

***Civilization IV* i den videregående skolen: mellom fortrolighet og fremmedgjøring**

Rune Klevjer



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

***Civilization IV* i den videregående skolen: mellom fortrolighet og fremmedgjøring**

Rune Klevjer

Universitetet i Bergen

Abstract: The study examines a 3-week teaching unit with Civilization IV in the Norwegian upper secondary school. I look at the way in which students' previous experience with and relationship to games and game culture affects their engagement, with particular attention to gender aspects. The study is guided by theories that highlight the relationship between genre, identity and learning. The findings show that a group of students, mostly boys, became highly engaged in the playing and learning activities, strongly identified with the school's and the teacher's educational agenda, and were able to utilize their experience in the game to reflect on subject issues. In contrast, a group of girls exaggerated their relative lack of game play success, marking their alienation from gamer- and genre culture. The findings also indicate that more general cultural patterns of technology and gender may play into the students' responses. Whereas the girls who felt alienated reported a positive attitude towards the concept of game-based learning, they were missing the familiar formats and requirements of school work.

NØKKELOD: DATASPILL, VIDEOSPILL, SAMFUNNSFAGDIDAKTIKK, MEDIEPEDAGOGIKK, KJØNN, SJANGER, SIMULERING

KEYWORDS: COMPUTER GAMES, VIDEO GAMES, SOCIAL SCIENCE DIDACTICS, MEDIA EDUCATION, GENDER, GENRE, SIMULATION

Om forfatteren: Rune Klevjer er førsteamanuensis ved Universitetet i Bergen, Institutt for informasjons- og medievitenskap. Klevjer underviser og forsker i dataspillstudier og fagdidaktikk. Se forskerprofil på <https://runeklevjer.wordpress.com/>

Denne kasusstudien undersøker et 3-ukers undervisningsopplegg med *Civilization IV* (Fireaxis Games East, 2005) ved Nordahl Grieg videregående skole. Studien undersøker hvilken betydning elevenes forhold til spill, spillkultur og spillteknologi har for læring med strategispill i samfunnsfagene. Det metodiske opplegget for datainnsamling var relativt enkelt, og grep ikke inn i skolens og lærerens design, arbeidsmåter eller målsetninger på noen måte. Jeg fikk lov til å observere i klasserommet, og gjorde 3 gruppeintervjuer med elevene i etterkant. Undervisningen med *Civilization* dekket læringsmål i både samfunnsfag og engelsk, men denne studien tar for seg bare de samfunnsfaglige delene.

Strategispill i samfunnsfagene: en mediekulturell utfordring

Spillsimuleringer muliggjør en måte å lære på som ellers kan være vanskelig å få til i samfunnsfagene. Samfunnsfagene er i stor grad «snakke-, lese- og lærebokfag» (Christophersen 2004), og «learning by doing» spiller tradisjonelt en mindre rolle. På noen områder finnes etablerte metoder for erfaringsbasert læring, slik som ekskursjoner (Hunnes 2007), rollespill (Allern 2016) eller skoledemokrati (Børhaug 2007). Likevel er mange emneområder vanskelig tilgjengelig for førstehåndserfaring på samme måte som i matematikk eller naturfag; det er vanskelig å erfare sammenhengene mellom politikk, økonomi og geografi slik man for eksempel kan erfare resultatet av en elektrolyse. I et klasserom blir det dermed sjelden anledning til å diskutere eller skrive om noe elevene har fått direkte erfaring med, og noe de kanskje har strevet med å få til, med eller uten suksess.

På tross av at måten *Civilization IV* fortolker samfunnsutvikling på er preget av videospillenes sjangerkonvensjoner og karikaturer, modellerer spillet et sett av nokså komplekse sammenhenger – mellom politikk, geografi, økonomi, handel, diplomati, teknologi, militærmakt, religion og kultur. Disse sammenhengene må spilleren forsøke å finne ut av og håndtere, gjennom dedikert innsats, prøving og feiling. Dette gir grunnlag for å kunne lære noe om for eksempel geografis betydning for økonomi og teknologisk utvikling, med utgangspunkt i førstehånds erfaring. I et klasserom gir kommersielle spillsimuleringer også god anledning til å diskutere en modells implisitte samfunns- og historiesyn, og hvordan samfunnsfaglige tema fortolkes i populærkulturen (McMichael 2007).

Kommersielle strategispill, på tross av sine karikaturer, kan slik være et unikt verktøy til å arbeide med helhetsforståelse og systemtenkning i samfunnsfagene, via aktiv førstehåndserfaring. En rekke empiriske studier i løpet av de siste 15-20 årene, særlig innenfor historiefaget, har bekreftet at undervisning med strategispill kan gi slike gevinster i klasserommet (Chapman, 2016). Men disse studiene viser også at terskelen for å komme i gang med faglig læringsarbeid kan være høy, både for lærer og elever. Som jeg vil komme tilbake til nedenfor, er det et problem at mange elever faller fra, eller kanskje snarere aldri hektes på. Spillsimuleringer kan være relativt komplekse, og datamodellering er en uvant arbeids- og forståelsesform for elevene. Den teknisk-

kognitive utfordringen kan likevel ikke alene forklare hvorfor så mange lar seg engasjere, mens andre aldri kommer i gang.

Utgangspunktet for denne studien er at et spill som *Civilization IV* også er en vesentlig *mediekulturell* utfordring, både for elevene og læreren. Kommersielle underholdningsspill har en sterk forankring i mediekulturen, og aktualiserer elevenes forhold til hverdagslivet og fritidskulturen på en annen måte enn tradisjonelle læremidler gjør. På spillmarkedet er PC-baserte strategispill en distinkt og relativt stabil sjanger, og *Civilization*-serien et globalt nisjeprodukt, med særegen appell og lojale fans. I en klasse på rundt 20 elever kan vi forvente at noen vil være fortrolige med både sjangeren og spillserien, men at de fleste antakelig vil være helt fremmede¹.

Studiens sentrale teoretiske perspektiv er sjanger og sjangerpraksis. I et slikt perspektiv handler elevenes fortrolighet eller fremmedgjøring ikke bare om kunnskap og ferdigheter i teknisk forstand, eller om personlige egenskaper, men om selvforståelse og tilhørighet til ulike typer felleskap.

Vi kan forvente at kjønnskiller vil være viktige. Selv om vi vet lite om kjønn og strategisjangeren spesifikt, viser forskningsstudier og mediebruksstatistikk at jenter bruker mindre tid på dataspill enn gutter, og at de har andre preferansemønstre (Crawford & Gosling, 2005; Medietilsynet, 2020). I norsk sammenheng bekrefter Elise Seips Tønnesen's nærstudier av mediekultur blant barn og unge i Norge i årene rundt årtusenskiftet at sjangerfelleskap i stor grad er kjønnsdelte, særlig ettersom barna går inn i tenårene, og at skillene mellom gutter og jenter viser seg å være særlig tydelig på dataspillfeltet (Seip Tønnesen, 2007). I en undersøkelse av tenåringers forhold til de populære spillene *Counter-Strike* (Valve, 2000) og *The Sims* (Maxis Software, 2000) finner Seip Tønnesen «ekstreme forskjeller» mellom gutters og jenters praksis og preferanser (2007, s. 133).

Et sjangerperspektiv gir også anledning til å belyse det potensielle spenningsforholdet mellom mediekulturens sjangere og skolekulturens egne sjangere og arbeidsmåter, slik som for eksempel læreboka eller halvtårsprøven. I samfunnsfagene vil dessuten dataspill gjøre spenninger mellom mediekultur og skolekultur mer akutte for elevene enn for eksempel en dokumentarfilm vil gjøre, som ikke i seg selv setter konkrete (og synlige) krav til håndtering og mestring.

La meg først begynne med å beskrive, i grove trekk, skolens og lærerens didaktiske begrunnelser og metoder.

¹ I en surveystudie blant norske studenter i Oslo og Bergen (n=2367) oppgav ca 7% av respondentene et spill i strategisjangeren når de ble spurt om å nevne to eller flere favorittspill (Klevjer & Hovden 2017). I mediebruksundersøkelsen *Barn og Medier* (Medietilsynet 2020) er ingen strategispill på listen over mest spilte spill blant 15-18 åringer, selv om mobilspillet *Hay Day* (Supercell 2012) har en viss grad av strategi-mekanikk, i svært forenklet form.

Civilization-didaktikken ved Nordahl Grieg videregående skole

Civilization-opplegget ved Nordahl Grieg vgs. er designet og gjennomført av lærer Aleksander Husøy, og er blitt kjørt tre ganger i løpet av en treårsperiode, med noen variasjoner. Opplegget i de to første rundene ble dokumentert og evaluert gjennom bloggrapporter fra lærere og elever. Husøy har også utarbeidet en veiledning for lærere, som forklarer sentrale didaktiske prinsipper og metoder (Husøy & Relling 2016).

Husøy konkluderer selv med at forsøkene har gitt varierende men oppløftende resultater. Han rapporterer at spillet har vist seg å være krevende for mange, og for noen svært fremmed og lite motiverende. Den første gjennomføringen av opplegget viste at mange elever trengte ekstra hjelp og støtte, og at noen fikk aldri grep om det grunnleggende. I den andre gjennomføringen oppnådde alle elevene etter hvert å mestre spillet på en måte som ga grunnlag for faglig samtale og refleksjon.

Husøys egen ekspertise og engasjement er et sentralt pedagogisk premiss. Han kjenner spillet svært godt, og er selv en spill-entusiast. Han kan derfor planlegge læringsmål og lærestoff til de valgene og utfordringene som elevene mest sannsynlig vil støte på underveis, og stille faglig kontekstualiserende spørsmål ut fra scenariene den enkelte elev befinner seg i til enhver tid. Samtidig legger han selv vekt på at det didaktiske opplegget egentlig er nokså tradisjonelt. Løpende samtaler og diskusjoner knyttet til prinsipper og hendelser fra spillet til sentrale faglige tematikker, og elevene gjorde skriveoppgaver både innledningsvis, underveis og til slutt. Den faglige innrammingen begynte fra første time, hvor elevene ble spurt om hva de forventet å lære av spillet, og om forskjellen på militær, økonomisk og kulturell makt.

Elevene fikk mye frihet i læringsarbeidet. De skulle bruke mye tid på å spille spillet på egenhånd, slik at egne og potensielt unike erfaringer skulle kunne brukes som utgangspunkt for faglig læring. De fikk ingen instruksjon til spillet av læreren i plenum, men måtte selv finne ut av det, og eventuelt spørre læreren eller medelever om hjelp underveis.

Husøys opplegg er inspirert av Kurt Squires pionerstudie fra 2004, hvor han bruker *Civilization III* til å undervise i verdenshistorie blant elever i en amerikansk storby, både i og utenfor skolen (Squire, 2004). Squire beskriver hvordan noen av elevene etter hvert ble veldig engasjerte, på en måte som genererte en ny og produktiv form for faglig samtale og refleksjon.

Selv om den overordnede målsetningen er lik, er den norske varianten vesentlig forskjellig. Settingen er forskjellig, elevenes bakgrunn er en annen, og undervisningen foregår kun i skolen, for en hel klasse. Sammenliknet med Squires opplegg, som for utvalgte elever strakte seg utover skoletiden, gir den norske varianten mindre tid til oppfølging og dybdelæring for hver enkelt elev.

Kurt Squire brukte spillet i historiefaget, og la stor vekt på at lek med kontrafaktisk historie (Ferguson, 1997) skulle bidra til å bevisstgjøre elevene om sin egen historie. Opplegget ved Nordahl Grieg vgs. bruker spillet i stedet som et verktøy til å utforske betingelser for staters vekst og ekspansjon, koblet til læreplanmål om «internasjonale forhold». Målet er at spillerfaringen skal gi grunnlag for en bedre forståelse av

sammenhengene mellom politisk, økonomisk, militær og kulturell makt, herunder betydningen av handel og geografiske forhold.

I *Civilization* og liknende strategispill er samfunnsutvikling modellert som et system av komplekse og sammenvevede årsak-virkningsforhold. En slik teknisk-abstrakt og systemorientert tilnærming til forståelsen av overgripende sammenhenger er uvant både for skolen og elevene, samtidig som det resonnerer sterkt med det man i norsk sammenheng har kalt *systemforståelse* i samfunnsfagene. I læreplanprosessen til fellesfaget Samfunnskunnskap i Fagfornyelsen (vg1/vg2) ble nettopp «årsak-virkningsforhold» og «systemforståelse og systemkritikk» foreslått som kjerneelementer i faget². Det særegne ved opplegget ved Nordahl Grieg er at man satser på en praktisk og erfaringsbaserte variant av denne typen læring. En slik operasjonalisering av abstrakte kategorier til førstehånds erfaring er i en viss forstand et paradoks: en praktisk håndtering av verden som abstrakt system, en hands-on erfaring i fugleperspektiv.

Studier av strategispill i samfunnsfagene

Undervisningen med *Civilization* skriver seg inn i en relativt etablert tradisjon med bruk av spillsimuleringer i utdanning og opplæring. Grunnprinsippet finner vi godt beskrevet i Tansey og Unwins studie av skoleleder-simulatoren ”Jefferson Township school-administration simulation” fra 1957:

It was seen that the participants in the exercise became involved to a great degree. They did not just talk about how to solve the problems as is done in a case study; they actually solved them. They experienced fears, doubts, satisfaction; they became tired and frustrated, but most of all they became the person with the job to do and the problem to solve. This was obviously learning by doing (Tansey & Unwin, 1969, s. 11).

I samfunnsfagdidaktisk forskning på rollespill og spillsimulering finner man relativt tidlig eksempler på innganger som vektlegger «strategi og struktur» snarere enn rollespill-dimensjonen (Clayton & Rosenbloom, 1968, s.91), og som peker på læringsmulighetene som ligger i underholdningsspillenes karikerte modellering av økonomiske, sosiale og politiske forhold (Coleman, 1968). Allerede tidlig i 60-årene begynte forskere og skoleledere også å interessere seg for datasimuleringer. Det første klasseromsforsøket med dataspillsimulering ble gjort i New York i 1964, med et oldtidsøkonomi-simuleringsspill kalt *The Sumerian Game*, utviklet av barneskolelærer Mabel Addis i samarbeid med forskere (Wing, 1967)³. Gjennom videreutvikling og

² Disse kjerneelementene, under overskriften “Sammenhenger og samfunnsforming», ble tatt ut av den endelige versjonen av læreplanen. Kjerneelementgruppens sisteutkast i læreplanprosessen er tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=369>

³ Wikipedia har en fyldig og historisk informativ artikkel om *The Sumerian Game*: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sumerian_Game

oppfølgere la dette spillet grunnlaget for de kommersielle strategi- og simuleringsspillene vi kjenner i dag, slik som *Sim City*- og *Civilization*-serien.

Bruk av kommersielle strategi- og simuleringsspill til læringsformål har siden årtusenskiftet fått relativt stor oppmerksomhet i forskningen. Dette gjelder spesielt i historiefaget, og med særlig interesse for *Civilization*-spillene. Hovedtyngden av dette er spill-analytisk og historiografisk orientert, og drøfter ikke anvendelser og utfordringer i skolen. Et sentralt bidrag i denne typen forskning har vært William Urrichio's «Simulation, History and Computer Games» (2005). Her diskuterer han de bredere historiografiske betydningene av spill som simulerer historisk utvikling gjennom abstrakte strukturer og prosesser, slik som *Civilization*- eller *Age of Empires*-seriene, og peker på sammenfallet mellom disse spillenes spekulative historielek og grunnideene i «virtual history» (Ferguson, 1997) og poststrukturalistisk historiografi. Adam Chapman har et liknende perspektiv, og konkluderer med at «Civilization is history because it is a text that allows playful engagement with, connects to and produces discourse about the past» (Chapman, 2013, s. 318).⁴

Andre analytiske bidrag har en mer kritisk innfallsvinkel til strategispillenes underliggende logikk og historiesyn, igjen med særlig fokus på *Civilization*-serien. Blant andre Poblocki (2002), Carr (2007), Galloway (2006) og Schut (2007) gir kritiske analyser av *Civilization*'s vestlig-imperialistiske modell for historisk utvikling og nasjonal ekspansjon, og viser blant annet hvordan dette er koblet til dataspillenes instrumentelle og progressive logikk.

Det er imidlertid også gjort en del empirisk forskning med utgangspunkt i *Civilization* og liknende spill i samfunnsfagene. Denne forskningen tar med seg de generelle poengene fra historiografisk og kritisk-analytisk forskning, men utforsker didaktiske muligheter og utfordringer i klasserommet snarere enn å diskutere spillenes særtrekk og føringer isolert sett. I «Historical Simulations and the Future of the Historical Narrative» (2003) rapporterer Tom Taylor om hvordan han tok i bruk *Civilization* og *Civilization II* som verktøy for elevene til å arbeide med Paul M. Kennedys historiske modell fra boken *The Rise and Fall of Great Powers* (1987).

When students use this program in class they overwhelmingly note in their evaluations how its helps them "see and experience" Kennedy's arguments. Rather than a series of tables, the students experience the integration of his various factors in a dynamic process that they, in the course of playing the game, intuitively figure out (Taylor, 2003).

Kurt Squire's omfattende eksperimentelle studie (2004) er allerede nevnt. Hans resultater viser at elevenes lek med kontrafaktisk eller «virtuell» historie kan gjøre dem i stand til å tematisere sin egen historie på nye måter, og kritisk reflektere over sitt forhold til etablert historieskrivning. Andrew McMichaels historieundervisning med *Civilization*, *Age of Empires* (Ensemble Studios, 1997) og *Europa Universalis II* (Strategy First, 2001) for universitetsstudenter (McMichael 2007) hadde en liknende

⁴ Chapmans bok *Digital Games as History* (2016) utvikler dette perspektivet innenfor et samlet historiografisk og læringsteoretisk rammeverk for undervisning med historiske spill.

motivasjon. Målet var at studentene skulle utvikle en kritisk forståelse av hvordan historien brukes i samfunnet, og «...understand the ways in which commodification of history through vehicles such as the History Channel and multimedia affects our understanding of past events» (2007, s.204).

McMichaels forsøk gav enkelte oppløftende resultater, men viste seg likevel å være bare delvis vellykket. Studentene hadde til dels vanskelig for å forstå og akseptere den uvante måten å jobbe med faget på. Overgangen fra å tenke historie som fortelling til å tenke historie på et mer abstrakt og systemorientert meta-nivå ble en barriere for mange, selv på universitetsnivå. Flere studenter klaget på at spillingen var mye arbeid. Opplegget ble også vanskelig for studenter som var vant til å kunne gjøre læringsarbeidet som et skippertak helt mot slutten, en strategi som kravene til kontinuerlig spilling og refleksjonsarbeid gjorde umulig.

Devlin-Scherer & Sardone (2010) gjennomførte en studie hvor lærerstudenter gjorde forsøk med 13 ulike dataspill i samfunnskunnskap (Social studies) på middle- og high school nivå. Studien fant, ikke overraskende, at relativt komplekse strategispill som *Making History* (Strategy First, 2007) og *Peacemaker* (ImpactGames, 2007) var vanskeligere å anvende enn enklere spill som *Darfur is Dying* (USC Interactive Media, 2006). De fant også at utforskende og problembasert læring kunne kollidere med krav og forventninger om at undervisningen skal gjennomgå og teste en viss mengde lærestoff.

Kurt Squires omfattende eksperimentelle studie fra 2004 møtte utfordringer av liknende art. Mange av elevene hadde til dels store vansker med å lære *Civilization III*, og det krevde betydelig innsats å få elevene til å se koblinger mellom spillets verden og virkelige historiske forhold. Flere av elevene falt av i de tidlige fasene av opplegget. Fordi Squires studie ikke var bundet til en skolesetting, ble dette likevel en mulighet snarere enn en problem; frafallet gjorde at eksperimentet kunne fortsette videre med en bedre motivert og mer enhetlig gruppe (Squire, 2004, s. 172).

Simon Egenfeldt-Nielsen, i sitt phd-prosjekt om strategispillet *Europa Universalis* i historieundervisningen i dansk videregående skole (Egenfeldt-Nielsen, 2005), fant også at variasjonen i elevenes spillkompetanse og spillinteresse var et stort problem, og at ganske mange av dem gav opp underveis (Egenfeldt-Nielsen, 2005, s. 179).

Går vi til nyere studier, peker også Bjørn Berg Marklund på sprikene i spillkompetanse som en vesentlig utfordring (Berg Marklund, 2015), selv om dette ikke gjelder strategisjangeren spesielt. Hans studie av undervisning med *Minecraft Edu* i 5. og 7. klasse viser en enorm forskjell mellom drevne *Minecraft*-spillere og elever uten relevant spillerfaring, som selv etter flere timers spilling kunne slite med å mestre det grunnleggende. *Minecraft*-gamerne på sin side var mer interessert i å demonstrere sin ekspertise enn å hjelpe elever som ikke fikk det til, og var ofte veldig opptatt av (og frustrerte over) hvordan utstyret og programvaren fungerte teknisk sett.

Anna Hoblitz' studie av elevers læring med simuleringsspillet *Energetika* (Takomat, 2010) viser på den annen side at forskjeller i spillerfaring- og kompetanse ikke nødvendigvis er et problem. Hoblitz fant i denne studien ingen sammenheng mellom elevenes læring og deres erfaring med dataspill i fritiden (Hoblitz, 2015).

Lee & Proberts forsøk med *Civilization* i samfunnskunnskap på high school-nivå (Lee & Probert, 2010) er et forsøk på å komme rundt noen av problemene knyttet til spillkompetanse. Her spilte ikke elevene i klassen individuelt, men sammen via prosjektor. Studien konkluderer at metoden gir gode resultater, under forutsetning av at læreren er i stand til å utnytte elevenes konkrete spillerfaringer i klasseromsdiskusjon og andre faglige aktiviteter.

Norske studier

I norsk sammenheng er det gjort relativt få og begrensede studier på bruk av underholdningsspill i skolen, og ingen som undersøker muligheter og utfordringer ved strategisjangeren spesielt.

Magnus Sandberg og Magnus Hontvedts forsøk med *Assassins Creed* i historiefaget på Stovner videregående skole (Hontvedt, Sandberg & Silseth, 2013) viser at det er mulig å engasjere elever i faglig aktivitet med utgangspunkt i et kommersielt énspillspill, men læringssituasjonen er ellers lite overførbart til min studie. Action-eventyr sjangeren gir ikke utgangspunkt for samme type læring som et strategispill gjør, og undervisningsopplegget gikk dessuten over kun 4 timer totalt.

Kenneth Silseths detaljerte mikrostudie av elever som spiller læringsspillet *Global Conflicts: Palestine* (Serious Games Interactive, 2007) er det mest substansielle bidraget til empirisk forskning på bruk av rike spillsimuleringer i norsk videregående skole så langt (Silseth, 2012). Selv om *Global Conflicts* er et spesialutviklet læringsspill, likner det i vesentlige trekk på eventyr- og rollespill i det kommersielle underholdningsmarkedet. Silseths funn peker på at elevers fortrolighet med liknende spill er en viktig ressurs, fordi det gjør dialog med læring utenfor skolen mulig. Hans studie viser også at læreren spiller en avgjørende rolle, gjennom å skape et rom hvor spillerfaringer kan kobles til faglig refleksjon:

In the discussion, the teacher makes the students evaluate the different sides of the conflict, based on their own experiences. By constantly referring to specific episodes in the game play, he connects what they have experienced during game play to the world outside the classroom, and uses these experiences as resources for discussing the “sidedness” of the conflict (Silseth, 2012, s. 81).

Sjangerpraksis og sjangerfelleskap

Ulike disipliner og teoretiske tradisjoner framhever ulike sider ved sjangerbegrepet. Flere av de klassiske formuleringene framhever at en sjanger er sosialt og historisk forankret, og at den artikulere et fellesskap. Ifølge Thomas Schatz (1981) er romantiske komedier eller westernfilm sosiale ritualer, som gjør det mulig å delta i bestemte kulturelle fellesskap. I den såkalte diskursanalysen, som er svært mye brukt i medievitenskapelige analyser, beskriver Norman Fairclough på liknende vis hvordan sosial kontekst artikuleres gjennom sjanger. Går vi til den retoriske tradisjonens

sjangerbegrep, finner vi den samme grunnidéen: Å kommunisere gjennom sjanger, sier Carolyn Miller (1984), er en sosialt definert og gjenkjennelig handling.

Andreas Gregersen (2014) peker på at dataspill i særlig grad aktualiserer sjanger som kunnskapsfellesskap. Gjennom for eksempel sjangeren «eventyrspill» deltar designere, journalister og spillere i et avgrenset erfaringsfellesskap, og et avgrenset kunnskapsdomene. Dette fellesskapet blir uttrykt gjennom et system av typiske aktiviteter og uttrykksmåter, hvor selve spillene inngår som en viktig komponent. Gregersen referer til Alfred Schutz' fenomenologiske sosiologi og begrepet om "finite provinzes of meaningful experience":

The overall game system is the artefactual component of a (potential) system of activity that scaffolds finite provinces of generic meaningful experiences (...) Thus, "Things one can do when playing an adventure game" is the overall frame which structures and organizes an immense amount of sub-activities and generic knowledge, i.e., it is a finite province of experience (Gregersen, 2014, s. 165).

På liknende vis peker James Paul Gee (2007) på dataspillsjangere som typiske eksempler på «semiotiske domener». I et semiotisk domene foregår meningsskapingen på en karakteristisk måte, gjennom en bestemt måte å fortolke og snakke om ting på. Slik definerer en sjanger et fellesskap og en identitet knyttet til domenet. Domenefellesskap knyttet til sjanger behøver ikke være identifiserbare som konkrete sosiale grupper, men kan manifesteres som «affinity spaces» (Gee & Hayes, 2012), det vil si at fellesskapet og samhörigheten er spredt, flytende og implisitt.

Et slikt sjangerbegrep er nært beslektet med ideen om "situert" læring, altså tanken om at læring er noe som foregår gjennom deltakelse i autentiske praksiser og praksisfellesskap (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991). Innenfor et praksisfellesskap lærer man seg mer enn bare et sett av former og teknikker. Man lærer å identifisere seg med hva som er poenget med hele, begrunnelsene for de aktivitetene og uttrykksformene som kjennetegner en bestemt praksis. Sjanger, situert læring og praksisfellesskap er med andre ord teoribegreper som vil si noe om hele mennesket, om fellesskap, om tilhørighet og identitet: Jeg er en lærer, jeg er en gamer.

Ideen om at læring i et klasserom kan være situert på en «autentisk» måte er langt fra uproblematisk. I tilfellet *Civilization* vil jo elevenes forhold til spillet være løsrevet fra fritidskulturen og plassert inn i en fremmed kontekst, nemlig skolen og skolefellesskapet. Brown, Collins og Duguids klassiske artikkel om situert læring (1989) gir en relevant beskrivelse:

Archetypal school activity is very different from what we have in mind when we talk of authentic activity, because it is very different from what authentic practitioners do. When authentic activities are transferred to the classroom, their context is inevitably transmuted: they become classroom tasks and part of this school culture (Brown et al., 1989, s. 34).

I dette perspektivet kan vi forvente at elever som opplever seg som autentiske spillere vil være vanskelige å engasjere, fordi de vil vegre seg mot lærerens forsøk på å «skolifisere» en aktivitet som egentlig er forankret i en autonom praksis, fristilt fra skole og autoriteter (Arnseth, 2006). Funnene fra Marklunds studie ovenfor peker i en slik

retning. Her var de mest *Minecraft*-kyndige elevene i klasserommet fokusert på spillingen alene, på bekostning av faglig læring, og var opptatt av å demonstrere sin overlegenhet i forhold til de mindre kyndige elevene.

Skolens forsøk på å appropriere et stykke autentisk dataspillkultur til sine egne formål kan også skape spenninger i motsatt retning: Elever som er trygge i en skolekontekst og presterer godt, men som er relativt fremmede for dataspill og spillkultur, vil kanskje gjøre motstand mot arbeids- og læringsformer som ikke fyller sjangerforventningene til hva skolearbeid er.

Også kjønnsdeling av preferansemønstre er knyttet til sjangerfelleskap, tilhørighet og gruppeidentitet. I sin kultursosiologiske analyse av framveksten av gamer-identitet framhever Graeme Kirkpatrick (2012) nettopp kjønnspektivet. Begrepet “gamer”, slik det vokste fram i løpet åttitallet, og som ble omdreiningspunktet for etableringen av dataspill som eget kulturelt felt, var implisitt assosiert med unge menn. Gamerne var fascinert av teknologi, og opptatt av “gameplay” både som kvalitetskriterium og identitetsmarkør. Fra denne studien kan vi også trekke linjer til mer generell forskning på kjønn og digital teknologi, som peker mot hvordan teknologi og formale systemer oftere virker fremmedgjørende på jenter enn på gutter (Corneliussen, 2014; Turkle, 1988).

Seip Tønnesen viser også at måten dataspillkompetanse og mestring uttrykkes på blant ungdom er sterkt forankret i spillkulturens sjangerfelleskap; å lære et spill er samtidig å innføres i en kultur og en gruppeidentitet (Seip Tønnessen, 2007, s. 149). Hvilke preferanser og kompetanser jenter og gutter signaliserer, viser hvordan de posisjonerer seg i forhold til slike felleskap og identiteter. For den enkelte kan slik posisjonering innebære at man i gitte situasjoner skjuler eller toner ned sin reelle interesse og kompetanse, for å ikke komme i konflikt med selvforståelser som er styrende for et identitetsfelleskap. Et eksempel hos Seip Tønnesen er informanten «Liv», som er interessert i både teknologi og dataspill, men som «utvikler sin datakompetanse i stillhet» (Seip Tønnessen, 2007, s. 78). I sin studie av jenter som spiller dataspill, peker Silje Hole Hommedal på en liknende mekanisme: jenter har typiske måter å snakke om spill på, som bidrar til å usynliggjøre dem som spillere (Hommedal, 2014).

Seip Tønnesen viser også hvordan kjønn har betydning i forhold til skolens mål om å integrere fritidskulturen til sine egne formål. Guttene snakket gjerne om sine medieinteresser, særlig spill, som en *motkultur* til skolen, i mye større grad enn hva jentene gjorde. Jentene uttrykker mindre avstand mellom fritidskultur og skolekultur, og har lettere for å identifisere seg med og utvikle lojalitet til skolekulturen (Seip Tønnessen, 2007, s. 162).

Datainnsamling og analyse

Denne studien utforsker elevenes erfaringer *in situ*, gjennom observasjon i klasserommet og gruppeintervjuer. Datainnsamling og analyse er tematisk styrt (Stake, 1995, s. 15ff; Braun & Clarke, s. 84) mot mediekulturelle betingelser for undervisning og læring med *Civilization IV*. Tidligere forskning på feltet gir grunn til å anta at denne

typen undervisningsopplegg bringer fram skiller mellom elevene, kanskje også en polariserende tendens, og at kjønn vil være en faktor. Strategisjangerens særtrekk gir forventning om at elevenes forhold til teknologi vil spille en rolle. Det mediekulturelle perspektivet peker også mot et potensielt spenningsforhold mellom skole- og fritidskultur. Sjangerfortrolighet, fremmedgjøring og identitetsposisjonering er sentrale analytiske begrep.

Innsamlingen av data gjennom observasjon tok sikte på å være relativt nøytral og beskrivende, men med særlig oppmerksomhet mot lærerens rolle, og mot tegn på mestring og engasjement hos elevene. Observasjonene gikk over fire økter og totalt 8 timer. Jeg beskrev fortløpende interaksjoner mellom elevene, og mellom lærer og elever, i plenum, gruppevis eller enkeltvis. Underveis var det også relativt enkelt å observere, via skjermene, omtrent hvor langt hver elev hadde kommet i spillet. I etterkant fikk læreren se gjennom de renskrevne notatene, for å kontrollere for åpenbare misforståelser.

Gjennom gruppeintervjuer umiddelbart etter undervisningen fikk jeg anledning til å studere elevenes reaksjoner og refleksjoner i en samtalsituasjon som var iscenesatt, men likevel semi-naturalistisk. Intervjuene foregikk i skoletiden og i nær tilknytning til undervisningen. Situasjonen var derfor ikke så ulik klasseromsdiskusjoner og gruppearbeid elevene ellers er vant til. Den sosiale rammen i et gruppeintervju (Kvale, 1997) gjør at elevenes aktive identitetsposisjoneringer kan komme til syne på en annen måte enn gjennom individuelle intervjuer.

Gruppene til intervju ble valgt ut ved at jeg spurte i klassen om elevenes erfaring med strategispill. Den første gruppen ble satt sammen av elever som opplyste at de hadde mye erfaring, den andre av elever som oppga å være helt fremmede for sjangeren, og den tredje av elever med blandet erfaring. Totalt 18 av klassens 20 elever ble med på intervjuene, 6 i hver gruppe. Begrunnelsen for en slik sammensetning er å kunne undersøke betydningen av spillkompetanse gjennom en «matched comparison» av kontrasterende grupper (Patton, 2014, s. 280). Jeg antok også at identitetsposisjoneringer i forhold til sjanger, spillkultur og skolekultur ville spille seg tydeligst ut i homogene grupper. Intervju med mer tilfeldig inndelte grupper ville gitt en annen og mer uforutsigbar sosial dynamikk, som også kunne gitt interessante funn, men som ville innebære en risiko for at spillfremmede elever ville blitt usynliggjort i interaksjonen med de spillfortrolige elevene.

Selv-seleksjon er i dette tilfellet en enkel utvalgsmetode for å oppnå en noenlunde homogen gruppensammensetning (Patton, 2014, s. 283), hvis vi går ut fra at elevenes egenrapportering grovt sett er pålitelig. Men metoden har i dette tilfellet også en teoretisk begrunnelse (ibid. s. 288): Når man tar utgangspunkt i hva elevene selv velger å signalisere om sitt eget forhold til strategispill, blir selv-selektering også en form for sosial selv-posisjonering.

I intervjuene la jeg vekt på å gjøre spørsmålene konkrete og erfaringsnære, og unngikk mer fortolkende generaliseringer som «mestring», «fremmedgjøring», «faglig relevans» og liknende, som lett kan bli for abstrakte og selvbekreftende i en skolesetting. Samtalen dreide seg rundt elevenes forhold til dataspill generelt og sjangeren spesielt, hvordan de mestret og opplevde selve spillingen, og hvilket

læringsutbytte de mente de fikk av denne måten å jobbe på, sammenliknet med tradisjonelle opplegg. Jeg oppfordret elevene særlig til å fortelle hva de gjorde i spillet, hvordan de gjorde framgang, hva de opplevde at de lærte og forstod, og hvordan de tenker seg at opplegget kunne vært gjort annerledes. Uten å spørre dem direkte, ville jeg også se om noen av elevene koblet faglig relevante refleksjoner til det praktiske engasjementet i selve spillingen, som fra lærerens side var et sentralt suksesskriterium for opplegget.

Analysen ble gjennomført på to nivåer. I første omgang gjorde jeg en tematisk oversiktsanalyse, hvor materialet ble kategorisert etter 1) uttrykk for mestring eller mangel på mestring, 2) uttrykk for positivt engasjement, 3) uttrykk for sjangerfortrolighet eller fremmedhet, 4) uttrykte holdninger til læreren og skolearbeidet, og 5) faglige refleksjoner. De transkriberte intervjudataene er relativt begrenset i omfang (3 x 40 min gruppesamtale), og den tematiske kategoriseringen gav relativt god oversikt over hovedtrekk og tendenser i materialet. Det ble klart at intervjuene og observasjonene utfylte hverandre på flere punkter. For eksempel kom faglig refleksjon tydelig fram i samtalene, men ikke gjennom observasjonene. Og mens observasjonsdataene gir inntrykk av at mestring, entusiasme og sjangerfortrolighet gled sammen, viste intervjuene at sammenhengene likevel ikke er så enkle.

I tillegg til oversiktsanalysen gjorde jeg det vi kan kalle en «nedslagsanalyse», hvor man leter etter sekvenser i datamaterialet som har særlig tematisk resonans. Slike sekvenser er «good moments» (Stake, 2010, s. 63) enten fordi de kan bekrefte og illustrere en tendens, eller fordi de viser spenninger og kompleksitet i materialet. Kanskje er ikke fremmedgjøring bare en passiv erfaring, og kanskje er ikke sammenhengen mellom sjanger og teknologi entydig. Nedslagsanalyse kan også få fram noe av valørene eller intensiteten i elevenes reaksjoner og tilbakemeldinger. Som jeg vil vise nedenfor, hadde uttrykkene for fortrolighet eller fremmedgjøring en sterkere valør enn man kan forvente, og uttrykkene for positiv identifikasjon med skolekulturen var svært tydelige.

Klasseromsobservasjoner

Det viste seg etter hvert at læreren måtte avslutte undervisningsopplegget etter 3 uker, i samråd med elevene, én uke tidligere enn opprinnelig planlagt. På det tidspunktet hadde flere ennå ikke kommet i gang med selve spillingen på en måte som i særlig grad kunne være et utgangspunkt for faglig læring. Klasseromsobservasjonene viste også at elevenes forutsetninger og motivasjon varierte sterkt, og at aktivitetene var tydelig kjønnsdelt. To illustrerende eksempler fra henholdsvis andre og tredje uke:

9.00 – 9.15: Jentene sitter på høyre side for meg, guttene på venstre, med et par unntak. Alle har spillet oppe, én opptatt med mobiltelefon. En jentegruppe på 3 er i villrede, «vi skjønner ingenting», men er i gang med spillet (største by 8) og klikker seg framover. En av dem roper "Hva betyr det røde sinte ansiktet?" Får hjelp av en gutt fra andre siden, som virker å være ekspert.

12.05: A: «How many have changed civics in the game?» 3-4 gutter rekker opp handa. A: «How many were asked about slavery?» 2/3 av guttene, ingen jenter.

I løpet av spill-øktene var en gruppe av entusiaster svært fremtredende. Disse var alle gutter, hadde kommet langt i spillet, og snakket ofte ivrig seg imellom. Som utdraget ovenfor illustrerer, observerte jeg også en gruppe elever, alle jenter, som ved flere anledninger gav direkte eller indirekte uttrykk for at de ikke mestret eller ikke maktet å engasjere seg i spillet. Ved et par anledninger gikk en av entusiastene over for å hjelpe.

Et midtsjikt av 6-8 elever, både jenter og gutter, så ut til å henge greit med i spillingen, men virket langt mindre engasjerte enn entusiast-gruppa. Entusiastene var også opptatt av å sammenlikne seg med hverandre, noe jeg ikke kunne observere at andre elever gjorde.

I spill-øktene spilte elevene på hver sin laptop, men de fleste satt i mindre grupper og snakket sammen mens de spilte. Et par-tre stykker lengst fremme satt mer alene, og snakket kun unntaksvis med medelever. Læreren gikk rundt og svarte på spørsmål, og tok noen steder initiativ til faglig relevante samtaler basert ulike scenarier og utfordringer elevene møtte i spillet. Samtalene med elever som hadde lite framgang handlet om helt grunnleggende forhold, slik som geografi, ressurser og infrastruktur, mens samtalene med entusiastene var mer spesifikke; de handlet om kolonisering og styresett, om kulturell innflytelse, eller om hvordan spillmekanikken fortolker religion.

De spillfortrolige: ”Fristelsen ble veldig stor”

I to av intervjugruppene, de spillfremmede og den blandede gruppen, fikk jeg ingen respons som entydig kunne peke mot en kobling mellom spill-engasjement og faglig refleksjon. I gruppa av selverklært spillkompetente, noen av dem med erfaring fra *Civilization*-serien fra før, kunne man derimot se klare tegn på at utfordringene og opplevelsene de møtte gjennom spillingen virket inn på måten de reflekterte over samfunnsfaglige emner på.

Elevene i denne gruppa var i det hele tatt svært entusiastiske, både til spillet og undervisningsopplegget. I gruppa var det én jente, med omfattende spillerfaring og kompetanse. Alle hadde kommet langt i spillet. De viste mer personlig innlevelse i spillerfaringen, var langt mer konkrete i sine beskrivelser av hendelser og utfordringer enn elevene i de andre gruppene, og svært positive til undervisningsopplegget.

[G3] Ja det var noe greier med religion. To stykker gikk imot meg til krig, den ene ville ikke angripe fordi vi hadde samme religion – sammenhenger som jeg ikke hadde tenkt på.

[G1] Jeg lærte mye om kolonisering. Du føler at du er her, liksom. Jeg trengte mere ting, og fristelsen ble veldig stor.

[J] Du ble satt inn i virkeligheten på en annen måte.

[G4] Jeg lærte om internasjonale forhold, handle med andre, hvor ensom du er og underlegen hvis ikke har allianser.

Her formulerer elevene nærmest lærebokeksampler på hvordan personlige erfaringer i en spillsimulering kan kobles til faglig relevant refleksjon. Selv om samfunnsmessige sammenhenger modelleres på nokså abstrakt vis og følger en teknisk-mekanisk logikk, ser vi hvordan elevenes erfaringer like fullt kan være personlige og innlevende («hvor ensom du er og underlegen»). Både intervjuet og klasseromsobservasjonene viste at elevene som responderte på denne måten hadde en tydelig identitet som gamere. De hadde allerede strategisjangerens konvensjoner under huden, og andre elever omtalte dem som gjengen som liker spill.

Samtidig bekreftet både klasseromsobservasjonene og intervjuene at de guttene som *ikke* signaliserte noen spesielt spillinteresse, og som ikke ga inntrykk av å høre til i noe gamer-felleskap, likevel mestret spillet svært godt, på tilsynelatende uproblematisk vis, i motsetning til flertallet av jentene. En av disse guttene uttrykte i intervjuet at han egentlig var lite entusiastisk til hele opplegget. De selverklærte gamerne i klassen skilte seg i så måte mer tydelig ut gjennom engasjement og entusiasme – både i spillingen og det faglige – enn de gjorde gjennom mestring av spillet i rent teknisk forstand.

De spillfremmede: ”Vi fant jo til slutt ut at vi måtte trykke veier”

Gjennom gruppeintervjuene ble flere av jentenes opplevelse av fremmedgjøring tydelig. I gruppen av selverklært spillfremmede (4 jenter og 2 gutter) kommer dette blant annet til uttrykk som usikkerhet rundt strategisjangerens koder:

[J3] *Du får ikke delta i krigen, de gjør jo selv på en måte, hvis noen som kommer og angriper deg, du ser jo bare for eksempel nærbilde og så bare angriper de og så oj de bare døde..*

[RK] *Hva mener du med at du ikke får delta i krigen?*

[J3] *Hvis jeg for eksempel okay tatt sverdet inni der i magen hans på en måte (latter), men...*

[RK] *ja du vil være en person, liksom, som løper rundt?*

[J2] *du får liksom ikke velge hva de skal gjøre mot motstanderen.*

[G2] *Jeg tror det hun mener er at hun får jo delta gjennom at hun bestemmer, men det er ikke mulig å styre karakterene.*

[J3] *Ja.*

Vi ser at jente 2 og 3 har forventninger til hvordan et dataspill skal være som ikke blir innfridd i strategisjangeren. Vi ser også at en av de to guttene i gruppen, på tross av at han posisjonerer seg som ikke-gamer, trer hjelpsomt til for å forklare hva de egentlig mener.

Alle de fire jentene i denne gruppa hevdet at de ikke forstod poenget med denne typen spill, eller hvordan det kan være interessant. De var skjønt enige om at de ikke forstod eller mestret spillet overhodet. Likevel viste det seg at oppfølgings spørsmål kunne nyansere bildet:

[J4] *Jeg fikk vite at dette er et spill der vi skulle trykke på enter og så går vi videre, det var egentlig bare å trykke på enter og trykke på enter – det var recommended.*

[J2] *Ja sånn var det med meg også liksom, jeg bare trykket i vei, liksom, det var min strategi, så jeg hadde egentlig ikke noe strategi.*

[RK] *Hva gjorde dere som var noe mer enn bare trykke videre?*

[J2] *Flyttet på den der som skulle bygge flere byer (latter)*

[RK] *Settler?*

[J2] *Ja.*

[J4] *Vi fant jo til slutt ut at vi måtte trykke veier og ha infrastructure.*

Jente 4 og jente 2 opplever at de ikke mestrer spillet så godt som forutsatt, noe klasseromsobservasjonene også bekreftet. Men det kommer også fram at de overdriver og parodierer sin egen inkompetanse, og at de har fått med seg mer enn de først gir uttrykk for; man kommer ingen vei uten «infrastructure». Denne måten å framheve og overdrive sin egen inkompetanse på kan tolkes som at jentene i denne gruppa til en viss grad går inn i en forhåndsdefinert rolle og forventning, som handler om at visse typer dataspill er en guttegreie, og at jenter skal markere avstand. Jentene er påfallende raske med å definere sitt forhold til både spillet og undervisningsopplegget i kontrast til de som er innenfor, de fortrolige.

I gruppa av spillkjennere så vi at én av jentene var svært trygg på sin egen sjangerkompetanse, og erfaren med komplekse strategi- rolle- og actionspill. Kanskje delvis som et uttrykk for den sosiale dynamikken som utviklet seg i denne gruppa, var hun likevel ikke særlig ivrig etter å snakke om sine erfaringer, eller om hva hun hadde lært faglig sett. Hennes kompetente rolle kom heller ikke fram i mine observasjoner fra klasserommet.

Skolifisering – ja takk

Verken klasseromsobservasjonene eller elevenes reaksjoner og refleksjoner i gruppeintervjuene viste noen tegn til motstand mot skolifiseringen av *Civilization*. De som engasjerte seg sterkest i spillingen, viste også mest synlig faglig engasjement, både i diskusjonene i klassen og i løpet av gruppeintervjuene.

I gruppeintervjuene hevdet de andre elevene også, inkludert de som «bare klikket videre», at de egentlig var svært positive til spillbaserte undervisningsopplegg, og for så vidt gjerne kunne ha mer av det. Men mange uttrykte at de savnet mer direkte opplæring og instruksjon fra læreren. De syntes at opplegget var for åpent, og ønsket fastere felles rammer rundt hva de skulle gjøre i spillet og hva de skulle lære – altså et mer tradisjonelt oppgavestyrt og mindre elevdrevet opplegg. De snakket om hvor uvant det var at alle gjorde seg forskjellige erfaringer gjennom spillingen, og var skeptiske til at alle dermed ikke lærte det samme med tanke på vurderingen. Spillekspertene i den andre gruppa ga sin støtte til denne tankegangen, om enn ikke først og fremst på vegne av seg selv:

[G2] *Jeg tror det er vanskelig for jenter å ikke kunne bare lese mye rett før prøve.*

[G4] *Det er jo betryggende å bare ha noen sider som pensum, egentlig bare å lese til en kan de.*

[RK] *Gjelder det dere også? Hvem snakker dere om nå?*

[G1] *Jeg synes det lettere å ha 10 sider fra en bok, enn når det er mer løst.*

[J] *Det blir vanskeligere å sette en karakter på det, hva er det som er fasiten. [...]*

[RK] *Hva kunne vært gjort annerledes?*

[G1] *At læreren burde hatt en gjennomgang foran klassen på det veldig grunnleggende. Da hadde vi fått på plass ting. Dette tror jeg også er grunnen til at mange falt av – «jeg kan ikke dette her, jeg har ikke sjans».*

Dette illustrerer tendensen i intervjuene; elevene ønsket seg stort sett *mer* skolifisering, ikke mindre. Samtidig ser vi hvordan gamer-entusiastene gjerne snakker om klassen snarere enn om seg selv, og at de gjerne vil diskutere andre elevers utenforskap («jeg kan ikke dette her»).

Spillkultur møter skolekultur

Som tidligere vist i Egenfeldt-Nielsen (2005), McMichael (2007), Devlin-Scherer et.al (2010) og Berg Marklund (2015), bekrefter denne studien at undervisning med rike og komplekse underholdningsspill i skolen er en utfordrende øvelse, både for lærer og elever. Samtidig peker funnene mot at for en gruppe av sjangerfortrolige elever, nesten alle gutter, kan gevinsten være tilsvarende stor. Selv om vi ikke vet noe om hva eller hvor mye de faktisk lærte, gikk det helt tydelig fram at denne gruppen ble sterkt engasjert, både i spillingen og det faglige arbeidet, og at de kunne bruke spillerfaringen som grunnlag for faglig samtale og refleksjon. Sammenliknet med Squire's mer fokuserte og avgrensede opplegg, viser studien at erfaringsbasert læring med komplekse strategispill er mulig å få til også i skolen, gjennom ordinært undervisning i samlet klasse. Elevene som lot seg engasjere, viste at de gjennom spillingen absolutt var i stand til å «see and experience» (Taylor 2003) faglige sammenhenger som vanligvis ikke er tilgjengelig for førstehåndserfaring.

Vi ser heller ingen tegn på at spillkulturens autonomi og instrumentelle logikk for entusiastenes del kom i konflikt med skolens og lærerens målsetninger, slik Arnseth (2006) peker på som en utfordring, og som vi finner bekreftet i Berg Marklunds *Minecraft*-studie (2015). Delvis skyldes nok dette at elevene er eldre enn i Berg Marklund's studie. Vi må også anta at skolens sosiodemografiske profil – for det meste relativt ressurssterke elever, fra byens søndre bydeler – er en underliggende faktor. De fleste av elevene, uavhengig av sitt forhold til dataspill, er forholdsvis trygge i elevrollen, og vant til å spille på lag med skolens og lærerens prosjekter. Skolen har dessuten en erklært pedagogisk profil som gjør at elevene er relativt godt kjent med at uttrykk og aktiviteter fra medie- og fritidskulturen trekkes inn i klasserommet.

Disse faktorene kan likevel ikke fullt ut forklare hvorfor responsen blant ulike elevgrupper i samme klasse er såpass forskjellig, eller hvordan den sosiale dynamikken, både i klasserommet og i intervjusituasjonene, så tydelig ser ut til å forsterke forskjellene. Det er her elevenes forhold til mediekultur og spillkultur kommer inn. Kommersielle underholdningsspill bringer med seg en autentisk kontekst inn i klasserommet, et praksisfellesskap etablert utenfor skolen. Entusiastenes identifikasjon med et slikt fellesskap spilte i dette tilfellet helt klart en viktig rolle, både for hvordan de engasjerte seg i spillingen, hvordan de gikk i dialog med læreren underveis, hvordan de forholdt seg til andre elever, og ikke minst hvordan de responderte i gruppeintervjuene. De gikk tilsynelatende uproblematisk inn i rollen som både autentiske gamere og autentiske skoleelever – samtidig. Spillet og spillfellesskapets konvensjoner virket ikke å kollidere med skolens forventninger, snarere tvert imot.

Det er en rimelig tolkning at lærerens rolle her var svært viktig, noe som er i tråd med konklusjonene hos Squire, Lee & Probert, og Silseth ovenfor. Læreren framstod som en entusiastisk og autentisk gamer, samtidig som hans engasjement var tydelig forankret i lærerrollen og i skolens pedagogiske prosjekt. De spill-fortrolige elevene kunne se til læreren som brobygger, en modell for hvordan gamer-identitet og skole-identitet kan fungere sammen, en personifisering av sjangerhybriden «Civilization i skolen». Det var påfallende hvor sterkt disse elevene ga uttrykk for å identifisere seg med lærerens prosjekt og agenda, ikke minst gjennom en interesse for å reflektere over egen læring.

I kontrast til entusiastene opplevde likevel noen av jentene seg fremmedgjorte i møte med *Civilization IV*. Funnene viser at disse elevene ikke bare er ukjente med sjangerens språk og konvensjoner, men også at de definerer seg selv som tydelig utenfor sjangerfellesskapet, et fellesskap som historisk sett springer ut av en gutte-dominert gamerkultur. At de overdriver og parodierer sine egne vanskeligheter med å lære spillet kan tolkes som en måte å uttrykke en slik avvisning på. Som en parallell til «Liv» i Seip Tønnesens studie ovenfor, viste det seg at én av jentene hadde mye spillerfaring, men ikke avslørte sin kompetanse så lenge hun ikke ble direkte spurt.

Motstand og avvisning må antakelig regnes som en kalkulert risiko ved denne typen opplegg, i hvert fall så lenge selve spillingen er en så sentral del av læringsarbeidet. Enhver aktivitet som trekker på mediekulturens sjangerformer, enten det gjelder film og tv, musikk, eller dataspill, vil være sterkere knyttet til elevenes selvforståelse og identitetsarbeid enn arbeid med etablerte skolesjangere. Det er mer som står på spill enn bare skole. Dette vil ikke i samme grad gjelde *Global Conflicts* i Silseths studie, som i noen trekk kan likne kommersielle underholdningsspill, men som like fullt er skoletilpasset og gjenkjennelig som pedagogisk læremiddel. Det samme gjelder simuleringsspillet *Energetica* fra Hoblitz' studie ovenfor, som også er et typisk læringsspill, både i form og tematikk.

Karakteristisk for dataspill sammenliknet med for eksempel film eller tv, er dessuten måten sosiale «affiniteter» kommer til uttrykk på gjennom sjangerens “artifactual component”, altså hvordan fellesskapets koder er nedfelt i selve spillets krav til tidsinvestering, kompetanse og mestring. Det er mye vanskeligere å skjule at man ikke mestrer et strategispill, enn å skjule at man ikke forstår appellen i en film eller en roman.

Slik sett illustrerer funnene i denne studien også at spillkulturens sjangerfelleskap ofte har relativt harde kanter.

Det er betegnende for denne klassens forhold til lærerens og skolens prosjekt at også de mest misfornøyde jentene ga uttrykk for at de egentlig var positive til ideen om dataspill i undervisningen. Det var bare det at de ønsket seg mer tydelige og velkjente rammer, mer *skole*. Lærerens vektlegging av selvstyrt og erfaringsbasert læring, forankret i en autentisk og fremmed sjanger, ser ut til å ha gjort disse elevene usikre på hva som plutselig ble forventet av dem, og hva kriteriene var for å prestere. De søkte forutsigbarhet og klare rammer i skolekonteksten, i velkjente sjangerkrav, men fant ikke nok å holde fast i. Her er en klar parallell til funnene hos både McMichael og Devlin-Scherer et.al, hvor mange av elevene fikk vansker med en arbeidsform som ikke oppfylte de vanlige forventningene til skolearbeid og prøver.

Funnene peker også mot at fortrolighet og fremmedgjøring ikke bare har med elevenes forhold til strategispill eller dataspill spesifikt å gjøre. De guttene som ga uttrykk for at de var lite opptatt av spilling, og heller ikke hadde spilt spill som *Civilization* tidligere, mestret likevel spillet godt, men uten å vise synlig entusiasme hverken i klasserommet eller i intervjuene. En slik avmålt og distansert fortrolighet kan være knyttet til identitetsmønstre på et mer overordnet nivå enn hva vi vanligvis tenker på som sjangerdefinert, det vil si at det også handler om teknologi mer generelt, ikke bare dataspill. Som både Kirkpatrick og Seip Tønnesens studier viser, er det historisk tette bånd mellom maskulin gamerkultur og tekno-kultur. Kanskje kan teknologidimensjonen også bidra til å forklare opplevelsen av fremmedgjøring blant flertallet av jentene. Strategisjangeren er svært tydelig definert som teknologi, og som en bestemt form for programvare, med et omfattende sett av sub-systemer, hierarkier, menyer og hjelpedokumenter. Blant dagens norske skoleelever kan en slik teknisk-systemorientert måte å fortolke verden på fortsatt være kulturelt kodet som ikke-kvinnelig, i tråd med funnene hos Turkle (1988) og Corneliussen (2014).

Konklusjon og videre forskning

Denne undersøkelsen er den første i sitt slag av et såpass omfattende og spill-intensivt undervisningsopplegg med et kommersielt strategispill i norsk videregående skole. Funnene gjelder bare én klasse på én skole, men gir et innblikk i hvilken betydning elevenes forhold til spill og spillkultur har for læringsarbeidet, og for hvordan de tenker om sin egen læring og skolens undervisning.

Som hos Egenfeldt-Nielsen (2005) og Squire (Squire, 2004), viser studien hvordan bruk av autentiske dataspill i skolen kan være et tveegget sverd. Jo mer tydelig et spill er som populærkulturell nisjesjanger, og jo større krav til spilling og mestring hver enkelt elev møter, jo større blir den potensielle avstanden mellom fortrolighet og fremmedgjøring i klasserommet.

Studiens resultater bekrefter også at strategisjangeren kan virke polariserende som inngang til samfunnsfaglig læring. Systemsimulering på meta-nivå er en uvant og krevende lærings- og forståelsesform i norsk skole, noe som gir elever som allerede er

fortrolige med denne typen simuleringer et forsprang. De som faller av fra begynnelsen av, går glipp av konkrete erfaringer som kan være et utgangspunkt for faglig refleksjon. De går også glipp av erfaring med den systemorienterte tenkemåten som sådan, som forskningen fra Probocki (2002), Taylor (2003) og framover understreker er et vesentlig poeng i denne typen opplegg. Grunnleggende forståelse av modellering som fortolkningsform er også en forutsetning for kritisk diskusjon rundt spillsimuleringenes implisitte historie- og samfunnsyn.

I elevgruppen jeg undersøkte viste kjønnsdimensjonen seg å være enda mer sentral enn man kan lese ut av tidligere studier. Dette kan skyldes elevsammensetningen og den sosiale dynamikken i akkurat denne klassen, i kombinasjon med at studien har et sterkere fokus på spillmestring og sjangerkjennskap enn andre studier av denne typen spill. Det kan også være et utslag av undervisningsoppleggets didaktiske design, som la stor vekt på elevenes utforskende frihet både i spilling og læringsarbeid, en faktor jo også elevene selv pekte på. Funnene antyder også at overgripende strukturer som handler om kjønn og teknologi kan spille inn, delvis uavhengig av elevenes forhold til spill og spillkultur.

Spill av et så stort omfang og kompleksitet som *Civilization*-serien må sies å være C-momentet i spillbasert læring. Lærers oppgave blir svært krevende, både som spillekspert, fagperson og identitetsskapende brobygger. En gruppe av elever fikk vesentlig mindre spillerfaring enn forutsatt, og opplegget ble derfor avbrutt før tiden. Studien viser likevel at dype simuleringer i underholdningsspill kan utnytte kompetansen og engasjementet mange av elevene tar med seg fra fritidskulturen, og bruke innlevelse i spillerfaringen som utgangspunkt for faglige samtaler.

Studien viser også betydningen av en inkluderende og utprøvende skolekultur. Læreren hadde handlingsrom til å til å bruke mye tid på opplegget, og til å gå tett på de faglige læringsmulighetene spillerfaringen kunne gi. Gamerne i klasserommet spilte på lag med lærers og skolens prosjekt. De som falt av var ikke negative til læring med spill, men ønsket seg et opplegg som i større grad følger skolens etablerte arbeids- og vurderingsformer.

I videre forskning vil det være verd å studere bruk av spill med noe lavere mestringsterskel, men med tilsvarende forankring i fritidskulturen, og med simuleringer som gir tilstrekkelig dybde og utfordring. Det vil være naturlig å undersøke forskjeller mellom ulike elevgrupper, med særlig fokus på kjønn, og også forskjeller mellom ulike didaktiske opplegg, særlig med tanke på graden av autonomi i elevenes spilling. Vi trenger også å vite mer om lærernes rolle i denne typen undervisning, med særlig vekt på ikke-entusiastenes muligheter og begrensninger. Metodisk er det behov for mer presis kunnskap om hva elevene gjør når de spiller, utover den informasjonen man kan skaffe seg gjennom observasjon. Man kan benytte videodata i kombinasjon med teknologi som logger spill-aktivitet og progresjon, og man kan også be elevene selv føre logg mens de spiller.

Til slutt: Selv om observasjons- og intervjustudier gir relevant kunnskap om betingelsene for læring i et klasserom, særlig med hensyn til sosial dynamikk og kontekst, trenger vi også forskning på hva elevene viser at de har lært, for eksempel gjennom analyse av oppgavebesvarelser. En hypotese ut fra funnene i denne studien vil

være at vi hos noen elever vil finne måter å reflektere på faglig som kan spores tilbake til personlige erfaringer fra spillingen. Et viktig spørsmål vil være om de som lar seg engasjere i spillets utfordringer også i større grad enn andre viser vilje og evne til å koble generelle sammenhenger til konkrete situasjoner og hendelser.

Referanser

- Allern, T. (2016). Fakta, fiksjon og læring—Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(1), 15–25.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-03>
- Arnseth, H. (2006). Learning to Play or Playing to Learn - A Critical Account of the Models of Communication Informing Educational Research on Computer Gameplay. *Game Studies*, 6(1). Hentet fra <http://gamestudies.org/0601/articles/arnseth>
- Berg Marklund, B. (2015). *Novices Vs. Experts : Game-Based Learning and the Heterogeneous Classroom Audience*. Innlegg presentert ved European Conference on Games Based Learning, Reading, UK. Abstract hentet fra <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:his:diva-11604>
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
<https://doi.org/10.3102/0013189x018001032>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børhaug, K. (2007). Mission Impossible? School Level Student Democracy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 7(1), 26–41.
<https://doi.org/10.2304/csee.2007.7.1.26>
- Carr, D. (2007). The Trouble with Civilization. In B. Atkins & T. Krzywinska (Eds.), *Videogame, Player, Text*. Manchester University Press.
- Chapman, A. (2013). Is Sid Meier's Civilization history? *Rethinking History*, 17(3), 312–332. <https://doi.org/10.1080/13642529.2013.774719>
- Chapman, A. (2016). *Digital Games as History: How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*. Routledge.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? : Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. In K. Klette (Ed.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidssbilder fra norsk grunnskole* (p. s. 101-117). Universitetsforl., cop. 2004.
- Clayton, M., & Rosenblom, R. (1968). Goals and Design: Games in a new Social Studies Course. In S. S. Boocock & E. O. Schild (Eds.), *Simulation games in learning*. Sage.

Coleman, J. S. (1968). Social Processes and Social Simulation Games. In S. S. Boocock & E. O. Schild (Eds.), *Simulation games in learning*. Sage.

Corneliussen, H. G. (2014). Making the invisible become visible: Recognizing women's relationship with technology. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 2(6), 209-222.

Crawford, G. & Gosling, V. K. (2005). Toys for Boys? Women's Marginalization and Participation As Digital Gamers. *Sociological Research Online*, 10(1).
<https://doi.org/10.5153/sro.1024>

Devlin-Scherer, R., & Sardone, N. B. (2010). Digital Simulation Games for Social Studies Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(4), 138–144. <https://doi.org/10.1080/00098651003774836>

Egenfeldt-Nielsen, S. (2005). *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games* (Ph.D. thesis.). IT University of Copenhagen, Copenhagen.

Ensemble Studios. (1997). *Age of Empires* [PC Windows]. Microsoft.

Ferguson, N. (1997). *Virtual history: Alternatives and counterfactuals*. Picador.

Fireaxis Games East. (2005). *Civilization IV* [PC Windows]. 2K Games.

Galloway, A. R. (2006). *Gaming: Essays on algorithmic culture* (Vol. 18). University of Minnesota Press.

Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. & Hayes, E. (2012). Nurturing affinity spaces and game-based learning. I C. Steinkuehler, K. Squire & S. Barab (Red.), *Games, learning, and society: learning and meaning in the digital age* (s. 129–153). Cambridge: Cambridge University Press.

Gregersen, A. (2014). Generic Structures, Generic Experiences: A Cognitive Experientialist Approach to Video Game Analysis. *Philosophy & Technology*, 27(2), 159-175. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0125-8>

Hoblitz, A. (2015). Gaming Experience as a Prerequisite for the Adoption of Digital Games in the Classroom? *Proceedings of the 2015 DiGRA International Conference*. Hentet fra <http://www.digra.org/digital-library/publications/gaming-experience-as-a-prerequisite-for-the-adoption-of-digital-games-in-the-classroom/>

Hommedal, S. H. (2014). *Diskursen om dataspel : kjønna rammer og posisjonar i konstruksjonen av identitet*. University of Bergen, Bergen.

Hontvedt, M., Sandberg, M. & Silseth, K. (2013). På spill for læring: Om dataspill som læringsressurs i skolen. I S. Knudsen (Red.), *Pedagogiske tekster og ressurser i praksis* (s. 199-221). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hunnes, O.R. (2007). Læringsperspektiv på ekskursjon som arbeidsmåte. *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography*, 61(1), 38–42.
<https://doi.org/10.1080/00291950601181039>

Husøy, A., & Relling, V. (2016). Civilization IV: eleven som statsleder.
<https://ikti praksis.iktsenteret.no/content/Civilization-iv-eleven-som-statsleder>

ImpactGames. (2007). *Peacemaker* [PC Windows]. ImpactGames.

Kennedy, P. (1987). *The rise and fall of the great powers: Economic change and military conflict from 1500 to 2000*. Random House.

Kirkpatrick, G. (2012). Constitutive Tensions of Gaming's Field: UK gaming magazines and the formation of gaming culture 1981-1995. *Game Studies*, 12(1). Hentet fra <http://gamestudies.org/1201/articles/kirkpatrick>

Klevjer, R., & Hovden, J.F. (2017). The Structure of Videogame Preference. *Game Studies*, 17(2). Hentet fra http://gamestudies.org/1702/articles/klevjer_hovden

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad notam Gyldendal.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lee, J. K., & Probert, J. (2010). Civilization III and Whole-Class Play in High School Social Studies. *Journal of Social Studies Research*, 34(1), 1–28.

Maxis Software. (2000). *The Sims* (Versjon 1.1). UK: Electronic Arts.

McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40(2), 203–218. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/30036988>

Medietilsynet. (2020). *Barn & medier 2020*. Oslo: Medietilsynet.

Miller, C. R. (1984). Genre as Social Action. *The Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. SAGE Publications.

Poblocki, K. (2002). Becoming-State. The Bio-Cultural Imperialism of Sid Meier. *Focaal European Journal of Anthropology*, 2002(39), 163–177.

Schatz, T. (1981). *Hollywood genres: formulas, filmmaking, and the studio system*. Philadelphia, Pa., Bosten, Mass: Temple University Press McGraw Hill.

Seip Tønnessen, E. (2007). *Generasjon.com : mediekultur blant barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Serious Games Interactive. (2007). *Global Conflicts: Palestine*. Runesoft.

Schut, K. (2007). Strategic Simulations and Our Past: The Bias of Computer Games in the Presentation of History. *Games and Culture*, 2(3), 213–235.

<https://doi.org/10.1177/1555412007306202>

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>

Squire, K. (2004). *Replaying History: Learning World History through playing Civilization III* (Doctoral thesis). Indiana University, Bloomington.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Strategy First. (2001). *Europa Universalis II* [PC Windows]. Paradox Entertainment.

Strategy First. (2007). *Making History: The Calm & The Storm* [PC Windows]. Muzzy Lane Software.

Supercell. (2012). *Hay Day* [Android]. Supercell.

Takomat. (2010). *Energetika* [PC Windows]. Dialogik.

Tansey, P. J. & Unwin, D. (1969). *Simulation and gaming in education*. London: Methuen Educational.

Taylor, T. (2003). Historical Simulations and the Future of the Historical Narrative. *Journal of the Association for History and Computing*, 6(2).

Turkle, S. (1988). Computational Reticence. Why Women Fear the Intimate Machine. I C. Kramarae (Red.), *Technology and women's voices. Keeping in touch* (s. 41-41). New York: Routledge & Kegan Paul.

Urrichio, W. (2005). Simulation, History and Computer Games. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies*. MIT Press.

USC Interactive Media. (2006). *Darfur is Dying* [Browser]. USC Interactive Media.

Valve. (2000). *Counter-Strike*. Sierra Online.

Wing, R. L. (1967). *The Production and Evaluation of Three Computer-based Economics Games for the Sixth Grade: Final Report* (No. ED014227). Westchester County Board of Cooperative Educational Services.