakt vores interesse (Pjengaard m.fl. 2009: 40). Ud over de fastlagte faglige kompetencer, er det også skolens opgave ikke kun at uddanne, men også *danne* eleverne til såkaldte *demokratiske verdensborgere*. Dette indebærer en vis social forankring, hvor vi anerkender, at vi i enhver interaktion påvirker det andet menneske på samme vis, som dette påvirker os. Da computerspil konstant søger at skabe autentiske situationer samt interaktioner på skærmen, kan underviseren med rette bringe etiske og empatiske kompetencer i spil, når en klasse arbejder med computerspil. Især i spil, hvor de etiske valgmuligheder er mange og ikke altid *hensigtsmæssige*.

Min egen omend begrænsede undersøgelse, i hvorledes eleverne socialt påvirkes af computerspil, synes at pege på, at der i omgangen med disse er en fare for at føle sig udenfor eller ekskluderet. Taget i betragtning, at enkelte elever i forvejen vil være perifere deltagere i det fysiske fællesskab, bærer dette en yderligere fare for, at eleverne føler sig *Dobbelt Ensomme* og altså føler nederlag i begge sociale rum. Det må og skal være en undervisers opgave at varetage om ikke hele så dele af elevernes emotionelle verden, og i *Det Hyperkomplekse Samfund* kan sociale computerspil være en stor del af denne. Computerspil bibringer altså både problematikker og muligheder for en underviser. Man er således nødt til at varetage hele opgaven og ikke blot tænke sig fri af dele. Således kan folkeskolens dannelsesstanke samt

indholdsforståelse måske også indeholde computerspillet. Vi er som undervisere under alle omstændigheder nødt til at erkende, at disse multimodale medier er en stor del af elevernes verden, og de kan derfor ikke ignoreres. Tænker vi tilbage på samtalen fra bybussen, ville den måske have taget sig anderledes ud, hvis drengen havde haft undervisning i computerspil. Dette kunne have medført en hel anden samtale, hvor drengen måske mere analytisk kunne opbygge rationalet bag og altså bedre forklare sin far, hvorledes netop dette spil bliver relevant. Risiciene ved brugen af computerspil er dog, som de altid vil være, at undervisningen 'dræber' interessen for mediet, og at eleverne dermed stopper helt eller delvist i deres brug af dem. "Godt" ville mange måske sige, 'fatalt' siger jeg. Vi må sande, at skønlitteraturen ikke har den 'magt', som den tidligere har haft, og at berøve børnene de 'tusinde liv' som *den gode fortælling* - hvor end den kommer fra - kan bibringe, vil i mine øjne være en forurettelse mod børnenes fantasi og ikke mindst en forbigået mulighed for den engagerede underviser.

Litteratur

- Albrecht, J. I.: (2008) *Asterisk nr. 42, artikel: Mobiltelefonernes Magtovertagelse*. DPU
- Bundsgaard, J. m.fl.. (2009) *Kompetencer i Dansk*. Gyldendal.
- Carlsen, D og Hansen, J J.(2009) *At Vurdere Læremidler I Dansk*. Daneklærerforeningen.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (ed.) (1995) *Interpreting Experience. The narrative Study of Lives vol.3*. Sage
- Kampmann Walther, B. (2012) *Computerspil og De Nye Mediefortællinger*. Samfundslitteratur.
- Kampmann Walther, B og Jessen, C. (2005) *Spilletets Verden*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kofoed, J. (2004) *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen* (Ph.D. afhandling). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J og Marie Søndergaard, D. (2013) *Mobning Gentænkt*. Hans Reitzels Forlag
- Kofoed, J og Marie Søndergaard, D. (2009) *Mobning : Sociale Processer på Afveje*. Hans Reitzels Forlag
- Kupferberg, F, m.fl. (2006) *KvaN 76: Kreativitet*. KvaN
- Lund Andersen, M. (2011) *Dansk eksamen 2011: Computerspil i undervisningen..*
- Løvland, A. (2010) *Multimodalitet og Multimodale tekster*. Tidsskriftet viden om læsning.
- May, T og Kampmann Walther, B. (2010) *Computerspillets Fortællinger*. Gyldendal.
- Meedom, S og Vejleskov, H. (2009) *Motivation om motivation*. Gyldendal.
- Pjenggaard, S. m.fl.. (2009) *Pædagogisk Psykologi - Motivation, Identitet og Læring*. Dafolo.
- Qvortrup, L. (2000) *Det Hyperkomplekse Samfund*. Gyldendal.
- Rose, G m.fl. (2010) *Læring med Levende Billeder*. Samfundslitteratur
- R. R. Martin, G. (2011) *A dance with dragons*. Random House Inc.
- Schnack, K. (2002). *Dannelse I: Pædagogisk opslagsbog*. Chr. Ejlers forlag.
- Seip Tønnessen, E. (2012) *Sammensatte Tekster - Børns tekstpraksis*. Klim
- Skaalvik, Einar m.fl. (2007) *KvaN 78: Motivation*. KvaN
- Staunæs, D. (2004): *Køn, etnicitet og skoleliv* (pp. 49-94). Forlaget samfundslitteratur.
- Vejleskov, H. (2009) *Motivation - Om Motivationens Betydning for Undervisningen*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Ziehe, Thomas. (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Kbh politisk revy

Links

<http://www.dr.dk/Tema/worldofwarcraft/DR2%20Tema/20070221142624.htm>

<http://www.efterskolen.com/Artikler/Arkiv%202010/Thomas%20Ziehe%20Unge%20l%C3%A6nges%20efterskolestruktur.aspx>

http://www.gamasutra.com/view/feature/134640/playing_games_is_hard_work_an_.php?print=1

<http://pure.au.dk/portal/en/publications/mobning-og-social-eksklusionsangst%28bddd0ef0-5686-11de-b0ea-000ea68e967b%29.html>

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Dansk/>

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Elevernes-alsidige-udvikling-Tre-overordnede-udgangspunkter/Folkeskoleloven>

Computerspil

Bethesda Game Studios. (2008) *Fallout 3*. Bethesda Softworks

Black Isle Studios. (1997) *Fallout*. Interplay Entertainment

Blizzard. (2005) *World of Warcraft*. Blizzard Entertainment

EA Canada. (2012) *FIFA 13*. Electronic Arts.

Maxis. (2000) *The Sims*. Electronic Arts

Obsidian Entertainment. (2010) *Fallout: New Vegas*. Bethesda Softworks

Valve Software. (2000) *Counterstrike*. Vivendi Universal.

Yderligere empirisk materiale

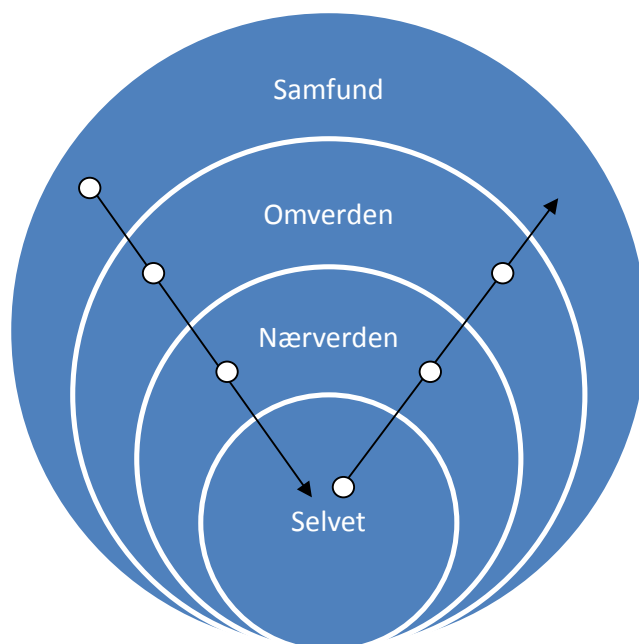
Blogtekster fra 6. klassesettrin.

Elevinterviews (Bilag 2)

Ustrukturerede observationer i undervisningen (Bilag 3, udkast)

Bilag

Bilag 1:



Figur 2: Figuren er et forsøg på at illustrere hvorledes de forskellige motiver påvirker bestemte dele af vores verdensforståelse, men også hvordan de er på spil. Pilen ind mod selvet illustrerer påførte motiver, da disse ofte er skabt af omverdenen. Pilen ud af er således egenmotiver, de kan ændres og modificeres af omverdenen, men kommer hovedsageligt fra os selv. Computerspil vil i manges virkelighed bære en direkte selvpåvirket interesse, og fremstår derfor som *egetmotiv*. Forventninger eller krav vil stå som påførte motiver, da de givetvis kan motivere os, men ikke oprinder fra os selv.

Bilag 2:

Mads: Når nu i så spiler world of warcraft, hvordan foregår det så?

Peter: Jamen det er nok sådan mest sammen med vores guild og sådan.

Mads: Ja?

Rasmus: Ja så laver vi nogle instances sammen, hvor man er nødt til at samarbejde og sådan.

Mads: Så i spiller det mest sammen eller?

Rasmus: Ja det er mest sammen.

Peter: Det er ikke så sjovt når man spiller det selv. Det har man ligesom gjort, altså da man første gang spillede.

Mads Ja okay, det kan jeg godt se. Hvordan er det så at spille sammen med så mange på den måde?

Mads Lund Andersen, hold 29.22, studienr:109822, maj 2013

Vejl: Ayoe Q. Henkel og Dot Reinau

Peter: Øh, altså det kan godt være lidt sådan stressende måske. Men jeg spiller i hvert fald fordi jeg synes det er sjovt. Øhm, det er også en anden måde at være sammen med hinanden på kan man sige. Så snakker man næsten sammen hver dag.

Rasmus: Ja man kan sige, at det er vores måde sådan at lave noget sammen på.

Mads: Hvad så med dage hvor man ikke kan være med. Føler man sig så 'udenfor' på en måde?

Rasmus: Narj det ved jeg ikke, øh altså det kan man måske godt sige. Man er måske lidt bange for at 'misse' noget på en måde.

Peter: Ja altså hvis nu alle de andre laver et instance sammen for eksempel, så kan man godt føle sig udenfor hvis ikke man lige kan være med og sådan. Øh men det er kun sådan nogen gange, så kan man føle sig udenfor altså.

Mads: Okay så det er sådan generelt, at hvis man ikke indgår eller hvad skal man sige. Kan deltage.

Rasmus: Ja det er nok rigtigt, man kan godt blive sådan, "nå nu skal jeg også spille lidt".

Mads: Altså nærmest som en pligt?

Rasmus: Narj ikke rigtigt, men at man gerne vil spille, for nu har man måske allerede misset et par gange og sådan.

Bilag 3: (Udkast fra dagbog for fjerde praktikperiode, 2012)

06/11-2012

Eleverne blev sat i gang med arbejdet og alle deltog med stort gåpåmod og lyst. (21 af 22 elever spiller computerspil til dagligt).

Eleverne er blevet inddelt i 5 grupper. 3 af grupperne på 4 mand 2 på 5.

Gruppedynamik bliver spændende at observere.

8/11-2012

Eleverne arbejdede på 3 og 4. time med computerspil. Enkelte har(især i 2. lektion) svært ved at koncentrere sig om arbejdet. Og i enkelte grupper fungerer dynamikken ud fra, at én ved mere end andre og tager derfor teten.

13/11-2012

Mads Lund Andersen, hold 29.22, studienr:109822, maj 2013

Vejl: Ayoe Q. Henkel og Dot Reinau

De to sidste lektioner inden fremlæggelse. Grupperne er lidt efter med arbejdet, men lader til at arbejde godt med begreberne. De Fire G'er har især sat sig fast. Game Mechanics volder dog stadig lidt problemer.

Gruppedynamikken er faldet lidt mere på plads, og eleverne har efterhånden fundet deres roller.

15/11-2012

Jeg valgte at udskyde fremlæggelser for at give eleverne mulighed for at være helt trygge i stoffet. Det lader til, at det er gået op for dem, at der er forventninger til dem, og de arbejder mere koncentreret end før.

Flere grupper er i gang med genretrekanten.

20/11-2012

Grupperne fremlægger deres computerspil. To grupper har valgt spillet Assasins Creed, 1 har valgt the sims, 1 FIFA og den sidste Call of Duty

Grupperne overasker mig med utroligt god faglig viden. De benyttede alle, de fire g'er og genretrekanten med god baggrundsviden. Spillene blev placeret i genretrekanten hvor jeg valgte, ikke at debattere, men blot lade eleverne begrunde. Hvilket de gjorde meget kompetent.

Enkelte elever trådte mere i karakter end andre, og overskyggede måske lidt. Thomas, Nicolai og Philip er klassens spileksperter og de kunne meget frit tale fagligt om computerspillene. begreberne faldt dem meget naturligt. Det tog dog taletid fra andre.

Sproget er lidt banalt. Vi talte opsummerende om fagligt sprogbrug i fremlæggelser. Jeg roste eleverne for rigtigt godt arbejde - og synes deres mundtlighed havde udviklet sig.

Flere af grupperne valgte (overraskende) at lave illustrationer på tavlen. Eksempelvis tegnede Thomas lynhurtigt genretrekanten og pointerede hvor og hvorfor call of duty skulle placeres netop der hvor de havde placeret dem.