

Masteroppgåve

Gaming: løysinga på deltakande
demokratiopplæring?

Scoping review om spelbasert opplæring i
samfunnsfag

Aurora Dimmen Bratli

Tal på ord: 22620

Master i Grunnskulelærerutdanning 5.-10. trinn,
samfunnsfag

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

Samandrag

Dette masterarbeidet handlar om spelbasert opplæring som eit verktøy i arbeidet med medborgarskap og demokratiopplæring i samfunnsfag. Korleis kan ein sikre at elevane får den demokratiopplæringa som gir ferdigheitene og dugleikane dei treng for å møte samfunnet som demokratiske medborgarar? Kva seier forskinga om spelbasert opplæring, og kan ein dra nytte av dette i arbeidet med demokratiopplæringa i samfunnsfag?

Bakgrunnen for at eg ønskjer å undersøkje dette nærmare er at tidlegare forskning viser at norske elevar har høg kunnskap om demokrati, men har liten tru på at dei vil delta i demokratiet i framtida, ifølgje ICCS 2016. Det er derfor behov for ein demokratiopplæring som betre rustar unge til å bli demokratiske medborgarar. Fleire peikar på at deltakande demokratiopplæring kan vere løysinga, men det er få som konkretiserer korleis dette kan gjerast i klasserommet.

På den andre sida har eg vore interessert i den auka bruken av digitale verktøy i skulen. Ifølgje Barn og medier-undersøkinga frå 2022 brukar 76 prosent av barn og unge i alderen 9-18 år ulike einingar. Desse er dei same elevane eg vil møte i klasserommet. Forsking på dataspel som pedagogisk verktøy viser også at det er kunnskapshol knytt til den praktiske og didaktiske bruken av dataspel i klasserommet.

Studien er gjennomført som eit scoping review og har undersøkt nyare internasjonal forskning om spelbasert opplæring i samfunnsfag. Tolv internasjonale artiklar frå perioden 2013-2023, henta frå databasane ERIC og Science Direct, vart analyserte.

Funna i denne studien viser at dataspel kan bidra til å gi elevane trening i ulike ferdigheiter som er viktige for å bli demokratiske medborgarar i framtida. Likevel ser ein dei same tendensane som tidlegare forskning har peikt på. Læraren spelar ein viktig og avgjerande rolle i arbeidet med spelbasert opplæring, og det er difor viktig at rammene rundt undervisninga er på plass. Studien viser òg at dataspel kan vere eit effektivt verktøy for å gi elevane praktiske og realistiske opplevingar som kan bidra til kompetanse som dei kan dra nytte av som deltakarar i samfunnet.

Abstract

This master's thesis revolves around game-based learning as a tool for fostering citizenship and democracy education in social studies. How can we ensure that democracy education provides students with the skills and competencies they need to engage as democratic citizens in society? What does research say about game-based learning, and can it be utilized in the context of democracy education in social studies?

The motivation behind further investigating this topic stems from existing research indicating that Norwegian students rank highly in terms of knowledge about democracy, but have little confidence in their future participation in democracy, according to ICCS 2016. Consequently, there is a need for democracy education that better equips young individuals to become democratic citizens. While many advocates for participatory democracy education, few provide concrete strategies for implementing it in the classroom.

On the other hand, I have taken an interest in the increased use of digital tools in schools. According to the Norwegian "Barn og medier" survey from 2022, 76 percent of children and adolescents between the ages of 9 and 18 use various devices, which are the same students I will encounter in the classroom. Research on using video games as an educational tool also reveals gaps in knowledge concerning the practical and didactic utilization of video games in the classroom.

This study adopts a scoping review approach, analyzing recent international research on game-based learning in social studies. Twelve international articles from 2013 to 2023 were examined, sourced from ERIC and Science Direct databases.

The findings of this study indicate that video games contribute to providing students with training in a range of skills that are relevant for becoming future democratic citizens. Nevertheless, similar patterns identified in prior research persist. The teacher plays a crucial and decisive role in game-based learning, underscoring the importance of establishing favorable instructional frameworks. Additionally, the study highlights that video games can serve as effective tools for providing students with practical and realistic experiences that enhance their competence as future participants in society.

Forord

Med denne masteroppgåva er eit kapittel i livet på veg til å lukkast, og eit nytt står for tur. Gjennom dei fem siste åra har eg blitt kjend med Volda, mange nye menneske og ikkje minst blitt kjent med meg sjølv på ein heilt annan måte. Det har vore mange lange dagar på biblioteket saman med gode medstudentar. Samtidig har eg fått moglegheita til å gjere meg mange erfaringar gjennom møte med kjekke elevar og kollegaer som vikar.

Arbeidet med masteroppgåva har vore givande, interessant og til tider krevjande. Livet blir ikkje alltid slik som ein planlegg, men det er utruleg kva ein klarar med rett innstilling og ein god dose pågangsmot. No, når eg sit her med ei ferdig masteroppgåve, er det mange eg vil takke for støtte og god hjelp.

Eg vil starte med å takke rettleiaren min, Synnøve Hedemann Amdam, som har gitt meg inspirasjon og giv i arbeidet med ei spanande metode og eit aktuelt fagfelt. Tusen takk for at du har teke deg tid til å svare på mange spørsmål, både seint og tidleg. Du har vore ein god støtte når arbeidet har føltes overveldande. Takk til kollega Ida og tante Kristine som har teke seg tid til å lese gjennom korrektur på denne oppgåva, det har vore til stor hjelp.

Eg vil også takke mine gode studievennar som har gitt meg motivasjon, selskap og gode samtalar gjennom heile studiet. Livet på biblioteket og elles hadde ikkje vore det same utan dykk, og eg gleder meg til å følgje dykk vidare.

Eit særskilt takk til familien min og sambuaren min, André, for at de har holdt ut med ein til tider stressa og frustrert student. Mange oppgåver har blitt lagt på dykk når eg har brukt mange timar på biblioteket og foran datamaskina. Eg ser fram til å få meir fritid og vere meir tilgjengeleg for familie- og kjærastetid. Takk for tolmodigheita.

No ventar fast jobb og ein ny kvardag som mamma til hausten. Eg går no inn i dette nye kapitlet med mange erfaringar som kjem til å kome til nytte på eine og andre måten.

Volda, 23.05.2023

Aurora Dimmen Bratli

Innhold

Samandrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Tabellar:	vii
1 Innleiing	8
1.1 Bakgrunn og mål for studien	8
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Avgrensingar	11
1.4 Disposisjon	11
2 Kunnskapsgrunnlag.....	12
2.1 Læreplanen som styringsdokument	12
2.1.1 Overordna del.....	12
2.1.2 Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04).....	15
2.2 Demokrati i skulen.....	19
2.2.1 Demokratisk medborgarskap.....	20
2.2.2 Deltaking som pedagogisk reiskap.....	21
2.2.3 Læring om, for og gjennom demokrati	22
2.2.4 ICCS 2016.....	24
2.2.5 Deltakande demokratiopplæring	25
2.3 Dataspel i skulen.....	26
2.3.1 Kvifor dataspel?	26
2.3.2 Forsking om dataspel	28
2.3.3 Læringsspel/ pedagogiske spel.....	29
2.3.4 Kommersielle dataspel	29
2.3.5 Spelifisering/Gamification	29

2.3.6	Fordelar og ulemper med dataspel	29
3	Metode.....	31
3.1	Vitskapsteoretisk ståstad.....	31
3.2	Forskningsdesign	31
3.3	Scoping review som metode.....	32
3.3.1	Problemstilling og forskings spørsmål.....	34
3.3.2	Søk, nøkkelord og søkelogg	34
3.3.3	Inklusjon og eksklusjonskriterere.....	37
3.3.4	Velje ut studiar	39
3.3.5	Generelt om funn.....	41
3.4	Databehandling	41
3.5	Forskingskvalitet – validitet, reliabilitet og avgrensingar	42
3.5.1	Validitet.....	42
3.5.2	Reliabilitet	42
3.5.3	Avgrensingar	43
3.6	Etikk i forskning	44
4	Analyse og funn	45
4.1	Funn	46
4.2	Analyse	51
4.2.1	Generelt om utvalet	51
4.2.2	Haldningar til og oppfatningar av dataspel	52
4.2.3	Dataspel sin effekt på læring	55
4.2.4	Bruk av dataspel	56
4.2.5	Oppsummering av funn.....	60
5	Diskusjon.....	62
5.1	Kva perspektiv trekk forskinga fram om dataspel i samfunnsfag?.....	63

5.2	Kva trekk forskinga fram om deltaking, og kva kan dette betyr for samfunnsfaget i norsk kontekst?.....	65
5.3	Kva didaktiske praksisar viser forskinga til og kva har det å seie for framtidig demokratiopplæring i norsk skule?	67
6	Avslutting	70
	Litteraturliste	73
	Vedlegg	79
	Vedlegg 1 – Sitat til analyse.....	79

Tabellar:

Tabell 1 Søkeskjema	35
Tabell 2 Søk i databasar med søkestreng	37
Tabell 3 Inklusjon- og eksklusjonsprinsipp	39
Tabell 4 Flytskjema med inspirasjon frå PRISMA (Tricco et al., 2018)	40
Tabell 5 Funn frå artiklane	46
Tabell 6 Kategoriar for analyse	52

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og mål for studien

I 2016 blei det gjennomført ei undersøking blant landets 9.klassingar. Svara frå undersøkinga viser at norske elevar ligg i verdstoppen i kunnskap om demokratiet. Ødegård og Svagård (2018) ville i lys av denne påstanden undersøkje om dette kan sjåast i samanheng med politisk deltaking. Resultatet viser at den viktigaste faktoren for politisk deltaking er å styrke elevane sin eigen politiske meistringstru og at demokratikunnskapen bidreg lite til synet på eigen framtidig politisk deltaking. Norske elevar kan altså mykje om demokratiet, men det bidreg lite til at desse elevane i framtida vil bidra aktivt i demokratiet. Kva kan ein gjere med dette i opplæringa i skulen? Ødegård og Svagård (2018) viser til at opplæringa må strekke seg utover aktivitetar som er knytt til det representative valdemokratiet. Dette er det fleire forskarar som sluttar seg til. Børhaug er ein av dei som seier at vi må skape ei meir deltakande demokratiopplæring som lar elevane erfare, teste og trene seg i demokratiske prosessar (Børhaug, 2017). Men sjølv om ein kan seie korleis opplæringa bør vere, er det få som peikar konkret på kva ein som lærar skal gjere i klasserommet i møte med elevane.

Det er fastslått i læreplanen at skulen er ansvarleg for opplæringa i demokrati. Etter fagfornyinga kom *Demokrati og medborgarskap* inn som eit nytt tverrfagleg tema som skal gå igjen i alle fag i skulen. Likevel er det samfunnsfaget som har det overordna ansvaret for tematikken. I den overordna delen av læreplanen, under tverrfaglege tema, står det klart at elevane skal lære om deltaking i demokratiet. Skolen skal oppmuntre elevane til å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i utviklinga av demokratiet i Noreg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også definert fleire andre stader i læreplanen, både i tverrfaglege tema for samfunnsfag og i kjerneelementa for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Janicke Heldal Stray (2011, s. 45–46) seier at opplæringa i demokratisk medborgarskap handlar om å lære å leve saman i eit demokrati. Skulen skal gi elevane erfaringar, kunnskap og kompetanse til å bli samfunnsdeltakarar. Å danne elevane til demokratiske medborgarar er ein viktig del av norsk skuleopplæring. Likevel finst det ingen retningslinjer for korleis denne undervisninga skal gjennomførast, ifølgje Stray (2011, s. 15).

På den andre sida har læreplanen òg punkt som handlar om bruk av digitale verktøy, til dømes dataspel. Dette vart nemnt i Stortingsmelding 22 frå 2011, og digitale ferdigheiter er eit ansvar for alle fag på ulike område (Meld. St. 22, 2010). I samfunnsfag har ein særskilt ansvar for å blant anna utvikle digitalt medborgarskap, samt evna til å kommunisere, samarbeide og skape digitale produkt. Det blir spennande å sjå om artikkelar om spelbasert læring oppfyller rammene som læreplanen set for samfunnsfagsundervisninga.

Gjennom desse åra i utdanninga har eg opna meir og meir augo opp for verdien av å nytte digitale verktøy. Ikkje berre for å nytte digitale verktøy, men for å bruke det i undervisninga på ein god måte som gagnar elevane sitt læringsutbytte. Gaming er ein viktig og utbreidd aktivitet blant barn og unge. Tre av fire (76 prosent) 9-18-åringar spelar dataspel i ein eller anna form, anten det er på mobil, datamaskin eller spelkonsoll, ifølgje Barn og Medier 2022 (Medietilsynet, 2022, s. 7). Dette er dei same elevane som vi møter igjen i klasserommet, som kan utfolde sine interesser gjennom læring. Dermed kan ein møte elevane på si "heimebane" gjennom å bruke dataspel i skulen.

Det er mykje forskning som viser både fordelar og ulemper ved bruk av dataspel i pedagogisk samanheng. Forfattarane bak boka *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen* påpeikar at det eksistera kunnskapshol, og ber om meir kunnskap om korleis lærarar faktisk brukar dataspel i undervisninga, som faktisk viser kva didaktiske og pedagogiske val som blir tatt i klasserommet (Skaug et al., 2020, s. 34–35) . Dermed er dette også eit tema som treng å bli forska meir på, på bakgrunn av dette ynskjer eg å gå nærare inn på kva denne forskinga handlar om.

Målet med denne studien blir derfor å gjennomføre eit scoping review om kva nyare internasjonal forskning seier om spelbasert opplæring i samfunnsfag og sjå dette opp mot medborgarskap og demokratiopplæring. På den måten håper eg å kunne få nokre svar på kva forskinga er oppteken av innanfor spelbasert opplæring i samfunnsfag, og om dette kan vere eit verktøy å nytte i demokratiopplæringa for å styrke framtida sine demokratiske medborgarar.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av mangelen på didaktiske forslag både om demokratiopplæringa, men også om dataspel i undervisning har eg valt følgjande problemstilling: «*Kva seier nyare internasjonale forskning om spelbasert opplæring i samfunnsfag, med særleg fokus på medborgarskap og demokratiopplæring?*». Denne problemstillinga undersøker den nyaste internasjonale forskinga om bruk av spelbasert opplæring i samfunnsfag, med spesielt fokus på medborgarskap og demokratiopplæring. Spørsmålet er kva den nyare forskinga seier om korleis spel kan brukast som eit pedagogisk verktøy for å lære elevane om medborgarskap og demokrati i samfunnsfaget. Ved å utforske denne problemstillinga kan ein sjå på funn, perspektiv og anbefalingar som finst i den internasjonale forskingslitteraturen om spelbasert opplæring i samfunnsfag, og korleis det kan bidra til å styrke elevane sin forståing og engasjement i tema som medborgarskap og demokrati. På bakgrunn av denne problemstillinga har eg utforma følgjande forskingsspørsmål til hjelp for å diskutere funna i diskusjonskapittelet.

1. Kva perspektiv trekk forskinga fram om dataspel i samfunnsfag?
2. Kva trekk forskinga fram om deltaking, og kva kan dette bety for samfunnsfaget i norsk kontekst?
3. Kva didaktiske praksisar viser forskinga til og kva har det å seie for framtidig demokratiopplæring i norsk skule?

Det første forskingsspørsmålet har som hensikt å utforskar dei ulike perspektiva som forskinga framhevar om bruk av dataspel i samfunnsfaget. Ved å svare på dette spørsmålet får eg forhåpentlegvis innsikt i ulike tilnærmingane som eksisterer innan forskinga på dataspel i samfunnsfag. Det andre forskingsspørsmålet har som intensjon å undersøkje funn og perspektiv om deltaking i bruk av dataspel i samfunnsfag. Målet er å sjå korleis dataspel kan påverke og stimulere deltaking blant elevane. Vidare er målet å vise kva det betyr for samfunnsfag, inkludert undervisningsmetodar, elevengasjement og læring.

Det siste forskingsspørsmålet har som mål å sjå på dei didaktiske praksisane som forskinga framhevar, og korleis dei påverkar framtidig demokratiopplæring i norsk skule. Det identifiserer effektive tilnærmingar og metodar for å integrere dataspel i demokratiopplæringa. Ved å svare på dette spørsmålet kan ein få inspirasjon til konkrete

tilnæringsmåtar som kan styrke demokratiopplæringa og forme framtidig undervisning i norsk skule.

1.3 Avgrensingar

Målet med denne masteroppgåva er å kunne gå nærare inn på forskning knytt til spelbasert opplæring i samfunnsfag. Gjennom avgrensinga innafor demokratiopplæring har oppgåva utelukka ein del artiklar som kunne vore relevante. Det har også vore utfordrande å finne forskning i nordisk kontekst, og derfor består oppgåva av internasjonal forskning. Dette kan by på ei avgrensing då landa utanfor Norden ser på samfunnsfaget på ein anna måte en slik vi kjenner det. Innanfor dataspel i undervisning eksistera det fleire omgrep, eg har valt å nytte spelbasert opplæring som eit paraplyomgrep for denne tematikken. Eg vil kome nærare inn på kva dei andre omgrepa er seinare i oppgåva. Eg har også konsentrert meg om forskning som handlar om elevar i alderen 6-19år, då dette er den målgruppa eg mest truleg vil møte på seinare i yrkeslivet.

1.4 Disposisjon

Denne masteroppgåva har følgjande oppbygging. I dette kapittelet blir temaet og problemstillinga til oppgåva introdusert. Det har blitt gitt ein kort bakgrunn for val av tema, og formålet med oppgåva. Vidare kjem kapittel 2 som presentera kunnskapsgrunnlaget. Der blir det gitt ein oversikt over tidlegare forskning og teori som er relevant for oppgåva. Deretter blir kapittel 3 introdusert, metode. Metode-delen forklarar forskingsmetoda og tilnærminga som er brukt i oppgåva. Det blir beskrive korleis data er samla inn, kva kjelder som er brukt, og avgrensingar eller utfordringar ved metoden. Vidare kjem kapittel 4 som viser til studien sin analyse og funn. Denne delen fokuserer på analysen av innsamla data og presentasjon av funna. Resultata blir systematisk presentert og analysert i form av tematisk analyse. Deretter kjem diskusjon i kapittel 5. I diskusjonsdelen blir funna drøfta i lys av kunnskapsgrunnlaget. Eg vil prøve å svare ut mine forskingsspørsmål. Heilt sist kjem kapittel 6 Avslutning som summerar opp dei viktigaste funna, diskusjonane og konklusjonane i oppgåva. Det blir gjort ein konklusjon basert på problemstillinga i oppgåva, samt peika på vidare forskning.

2 Kunnskapsgrunnlag

I denne delen skal eg gjere greie for noko av den forskinga som ligg til grunn for at eg har valt å skrive om spelbasert opplæring i samfunnsfag om demokrati. Eg har delt kunnskapsgrunnlaget i tre delar, der eg først vil vise til korleis denne oppgåva kan sjåast i samheng med læreplanen som styringsdokument, som er med på å definere opplæringa i skulen. Deretter vil eg ta føre meg eksisterande forskning om demokratiopplæring i skulen, før eg til slutt vil sjå på nokre av hovudlinjene innanfor forskning om spelbasert opplæring.

2.1 Læreplanen som styringsdokument

Læreplanen er eit styringsdokument og eit fagleg og pedagogisk verktøy for skulen. Læreplanen sitt innhald er styrande for praksisen i skulen. Læreplanverket er ei forskrift som vil seie at den er bindande for skulen. Likevel påverkast læreplanen på vegen mot å bli læringsarbeid for elevane, nettopp gjennom fortolking og kommunikasjon av læreplanen mellom lærarar, skule, skuleeigar og av vurderingssystem (NOU 2014: 7, s. 96). Eg vil derfor i denne delen vise til kva læreplanverket omhandlar med tanke på tematikkane demokrati, medborgarskap og dataspel som vil gjer seg gjeldande for problemstillinga i denne masteroppgåva. Eg vil først sjå på den overordna delen av læreplanen som er gjeldande for alle fag, før eg vidare går nærare inn på læreplanen i samfunnsfag.

2.1.1 Overordna del

Den overordna delen av læreplanen er ein generell del som legg vekt på generelle verdiar, prinsipp og kompetanse som skal vere ein del av all opplæring i grunnskulen i Noreg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Den er delt inn i tre delar, der den første delen handlar om opplæringa sitt verdigrunnlag. Den neste handlar om prinsipp for læring, utvikling og danning, og den siste delen handlar om prinsipp for skulen sin praksis. Eg skal no gå gjennom desse delane, og trekke ut det som er mest relevant for mi oppgåve knytt til demokrati, medborgarskap og spelbasert læring. Eg vil påpeike at det er mange delar av læreplanane som treff innanfor desse tema, eller som kan tolkast til å treffe innanfor. Derfor har eg teke utgangspunkt i nokre av dei som eg synest er mest klare i sine beskrivingar.

2.1.1.1 *Formålet med opplæringa*

Delen som handlar om formålet med opplæringa er basert på formålsparagrafen som er nedfelt i Opplæringslova §1-1, og skisserer kva som er hovudintensjonen i opplæringa og kva denne skal vere tufta på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2–3; Opplæringslova, 1998). Knytt til denne oppgåva kan eg trekke fram at formålet med opplæringa blant anna er at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilte si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.», i tillegg til at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2–3). Formålsparagrafen peikar på at opplæringa i alle fag skal fremje demokrati, og at elevane skal utvikle seg til å kunne delta i samfunnet i brei forstand.

2.1.1.2 *Opplæringas verdigrunnlag*

Vidare står det om opplæringa sitt verdigrunnlag, som beskriv kva verdiar som fyl med gjennom opplæringslova sin formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3–4). Desse verdiane er grunnmuren i skulen si verksemd. Dette verdigrunnlaget er delt inn i ulike underkategoriar som tek for seg ulike tematikkar. Den første underkategorien er «*Skaparglede, engasjement og utforskertrang*». Denne delen handlar om at elevane skal få erfaring med å sjå moglegheiter og omsette idear til handling. Der kjem det fram at skulen skal blant anna respektere og dyrke fram ulike måtar å utforske og skape på. Elevane skal lære og utvikle seg gjennom tenking, sansing, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I denne samanheng ser eg på spelbasert læring som ein type praktisk aktivitet og ein anna måte å utforske på. Den andre tematikken i denne underkategorien som er aktuell er demokrati og medverking, som seier i første avsnitt følgjande:

Opplæringa skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7–8)

Som namnet demokrati og medvikning tilseier handlar denne delen om korleis opplæringa skal lære elevane kva demokrati betyr i praksis, og gi elevane moglegheit til å medverke. Heile denne delen er høgaktuell med tanke på fokuset på demokrati i denne oppgåva, og omtalar kva som ligg i demokrati i skulen sin praksis.

2.1.1.3 *Prinsipp for læring, utvikling og danning*

Den neste delen som eg vurderer som aktuell er *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Denne delen rettar fokuset på at skulen både har eit dannelsoppdrag, men også eit utdanningsoppdrag, og korleis ein skal forene desse. Det blir også nemnt at opplæringa i skulen skal gi elevane eit godt utgangspunkt for deltaking på alle områder som i utdanning, arbeid og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Som ein underkategori i denne delen har det kome inn tverrfaglege tema, som skal ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringar. Elevane skal utvikle kompetanse knytt til desse tema gjennom arbeid med aktuelle problemstillingar i dei ulike faga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det eksisterer tre tverrfaglege tema: det er *Folkehelse og livsmeistring*, *Demokrati og medborgarskap* og *Berekraftig utvikling*. I denne samanheng har eg valt å fokusere på *Demokrati og medborgarskap* sidan det er det som er mest aktuelt innanfor tematikken i denne oppgåva.

Demokrati og medborgarskap som tverrfagleg tema legg opp til at opplæringa skal gi elevane kunnskap om, føresetnadane for, verdiane til og spelereglane i demokratiet, og gjere dei i stand til å kunne delta i demokratiske prosessar. Vidare skal ein «...stimulere elevane til å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). For å forstå dette skal elevane «...forstå dilemma som ligg i å anerkjenne både retten til fleirtalet og rettane til mindretalet. Dei skal øve opp evna til å tenkje kritisk, lære seg å handtere meiningsbrytingar og respektere usemje.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Også i dette tilfellet vil eg seie at alle dimensjonane er aktuelle for denne oppgåva, men eg har trekt ut nokre sentrale delar. Dei tverrfaglege tema kjem også til syne meir konkret i læreplanen: for samfunnsfag, eg kjem derfor tilbake til dette.

2.1.1.4 *Prinsipper for skules praksis*

Den siste delen i overordna del handlar om prinsipp for skulen sin praksis. Det går ut på korleis skulen skal bygge eit godt læringsmiljø og tilpasse undervisninga i samarbeid med elevane og heimen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I likskap med dei delane over har også denne delen underkategoriar. Eg har sett nærare på *eit inkluderandre læringsmiljø og undervisning og tilpassa opplæring*.

I den første underkategorien finn eg at «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevane praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). I denne samanheng tenkjer eg på korleis spelbasert læring kan variere undervisninga og gi elevane livsnære erfaringar.

I neste underkategori vil eg trekke ut: «For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17) . Dette kan også koplust til spelbasert læring.

No har eg vist korleis nokre delar av overordna del av læreplanen er med på å seie noko om korleis opplæringa skal vere uavhengig av fag. Ein kan finne fleire dimensjonar som kan knytast til demokrati, medborgarskap og spelbasert opplæring. Eg vil no vidare gå inn på kva læreplanen i samfunnsfag seier om dette i eit fagspesifisert fokus.

2.1.2 Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)

Eg vil i denne delen sjå på punkta som handlar *om faget*, før eg går nærare inn på kompetansemål og vurdering for 7. og 10. Trinn. Eg har valt å nytte desse då dei er i målgruppa for utdanninga i for Grunnskulelærer for 5.-10. klasse. Det er likevel verdt å merke seg at ein kan finne liknande tendensar i kompetansemål og vurdering for 2. og 4. trinn også. I likskap med overordna del kjem eg til å leggje vekt på kva læreplanen i samfunnsfag fokuserer på knytt til demokrati, medborgarskap og spelbasert læring.

2.1.2.1 Om faget

Denne delen av læreplanen i samfunnsfag gir ei innramming av kompetansemåla og gir nokre føringar for å kunne fortolke kompetansemåla, samanhengen mellom måla og kva den samla kompetansa i faget er (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som ein underdel til *om faget* finn ein *fagrelevans og sentrale verdiar*, som beskriv kvifor faget er viktig for eleven, samfunnet og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her peikar læreplanen på at «Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) Samtidig som den viser kva verdi og prinsipp frå overordna del som er særleg relevante i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). I samfunnsfag visar ein til at «Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Den neste underdelen som ein finn handlar om *Kjerneelement* i faget. Vidare finn ein *Kjerneelement* i faget, som beskriv det viktigaste innhaldet i faget. Dei viser kva elevane må lære for å kunne meistre og bruke faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her er ein eigen del som omhandlar Demokratiforsøring og deltaking. Denne er særleg aktuell knytt til problemstillinga i denne oppgåva og omhandlar dette:

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for høvet menneska har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta avgjerder i ulike samfunn. Elevane skal få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og dei skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å medverke. Dei skal forstå kvifor konflikhtar har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte. Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming. Innhaldet i dette kjerneelementet skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Dette er altså ein av fem av kjerneelementa i faget, og viser sentrale område elevane skal nytte og meistre i faget. Særleg relevante blir dei beskrivingane som omhandlar politisk styring, forståing av samfunnet, medverknad og demokratiske prinsipp.

Vidare er *tverrfagleg tema* den neste delen av læreplanen i samfunnsfag. Som nemnt tidlegare skal denne delen ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringar. Målet er at elevane skal utvikle kompetanse knytt til desse tema gjennom arbeid med aktuelle problemstillingar i dei ulike faga (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Ein av desse tverrfaglege tema er nettopp demokrati og medborgarskap, og blir konkretisert slik i læreplanen:

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar. Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og prinsipp. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenkje kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap. Samfunnsfag skal bidra til at elevane kan delta i og vidareutvikle demokratiet og førebyggje ekstreme haldningar, ekstreme handlingar og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlinga i Noreg 22. juli 2011 skal inngå i opplæringa om dette. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)

Dette er ei ytterlegare konkretisering av det som står om tverrfagleg tema i overordna del, men gjennom det tydelege demokratiske fokuset er det relevant å trekke inn for å vise breidda i kunnskapen elevane skal sitte igjen med om tema.

Vidare har læreplanverket definerer fem grunnleggjande ferdigheiter. Desse er lesing, skriving, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter. Desse ferdigheitene er del av den faglege kompetansen og nødvendige reiskapar for læring og fagleg forståing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12) I samheng med denne oppgåva har eg valt å trekke fram digitale ferdigheiter sidan dei er aktuelle med tanke på at oppgåva handlar om dataspel som eit digitalt verktøy i undervisninga.

Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap. Digitale ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon. Det handlar òg om å kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkt og om å følgje reglar og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett. Ferdigheita inneber òg å vareta informasjons- og datasikkerheit. Utviklinga av digitale ferdigheiter går frå å utforske og bruke digitale ressursar, til å søkje og velje informasjon sjølvstendig og til å vise god digital dømmekraft når ein vel

informasjon, bruker digitale ressursar og kommuniserer digitalt.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6)

I denne delen av læreplanen vurderer eg det slik at dei digitale verktøya som er omtalt i utdraget kan koplast direkte til dataspel, samt at mange av desse ferdigheitene som å samarbeide, kommunisere og navigere er ferdigheiter som også kan knytast til demokratiopplæring og medborgarskap.

2.1.2.2 *Kompetansemål og vurdering*

Kompetansemåla er med å beskrive kva elevane skal kunne etter ulike trinn. Dette er basert på faget sine kjerneelement og andre innleiande tekstar til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Om ein først ser på kompetansemåla for 7.trinn ser ein at følgjande kompetansemål er aktuelle med tanke på demokrati, medborgarskap og dataspel.

For 7.trinn:

- drøfte kva likeverd og likestilling har å seie for eit demokrati, og utvikle forslag til korleis ein kan motarbeide fordommar, rasisme og diskriminering
- reflektere over korleis ein sjølv og andre deltek i digital samhandling, og drøfte kva det vil seie å bruke dømmekraft sett i lys av reglar, normer og grenser
- beskrive sentrale hendingar som har ført fram til det demokratiet vi har i Noreg i dag og samanlikne korleis enkeltmenneske har høve til å påverke i ulike styresett
- reflektere over korleis møte mellom menneske har bidrege til å endre korleis menneske har tenkt og ulike samfunn har vore organiserte

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9–10)

For 10. trinn:

- utforske og beskrive korleis menneske- og urfolksrettar og andre internasjonale avtalar og samarbeid har betydning for nasjonal politikk, livet til menneske, likestilling og likeverd
- reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkta sine
- utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten

- beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar
(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10–11)

Ein ser igjen dei same intensjonane med opplæringa som ein finn i overordna del, og i delen som handlar om faget i desse kompetasemåla. På den måten ser ein at det er ein gjennomgåande samanheng, samtidig blir det enklare for læraren å få beskrivingar av kompetansemåla ved å lese resten av læreplanen.

I tillegg til kompetansemål har alle læreplanar eigne omtalar av vurdering som skal nyttast i undervogs- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022). Denne viser oss at den einskilde lærar har følgjande ansvar knytt til faget både på 7. og 10.trinn: «Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege, praktiske og digitale måtar å arbeide med samfunnsfag på» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10–11). Det viser at læraren har stor fridom i arbeidet med opplæringa, og at ein kan sjå på dataspel som ein måte å arbeide med samfunnsfag på.

Oppsummert kan ein derfor seie at det er mange delar av læreplanen som peikar både direkte og indirekte på at opplæringa i skulen skal omhandle demokrati, medborgarskap og at ein kan velje å nytte dataspel som eit digitalt verktøy i opplæringa. Vidare vil eg no gå djupare inn i teorien bak demokrati, medborgarskap og dataspel, og korleis desse kan knytast til skulen.

2.2 Demokrati i skulen

Ideen om at skulen skal utdanne for demokrati og medborgarskap er ikkje ny, den har eksistert sidan 1814. Gjennom historiske reformer og læreplanar har demokratiet blitt vektlagt i ulik form og grad (Solhaug, 2012, s. 19–20). Council of Europe (CoE) samla seg i 2012 for ein felles oppfatning av kva utdanning for demokratisk medborgarskap er, og forpliktingar som følgjer:

“Education for democratic citizenship” means education, training, dissemination, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and moulding their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to

the promotion and protection of democracy and the rule of law. (Solhaug, 2012, s. 19–20)

Dette fokuserer på at opplæringa skal ruste elevane og forme dei for framtida for å kunne utøve og forsvare demokratiske verdiar og bidra aktivt i demokratiet. Fokuset heng dermed tett i hop med overordna del i læreplanen som seier at i opplæringa i skulen skal elevane tileigne seg kunnskapar, haldningar og dugleikar som gagnar den enkelte og samfunnet som fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skulen har eit oppsedingansvar i mellom anna å vidareformidle samfunnets verdiar og haldningar, og er ein viktig verdi i det norske samfunnet er demokratiet.

Omgrepet Demokrati stammar frå det greske ordet *demokratia* og tyder folkestyre. Altså at innbyggjarane deltek i viktige politiske avgjerdsprosessar og har like rettar til å delta. Det er fleire måtar å delta i eit demokrati på, men det tydlegaste kjenneteiknet er å delta ved å stemme ved val. Det er også mogleg å delta i samfunnet gjennom å seie i frå om saker ein meiner bør endrast, til dømes gjennom demonstrasjonar eller å ytre seg på sosiale media (Hovde et al., 2023; Stortinget, 2022). I og med at denne masteroppgåva handlar om opplæring i grunnskulen, vil fokuset på deltaking i demokrati dreie seg om deltaking i samfunnet utanom valprosessen sidan elevane som er i fokus ikkje har stemmerett. Det er likevel ein viktig del av opplæringa i demokrati, men i denne omgang vil eg rette fokus på korleis ein kan danne elevane for å delta i samfunnet som demokratisk arena.

2.2.1 Demokratisk medborgarskap

Demokratisk medborgarskap blir omtala som eit relativt nytt omgrep i det norske språket og innanfor utdanningsforskning. Omgrepet demokratisk medborgarskap er henta frå det engelske omgrepet citizen og citizenship. Det blir delt i to ulike betydningar, citizenship som status og citizen som rolle, som på norsk blir omsett slik: Citizenship blir til statsborgar som er tildelt nasjonal og juridisk status. Statsborgar er ein status knytt til rettigheter symbolisert ved at ein får eige pass (Stray, 2011, s. 47). Det blir altså demokratisk medborgarskap som status som avgrensa seg til rettigheter som å stemme ved val, motta trygd, ha rett til utdanning og liknande.

Citizen blir omsett til medborgar eller samfunnsborgar og kan på den eine sida forståast som nokon som ein rolle som blir påverka og styrt av samfunnet sine politiske, sosiale og

kulturelle forhold. På den andre sida kan demokratisk medborgarskap forståast om ei rolle som har ein handlingsdimensjon gjennom til dømes deltaking i demonstrasjonar, offentleg deltaking og aktiv påverknad i enkeltsaker. Denne skilnaden er viktig å vite om sidan det har to ulike omgrepforståingar (Stray, 2011, s. 47). Vidare er det i denne oppgåva hovudfokus på omgrepet citizen som rolle, no vidare omtala som demokratisk medborgarskap.

Med denne forståinga blir det vidare beskrive av Stray (2011, s. 45–46) at opplæringa til demokratisk medborgarskap blir forstått som å lære å leve saman i eit demokrati. Gjennom opplæringa i skulen skal elevane lære å leve saman som elevar og samfunnsborgarar, og skulen er ein praksisarena der dei får anledning til å gjer seg erfaringar som fører til kunnskap og kompetanse som dei kan nytte i samfunnet som samfunnsdeltakarar. Skulen skal vere ein arena er meiningar blir skapte, utvikla og vidareført, og ein arena der elevane skal få prøve sine meiningar og førestillingar. Læraren si rolle blir å tilretteleggje for, og rettleie elevane i desse situasjonen som har demokratisk betydning, slik at elevane kan få erfaringar som dei kan bruke seinare i livet.

Å danne elevane til demokratiske medborgarar er ein viktig del av opplæringa i den norske skulen. Denne opplæringa er eit resultat av pedagogiske prosessar, læring, kunnskapstinnhenting og erfaringar som elevane blant anna får i skulen. Janicke Heldal Stray (2011, s. 15) peikar på at det er likevel ingen føringar for korleis denne undervisninga kan leggjast opp eller forslag til metodar for å styrke demokratisk medborgarskap. Vidare skal eg derfor trekke fram nokre pedagogiske prosessar som kan føre til auka demokratisk medborgarskap.

2.2.2 Deltaking som pedagogisk reiskap

I arbeidet med fagfornyning blei Ludvigsen-utvalet sett ned. Dette skulle gi sine synspunkt på kva kompetansar som var viktig for framtidens skule. Resultatet blei *NOU 2015:8 Fremtidens skole - fornyelser av fag og kompetanser* (Ludvigsen et al., 2015). Utvalet konkluderte med at det var fire kompetanseområder som ville vere viktige. 1. Fagspesifikk kompetanse, 2. Kompetanse i å lære, 3. Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og 4. Kompetanse i å utforske og skape (Ludvigsen et al., 2015, s. 8). Her ser ein at dei anbefalar at det er eit eige kompetanseområdet som handlar om å kommunisere, samhandle og delta, og omtalar viktigheita av dette på følgjande måte:

Elevene vil i større grad måtte mestre ulike former for kommunikasjon i arbeids- og samfunnsliv. De må kommunisere muntlig og skriftlig med ulike formål og mottakere. (...) Det anbefales videre at samhandling og deltakelse inkluderes i alle fag og rettes mot samarbeid om problemløsning, flerfaglige problemstillinger og deltakelse i faglige diskusjoner. Et sentralt mål for elevenes læring må være at de skal kunne samhandle på en rekke samfunnsarenaer, ikke minst relatert til demokratisk deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet. (Ludvigsen et al., 2015, s. 10)

I sammenheng med denne oppgåva vil fokuset vere på samhandling og deltaking som eit verktøy i møte med demokratiopplæringa og danninga til å bli demokratiske medborgarar. Det er heller ikkje nokon ny tanke at elevane skal lære å samhandle og delta. Dette har eksistert i pedagogikken sidan det sosiokulturelle læringssynet blei lansert. Dette læringssynet baserer seg på at ein lærer best i samhandling med andre, altså at elevane lærar gjennom interaksjon og samarbeid (Dysthe, 2001, s. 41). Sosiokulturelle perspektiv på læring er i stadig utvikling og har derfor ikkje ein klar samla teori, men i staden ulike retningar med eit felles utgangspunkt. Ei av desse retningane er læring om praksisfellesskap som blir definert som at kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktivitetar der fleire samhandlar, i det som blir omtala som «sosiale praksisar» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67). Læringa blir altså eit resultat av interaksjonen med dei andre i læringsmiljøet. Dermed er dialog eit viktig element som fører til at dei som deltek kjem fram til forståingar og får idear som ingen av dei ville fått om dei arbeidde kvar for seg. Dialogen vil føre til forståing, utvikle omgrep, unngå misoppfatningar, sjå samanhangar og oppdage løysingar. Vidare blir det peika på at opplæringa derfor bør bestå av «autentiske aktivitetar» altså at aktivitetane som gjer i skulen liknar mest mogleg på dei aktivitetane elevane seinare i livet skal bruke kunnskapen i (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68–69)

2.2.3 Læring om, for og gjennom demokrati

I demokratiopplæringa har spesielt synet og modellen til Janicke Heldal Stray (2011, s. 107) vore sentral i arbeidet med dei nye læreplanane. Dette synet blei omtala i NOU 2011:20 *Ungdom, makt og medverking* (Torgersen, 2011) som er ein del av grunnlaget for dagens demokratiopplæring. Dei refererer til Stray sitt syn på demokratiopplæringa som blir omtala som «læring om, for og gjennom demokrati». Dette synet på demokratiopplæringa er godt kjent, og har blitt bruk i fleire samanhangar som eit fundament når ein snakkar om

demokratiopplæring (Stray, 2011, s. 107; Stray & Sætra, 2016). Eg vil vidare presentere intensjonane i dette synet og knyte det til anna relevant forskning.

Læring *om* demokrati blir omtala som undervisning om demokratiets historie, om val og andre institusjonelle ordningar og politiske prosessar (Stray, 2011, s. 107–108; Torgersen, 2011). Målet med denne kunnskapen er å skape informerte borgarar. Kunnskap er avgjerande for å kunne skape ei informert befolkning som er kompetente til å delta i samfunnet og ser relevans i kunnskapen og kan nytte denne utanfor klasserommet (Stray & Sætra, 2016, s. 17–18). Norske elevar har god kunnskap om demokratiet som vist i ICCS undersøkinga frå 2016 (Ødegård & Svagård, 2018). Som nemnt tidlegare viste undersøkinga at norske elevar ligg i verdstoppen i kunnskap om demokrati (Huang et al., 2017; Ødegård & Svagård, 2018, s. 28–29). Ein annan viktig dimensjon er at gjennom implementering av dei nye læreplanane at det har kome inn eit tverrfagleg tema «Demokrati og medborgarskap» som er gjeldande for alle fag og alle trinn (Kunnskapsdepartementet, 2017), slik eg tidlegare har presentert. Dette viser at det blir eit enda tydelegare fokus på at elevane skal lære om demokrati, også i framtida.

Vidare blir læring *for* demokrati omtala som å stimulere elevane til kritisk tenking, undersøkje problemstillingar frå ulike ståstadar og kunne yte god kjeldekritikk (Stray, 2011, s. 108). Det blir også omtala som verdiar og haldningar. For å kunne overføre gode verdiar og haldningar til elevane er det viktig at ein som lærar er eit godt førebilete. Altså vere bevisst den påverknaden vi som lærarar har på elevane sine verdiar og haldningar. I eit trygt klasserom kan elevane få ytre sine meningar trygt, dermed kan klasserommet bli ein meningsskapande arena der ein til dømes kan trene seg i å sjå saker frå fleire ståstadar (Stray & Sætra, 2016, s. 18). Denne delen av demokratiopplæringa blir også støtta av Ødegård (2018, s. 43) som seier at betydninga av eit ope klasseromsklima som oppmuntrar til diskusjon om samfunnsspørsmål, vil kunne bidra til å stimulere politisk engasjement blant elevane.

Til slutt har ein læring *gjennom* demokrati som handlar om erfaringane elevane gjer seg ved å vere deltakar i demokratiet sjølve, til dømes gjennom å erfare å vere ein del av eit fleirtal i ei politisk avstemming (Stray, 2011, s. 109; Torgersen, 2011). Det blir også knytt til omgrepa medverknad, deltaking og praktiske erfaringar. Denne læringa skjer på eit institusjonelt nivå, gjennom til dømes politiske debattar og val. Det er opp til læraren å legge undervisninga opp slik at elevane får trening i å delta i demokratiske prosessar, elevane blir øva i å legge fram eigne synspunkt og høyre på andre sine meningar. Altså å forhalde seg til fleire argument, og sjå tydinga av meningsbryting. Det kjem også fram at elevane lærar best å delta gjennom

nettopp deltakinga i seg sjølv (Stray & Sætra, 2016, s. 19). Dette synet på deltaking og erfaring av demokratiske prosessar blir også støtta av Ødegård & Svagård (2018, s. 43) som peikar på at ein meir deltakande undervisningsmodell vil vere meir interessant, relevant og lærerik for elevane.

Det er altså fleire som peikar på at dimensjonen med læring gjennom deltakande demokratiopplæring må få ei større rolle i samfunnsfaget. Derfor skal eg no vidare sjå på ICCS undersøkinga frå 2016, og kva den har å seie for demokratiopplæringa.

2.2.4 ICCS 2016

Som tidlegare nemnt hadde ICCS-undersøkinga som mål å undersøke 9.klassingar sin kjennskap, utøving og førebuing til rolla som demokratiske medborgarar i dagens og framtidens samfunn (Huang et al., 2017, s. 3; Ødegård & Svagård, 2018, s. 28–29). I 2016 var det 24 land som deltok i undersøkinga, og det var 6271 som deltok på ein kunnskapstest og ei spørjeundersøking. Resultata frå undersøkinga resulterte i ein rapport frå NOVA og ein rekke andre publikasjonar. Datamaterialet gir oss innsikt i korleis skulane legg til rette for demokratiopplæring, og korleis skulen sitt læringsmiljø kan fremje elevane sine demokratiforståing (Huang et al., 2017, s. 3). Ein skulle sett at ein hadde nyare datamateriale å forhalda seg til, men i skrivande stund har det blitt gjennomført ei ny ICCS undersøking, og denne er no i analyse-prosess. Ein kan forventa at den nye rapporten blir presentert i 2024 (NTNU, u.å.; Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ein av publikasjonane som har kome ut av ICCS 2016 er artikkelen *Hva motivere elever til å bli aktive medborgere?* av Guro Ødegård og Vedgard Svagård (2018). Artikkelforfattarane har studert svara på ICCS-undersøkinga, som viser at norske elevar ligg i verdstoppen i kunnskap om demokrati. Forfattarane ville sjå denne kunnskapen i samheng med aktiv politisk deltaking. Dei såg også på komponentane om elevane hadde tru på å meistre politiske prosessar, også omtala som politisk meistringstru, og erfaringar med interessepolitiske organisasjonar. Ved å sette desse komponentane saman ville dei undersøkje kva som skal til for at elevane blir aktive medborgarar.

Gjennom studien kom dei fram til at den viktigaste faktoren for framtidig politisk deltaking er at elevane må styrke si eigne politiske meistringstru. Elevane si politiske meistringstru går ut på at elevane har tru på å kunne meistre å argumentere, presentere eller organisere aktivitetar

rundt politikk og samfunnsspørsmål (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40) Demokratikunnskapen bidreg i liten grad til synet på eigen framtidig politisk deltaking, sjølv om tidlegare forskning har vist at det er ein sterk samanheng mellom utdanningsnivå og politisk deltaking (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40). Imens viser dei til at det er ein sterk samanheng mellom demokratikunnskap og sannsynet for bruke stemmeretten sin. Dette er i stor kontrast til at det kun er 2 av 10 i den same undersøkinga som har tru på at dei kjem til å melde seg inn i eit politisk parti (Ødegård & Svagård, 2018, s. 41). Same mønster ser ein i trua på at ein kjem til å delta i ytringar og demonstrasjonar, eller i parti og fagforeiningar, som viser at dei har mindre tru på å delta på aktivitetar som krev meir tid og personleg engasjement (Ødegård & Svagård, 2018, s. 41–42).

Avslutningsvis kjem artikkelforfattarane med innspel for framtidens demokratiopplæring, om at denne må vere med på å styrke elevane si tru på at dei både kan og har moglegheit til å delta. Dei peikar også på at det bør vere ein kritisk gjennomgang av korleis demokratiopplæringa i klasserommet skal gjennomførast, og at undervisninga må bli meir deltakande gjennom at elevane får diskutere dagsaktuelle problemstillingar, og eit klasseromsklima som oppmuntrar til diskusjon. Undervisninga må også omhandle langt meir enn den lærebokbaserte tavleundervisninga knytt til representativt valdemokrati (Ødegård & Svagård, 2018, s. 43). På bakgrunn av dette funnet har eg derfor fokusert på korleis den deltakande demokratiopplæringa kan gjennomførast i klasserommet, og vil no vise til andre artiklar som viser til denne tilnærminga i opplæringa.

2.2.5 Deltakande demokratiopplæring

Der er ingen klar definisjon på deltakande demokratiopplæring, men det er fleire som kjem med gode beskrivingar og døme som er med på å gi oss eit bilete av kva denne opplæringa vil innebere. Ein av desse er Børhaug (2017) som seier at demokrati må lærast gjennom institusjonar, som i denne samanheng er nemnt som arenaer utanfor skulen der ein får erfare det verkelege politiske liv og institusjonar som Stortinget, kommunestyret, miljørørsla og liknande (Børhaug, 2017, s. 3–4; Stray & Sætra, 2018, s. 103).

Samtidig trekk Stray og Sætra (2018) fram at ei føresetnad for deltaking i demokratiske prosessar er å kunne delta i kollektive avgjersle. I dagens samfunn er det eit aukande behov for at ein er villig til å kommunisere, diskutere og forhandle med kvarandre. Det inneber også viljen og evna til å ta andre sine perspektiv enn sine egne og lytte til andre sine meiningar

(Stray & Sætra, 2018, s. 103). Om ein ser på den føregåande beskrivinga av demokratiopplæringa, vil ein sjå at dei same eigenskapane går igjen der. Derfor kan ein seie at den deltakande demokratiopplæringa krev erfaringane i institusjonane, men også trening i å bruke eigenskapane som er beskriver her. Dette blir også konkretisert i fagartikkelen *Helt ærlig! Demokrati- og medborgerskapsundervisningens muligheter og utfordringer*

Ved å engasjere elever i reelle og konkrete prosjekter i samfunnet har man i flere studier hatt betydelig suksess med å gjøre læring relevant for elever. Ved å formidle praktisk kunnskap om hvordan man engasjerer seg i samfunnssaker, og demonstrere for elever hvordan klasseromsbasert akademisk kunnskap kan brukes til samfunnsarbeid, har man ikke bare økt engasjementet hos svake elever, men også utdannet aktive medborgere med stor tro på at de senere vil kunne delta i lignende arbeid (Jøsok et al., 2022).

Avslutningsvis kan ein seie at ei grunnleggjande forutsetning for at opplæringa skal bidra til kunnskap og demokratisk danning er at elevane får erfare og praktisere demokratiske prosesser i skulekvardagen sin. Desse erfaringane treng ikkje å kun skje i skulekvardagen, slik som Børhaug (2017, s. 3–4) trekk fram, dei kan også skje i andre institusjonar, som for eksempel i ungdomsorganisasjonar og gjennom miljøarbeid (Stray & Sætra, 2018, s. 104–105).

2.3 Dataspel i skulen

2.3.1 Kvifor dataspel?

Intensjonen med denne oppgåva er å undersøke dataspel si rolle i læring og undervisning, uavhengig av kva omgrep som blir nytta. Å definere kva spelbasert læring er, er ikkje nødvendigvis ei lett oppgåve. Gjennom ulike artiklar og masteroppgåver blir det definert ulike måtar å sjå på dataspel i undervisning, som spelbasert læring, spelbasert undervisning, læring gjennom dataspel, gamification og game literacy. Eg har valt å nytte spelbasert opplæring som eit samleomgrep, og kjem seinare til å definere tydelegare skilnaden på spelbasert læring og spelbasert undervisning.

Derimot vil eg definere ordet dataspel, som ifølgje Store Norske Leksikon blir definert som: «*Dataspill, også kalt videospill, er spill og andre interaktive opplevelser som spilles ved hjelp av elektronisk utstyr. Spillene er programmer som kjøres på en datamaskin, enten i*

form av en personlig datamaskin, en dedikert spillkonsoll eller en mobiltelefon» (Eilertsen & Holm, 2020). Innanfor spelbasert opplæring er det mange variasjonar og ulike måtar å løyse ei slik opplæring på, og i denne oppgåva blir derfor fokuset avgrensa til dataspel.

I 2011 når *Stortingsmelding 22, Motivasjon-meistring – muligheter* blei publisert, var spelbasert læring nemnd ein gong. Der blir det beskrive som noko som kan engasjere elevane, gi auka læring og gi fordelar ved bruk i klasserommet (Meld. St. 22, 2010, s. 41). Seinare har det kome ein eigen spelstrategi «*Spillerom – Dataspillstrategi for 2020-2022*» (Kulturdepartementet, 2019) som seier at dataspel i aukande grad blir nytta som verktøy i undervisninga. I den pågåande fagfornyninga i skulen vil det kome fleire nye innovative digitale læremidlar på markedet. Det eksisterer også skular som har eigne spelpedagogar som har kompetanse på dataspel og korleis desse kan brukast i ein pedagogisk samanheng (Kulturdepartementet, 2019, s. 19). Strategien trekk i tillegg fram at det er fordelar med å spele dataspel og ta del av eit spelmiljø, noko som kan styrke dei digitale dugleikane og den teknologiske forståinga. Det er kunnskap som akkumulerast raskt, og som vil kunne utgjere ein betydeleg ressurs i framtidige oppgåveløysingar. I denne strategien har fleire av dei som er forfatarane bak boka *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen* også bidratt med innspel, då desse blir ansett på nokon av dei fremste på fagfeltet dei siste åra i norsk kontekst (Kulturdepartementet, 2019, s. 20).

Gaming er også ein utbreidd aktivitet blant barn og unge når tre av fire (76 prosent) av 9-18-åringar spelar dataspel i ein eller anna form, anten det er på mobil, datamaskin eller spelkonsoll, ifølgje *Barn og Medier 2022* (Medietilsynet, 2022, s. 7). Eg vil i denne oppgåva vidare omtale gaming som verktøy i klasserommet gjennom spelbasert opplæring.

Det å kunne nytte digitale spel i opplæringa er også ein del av å kunne utøve sin profesjonsfaglege digitale kompetanse som blant anna handlar om å kunne mestre og ta i bruk digitale verktøy, samt å nytte desse i didaktiske val slik at det gir meirverdi for elevane sitt læringsutbytte, læringsmotivasjon og læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette blir peika på i den nyaste stratgien frå regjeringa *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 34)

2.3.2 Forsking om dataspel

Forsking knytt til dataspel og læring har eksistert som eit forskingsfelt i fleire tiår ifølgje boka *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen* av Jørund H. Skaug, Aleksander Husøy, Tobias Staaby og Odin Nøsen (2020). Som nemnt innleiingsvis eksisterer det store kunnskapshol på dette feltet, og forfattarane peikar på at vi veit lite om korleis lærarar faktisk nyttar dataspel i klasserommet, kva didaktiske og pedagogiske val dei gjer, og kva forutsetningar som må vere til stades for at ein skal lykkast med å nytte dataspel i undervisninga. Sjølv om det har dukka opp fleire lærarorienterte studiar dei siste åra, er desse ofte knytt til kvantitative studiar som er på jakt etter målbare effektar. I tillegg eksisterer det mange metastudier som fortel om dei positive sidene ved å nytte dataspel i undervisninga. Til felles har mange av desse forskingsartiklane peika på eit behov for kvalitativ forskning som fokuserer på spesifikke undervisningsopplegg eller spesifikke dataspel i spesifikke fag (Skaug et al., 2020, s. 34–35).

Vidare vel dei å peike på at ein ser ei todeling innafor forskning på dataspel der ein på eine sida har forskning som fokuserer på den målbare effekten av å spele dataspel i undervisning. Denne retninga er oppteken av spelbasert *læring*, men ikkje like oppteken av spelbasert *undervisning* (Skaug et al., 2020, s. 35). Den andre retninga er meir oppteken av korleis spel brukast av lærarar og elevar i naturlege klasseromsomgjevnader. Altså kva som skjer når spel inntek klasserommet, kva nye moglegheiter og utfordringar det kan føre med seg, samt korleis ulike elevar og lærarar skaper mening i og rundt dataspel. For forskning viser at det er langt fleire faktorarar enn berre spelet som avgjer om spelundervisninga er vellykka eller ikkje (Skaug et al., 2020, s. 43).

Likevel er det nokre delar av forskinga som eksisterer som er eintydig på nokre sentrale områder skriv Skaug et al. dei viser til at dataspel i undervisninga bør følgjast tett opp av læraren, gjennom relevante tilbakemeldingar og plassere spelet innanfor faglege rammer. Om spel skal ha ein effekt må den skje over ei lengre periode, altså meir enn berre ei kort økt. Vidare viser forskinga at elevane får eit større fagleg utbytte om ein plasserer spel i eit sosiokulturelt perspektiv, der elevane sine erfaringar med spelet er utgangspunkt for vidare refleksjon, diskusjon og samtale i klasserommet, heller enn om ein plasserer elevane aleine med dataspellet (Skaug et al., 2020, s. 48). Dette er altså nokre av hovudtrekka ein ser innanfor spelpedagogikk. Vidare vil eg vise til dei ulike typane spel, før eg avslutningsvis skal peike på nokre fordelar og ulemper ved bruk av dataspel i undervisninga.

2.3.3 Læringsspel/ pedagogiske spel

Læringsspel blir omtala som dataspel som er designa og utvikla for utdanningsformål eller for å lære om eit fagstoff eller ein dugleik. Desse spela har meir vekt på læring enn på underhaldning. Spela kan vere alt i frå småspel som brukast for å drille språkferdigheiter, omtalt som educational games i den internasjonale forskinga, eller meir ambisiøse spel som tematiserer sosiale spørsmål eller konfliktrar frå verkelegheita. Desse blir omtala som serious games i internasjonal forskning. Døme på eit serious games er *Spent*, som handlar om økonomi, arbeid og fattigdom (Kluge, 2021, s. 122; Staaby et al., 2018, s. 8).

2.3.4 Kommersielle dataspel

Kommersielle dataspel er spel som først og fremst er laga for underhaldninga sin del. Desse spela har ofte større budsjett, betre grafikk, djupare speloppleving og byr på meir spenning og engasjement enn læringsspel. Det eksisterer etter kvart mange eksempel på at kommersielle spel kan tilpassast faglege aktivitetar og læringsmål. Eit døme på dette er *The walking dead* og *Minecraft* (Staaby et al., 2018, s. 9).

2.3.5 Spelifisering/Gamification

Spelifisering eller gamification er ikkje ein eigen speltype, sjølv om det for nokre kan opplevast slik. Det handlar om å nytte seg av spel-liknande lønning- og motivasjonssystem i ein gitt kontekst, som ikkje treng å ha noko med dataspel som medium å gjere. Det kan vere alt frå korte leikar med poeng til store og ambisiøse opplegg der fagstoffet og klasserommet blir som eit spel (Staaby et al., 2018, s. 9). Der er et berre fantasien som sett stoppar for kva dette kan innebere. Men eit døme på enkel gamification er til dømes lesestafett eller quiz som *Kahoot*.

2.3.6 Fordelar og ulemper med dataspel

For å trekke fram nokre av fordelane med å bruke spel i undervisning kan ein sjå til Hanghøj & Møller (2017) som skriv at det kan vere med på å engasjere elevane, differensiere undervisninga, skape tydeleg progresjon, fremje samarbeid og relasjon mellom elevane, og ikkje minst utviklinge det faglege perspektivet. For å supplere desse fordelane med bruk av dataspel i undervisning, peikar Skaug et al. på at dataspel gir spelarane ein handlefridom som gir eleven kontroll, velvære og meistringskjensle. Spelaren er ofte i sentrum av forteljinga og

kan gjere spelaren til ein medskapar i forteljinga, noko som kan føre med seg moglegheiter til å enklare identifisere seg med andre menneske og deira livsverd. Spelmedia sine eigenskapar gjer samtidig at vi som lærarar kan undervise på ein anna måte enn med andre læremidlar og metodar (Skaug et al., 2020, s. 27). Det blir også argumentert for at spel er gode kjelder til kunnskap og læring grunna at dei krevjar konsentrasjon, innsats og læring av spelaren. Denne mekanismen gjer at spelarane kan lære noko som let seg overføre til situasjonar utanfor spelet. Gjennom spel om til dømes kjemi kan elevane gjennomføre kjemiske eksperiment, i staden for å gjennomføre dei i verkelegheita. Skaug et al. (2020, s. 36) peikar på at ein slik kan unngå ein rekke av farane ved ekte kjemiske stoffar.

På den andre sida trekk Hanghøj og Møller fram utfordringane som blir avgrensa til læraren sin spelkompetanse, noko som igjen er med på å påverke førebuingstida til undervisning. Dei viser også til utfordringar som utilgjengelege ressursar til innkjøp og støtte under tekniske problem, manglande legitimering frå leiing, kollegaer og føresette, og vanskelegare utfordringar knytt til å vurdere og sikre det faglege utbyttet (Hanghøj & Møller, 2017, s. 4–5). Det blir også peika på at det kan vere vanskeleg for lærarar å finne relevante spel, samt å skaffe einingar som spela kan spelast på (Skaug et al., 2020, s. 144). I tillegg trekk dei fram at det kan vere utfordringar knytt til aldersanbefalingar i spel. Nokre spel kan innehalde vald og våpenbruk, samt at det er ein kynisk forretningsmodell bak nokre spel som har som mål å selje ulike delar inne i spelet (Forbrukerrådet, 2022; Skaug et al., 2020, s. 134). Ikkje minst er det ein del dilemma med personvern og informasjon som blir samla inn om elevar når dei nyttar spel (Skaug et al., 2020, s. 143). Det er med andre ord både moglegheiter og utfordringar ein kan dra læring frå for å kunne gi elevane best mogleg undervisning gjennom dataspel.

Gjennom dette kapittelet har eg vist til noko av forskinga og teorien som eksisterer når det kjem til problemstillinga «*Kva seier nyare internasjonal forskning om spelbasert opplæring i samfunnsfag, med særleg fokus på medborgarskap og demokratiopplæring?*». For det første har læreplanen blitt presentert med sentrale moment, før eg vidare trakk fram demokratiopplæringa og medborgarskap sitt fokus i skulen. Avslutningsvis har eg peika på sentrale moment ved dataspel i skulen. Vidare skal eg i neste kapittel gå inn på metodevala som er teke i denne oppgåva.

3 Metode

I dette kapitlet vil eg presentere mine metodiske val knytt til oppgåva. Aller først vil eg plassere oppgåva vitskapsteoretisk, før eg viser til forskingsdesign. Eg vil vidare presentere hovudintensjonane med scoping review, og korleis eg har arbeidd med metoden, før eg avslutningsvis vil reflektere over forskingskvaliteten i oppgåva og etikk i forskning.

3.1 Vitskapsteoretisk ståstad

Når ein skal vise til vitskapsteoretisk ståstad meiner ein kva retning en filosofiske grunnlagdiskusjonene er og om det som er sant og objektivt som ligg til grunn både i produksjon, men også i fortolking av kunnskap (Nyeng, 2012). Hermeneutikk stammar frå *hermeneus* og tyder tolk eller fortolkar, derfor er grunnlaget til hermeneutikken å finne metodar som har som hensikt å fortolke tekst i ulike former (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Den klassiske hermeneutikken blei opphaveleg nytta av filologar og teologar som var opptekne av å finne den korrekt forståinga av tekstar, for å finne sanninga om Gud og mennesket (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Måten tekst blir tolka på, kalla tekstfortolking, er ei veksling mellom delar av tekst og heilskapen, også kalla den hermeneutiske sirkel (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

3.2 Forskingsdesign

Målet med denne masteroppgåva er å kunne vise kva nyare forskning seier om spelbasert læring og korleis dette kan sjåast opp mot demokratiopplæring og deltaking i samfunnsfag. Det blei derfor tydeleg tidleg i prosessen at denne oppgåva ville omhandle ein form for litteraturstudie, sidan Postholm og Jakobsen (2018, s. 61) viser til at eit viktig utgangspunkt i empirisk forskning er at man vel det forskingsdesignet som på best mogleg vis belyser problemstillinga for forskingsarbeidet. Når ein har som mål å finne og utvide eigen kunnskap for å svare på ei problemstilling, er kvalitativ forskingsdesign best eigna. Kvalitativ forskning blir forklart som å «*beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfarings kvaliteter*» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 11). Dessutan kan ein beskrive denne metoderetninga som fleksibel, samtidig som det er ein nær måte å finne kunnskap på.

3.3 Scoping review som metode

Dei seinare åra har scoping review blitt ein populær metode innanfor utdanningsforskning. Omgrepet scoping har inga fullgod norsk omsetting så langt, og ein nyttar derfor det engelske omgrepet også på norsk. Ei omsetting av scoping kan ifølgje Prøitz (2022, s. 43) vere *fokusert kartlegging*. I dette ligg det at scoping review har som formål å undersøkje eksisterande litteratur innanfor eit tema, og vurdere desse studiane (Prøitz, 2022, s. 43).

Colquhoun med fleire (2014) definerer metoden scoping review på ein enkel måte:

A scoping review or scoping study is a form of knowledge synthesis that addresses an exploratory research question aimed at mapping key concepts, types of evidence, and gaps in research related to a defined area or field by systematically searching, selecting, and synthesizing existing knowledge (Colquhoun et al., 2014, s. 1292 & 1294)

På den måten kan ein seie at scoping review skal kartlegge sentrale omgrep, ulike typar evidens og kunnskapshol innanfor eit fagfelt. Dette blir gjort gjennom å systematisk søke, velje ut og syntetisere eksisterande kunnskap. Denne definisjonen er ein forkorta versjon av følgjande forklaring på metoden.

Scoping review blir definert av Munn med fleire (2018) som ei oversikt som beskriv omfanget av litteratur om eit tema. Eit slikt review undersøker litteraturen innanfor temaet for å kunne finne følgjande:

- Kva type kunnskap som eksisterer
- Kva nøkkelomgrep og definisjonar som er brukt
- Korleis forskinga har blitt gjennomført
- Kva kjenneteiknar eit omgrep
- Om det er relevant å gjere eit systematisk review
- Om det manglar kunnskap på noko område

(Munn et al., 2018, s. 2 (Mi omsetting))

Eg gjekk inn i arbeidet med denne oppgåva med ein fordom om at det ikkje eksisterer nok forskingslitteratur på dette fagfeltet, og ville derfor undersøke om det kunne stemme. Her

eksisterte det eit kunnskapshol, som jo er eit av måla med metoden som Colquhoun et al. (2014) og Munn et al. (2018, s. 2) viser til. Målet med denne oppgåva er altså å fordjupe seg i kva forskinga seier om spelbasert opplæring, og korleis ein kan sjå dette i samanheng med medborgarskap og demokratiopplæring i samfunnsfag.

Det eksisterer mindre informasjon om scoping review som metode, enn til dømes lærebokanalyse. Som eit tiltak for å auke kunnskap om scoping review skreiv Arksey og O'Malley ein artikkel om tema i 2005. Dei listar opp retningslinjer for gjennomføring av scoping review, og delte dei inn i ulike formål for kvifor ein skal gjennomføre scoping review, tilsvarande det Munn med fleire også har definert (Arksey & O'Malley, 2005, s. 20, 21–22; Colquhoun et al., 2014; Cooper et al., 2021, s. 235; Munn et al., 2018, s. 2).

Som eg tidlegare har skildra er målet i med denne oppgåva å kunne vise kva forskinga seier om spelbasert opplæring og korleis ein kan nytte dette i samfunnsfag. Derfor vil det vere naturleg som eg nemner ovanfor, at min scoping review skal vere ei kunnskapsoversikt som prøver å svare på punkta i oversikta til Munn med fleire (2018, s. 2). Det er likevel ikkje berre intensjonane med metoda som åleine besluttar at ein har gjennomført ein studie korrekt. Det fyl også ein framgangsmåte som ein må gjennom. Eg vil i denne oppgåva ta utgangspunkt i Arksey & O'Malley sine fem steg (2005, s. 22).

1. Identifisere forskingsspørsmålet
2. Finne relevant litteratur
3. Velje ut studiar
4. Kartlegging, organisering og systematisering av data
5. Summere opp og rapportering av funn

Desse punkta vil vidare i denne oppgåva vere veiledande i arbeidet. Det er likevel viktig å påpeike at sjølv om desse fem stega fortel oss korleis ein skal gjennomføre eit scoping review, er ikkje prosessen ein linjær prosess, men at ein kan bevege seg mellom stega ut i frå korleis studien utviklar seg (Arksey & O'Malley, 2005, s. 22). Ein anna viktig dimensjon med å leggje fram arbeidet på denne måten, er at ved å systematiske gjennomgå og dokumentere dei ulike stega i metoda, så er ein med på å vise korleis undersøkinga er gjennomført, og på den måten sikra mest mogleg transparens og openheit i arbeidet (Sauvage, 2022, s. 88).

3.3.1 Problemstilling og forskings spørsmål

Froskingsspørsmål og problemstilling legg grunnlaget for kva ein skal søke etter i litteraturen (Arksey & O'Malley, 2005, s. 23). Dette er også i tråd med det første punktet *Identifisere forskings spørsmålet* i Arksey & O'Malley sine fem steg (2005, s. 22). Ein må dermed identifisere og bryte ned kva ulike delar som trengst for å dekke forskings spørsmåla. I dette tilfellet er det to ulike «fagfelt» som skal foreinast, altså dataspel og demokratiopplæring. Det er også sentralt å kople på skulefokus for å treffe rett målgruppe. Ein må kombinere og teste ulike kombinasjonar for å finne kva som blir mest treffande i eige arbeid. Arksey og O'Malley (2005) anbefala at ein startar med eit breitt søk, for å deretter snevre inn seinare.

Eg har som nemnt tidlegare i oppgåva valt å bryte problemstillinga ned i tre ulike forskings spørsmål.

1. Kva perspektiv trekk forskinga fram om dataspel i samfunnsfag?
2. Kva trekk forskinga fram om deltaking, og kva kan dette betyr for samfunnsfaget i norsk kontekst?
3. Kva didaktiske praksisar viser forskinga til og kva har det å seie for framtidig demokratiopplæring i norsk skule?

Målet ved denne oppgåva blir altså å gjennomføre eit scoping review som skal besvare følgjande problemstilling «*Kva seier nyare internasjonal forskning om spelbasert opplæring i samfunnsfag, med særleg fokus på medborgarskap og demokratiopplæring?*».

3.3.2 Søk, nøkkelord og søkelogg

I denne studien valte eg å gjere søk i to ulike databasar, ERIC og Science Direct, på bakgrunn av at eg ynskjer å sjå på internasjonal forskning, samt at eg ynskja å nytte to ulike databasar for å finne ei breidde i utvalet av artiklar. Gjennom å søke i ulike databasar kan ein trekke eit breiare utval av artiklar, samtidig som at oppgåva sitt omfang gjer at ein må gjere eit lite nok utval. Eg starta med å gjennomføre testsøk allereie i desember 2022, og innan mars 2023 hadde eg landa på to søkestrengar som gav relevante resultat. Gjennom testsøk fekk eg sett gjennom nokre relevante artiklar for å finne inspirasjon til «keywords» som blei nytta i forskinga (Sauvage, 2022, s. 92).

Eg brukte søkeord frå tre ulike kategoriar, ein kategori med søkeord for dataspel, ein annan for demokratiopplæring og den siste for skulerelevante ord for å spisse søket. Vidare blir det anbefalt av Astrid Camilla Wiig (2022, s. 113–114) at ein kan nytte søkeskjema som eit hjelpemiddel for å analysere ord, og korleis ein på best mogleg vis kan utnytte desse. Der ein først skriv ned stikkord for *problem*, altså kva forskinga skal handle om (Wiig, 2022, s. 113–114). I denne oppgåva ynskjer eg å undersøke kva forskinga seier om dataspel, og eg har derfor plassert inn ein rekke omgrep for dette. Vidare kan ei legge inn fleire *element*, som vil vere relevante for forskinga, og til sist legg inn ord for *utval*, slik at ein får konkretisere kven forskinga skal handle om (Wiig, 2022, s. 113–114). Det andre elementet i denne oppgåva er demokratiopplæring og samfunnsfag, og eg ynskjer at forskinga skal handle om skule. Eg har på bakgrunn av det nytta følgjande søkeskjema:

Problem	Element	Utval
video games	citizen participation	K12
serious games	political science	school
educational games	social studies	
games		

Tabell 1 Søkeskjema

Søkestrengen skal representere problemstillinga, og gjennom å nytte søkeskjema over kan ein enkelt kategorisere søkeord som er relevante for søket (Sauvage, 2022, s. 82). Denne delen av arbeidet er i tråd med det andre punktet *Finne relevant litteratur* i Arksey & O'Malley sine fem steg (2005, s. 22). Gjennom å nytte boolske operatorer som AND og OR kunne vi leggje til fleire kategoriar og søkeord i same søkestreng (Sauvage, 2022, s. 83). Eg har også nytta meg av trunkering i søkestrengane for å inkludere og utvide orda til fleire ord med nokså lik betydning (Sauvage, 2022, s. 84). Det ser ein til dømes på bruk av søkeordet (gam*) for å få treff både på games, gaming og game, samt at eg også har nytta frasesøk, altså

å putte fleire ord inn i ein parentes, for å gjere søk på omgrep som består av fleire ord (Sauvage, 2022, s. 84). Eit døme på dette er (social studies). Gjennom fleire testsøk enda eg opp med å nytte følgjande søkestrengar (Tabell 2). For å kunne finne ein spissa søkestreng som gir ei adekvat mengd av artiklar for å kunne velje ut dei som treff forskingsspørsmålet best mogleg, må ein gjennom ein prosess som krev at ein tek nokre avgrensingar, og i nokre tilfelle blir desse avgrensingane feil, og ein må dermed gå tilbake for å justere avgrensingane. Målet med dette er å kunne klare å finne den forskinga som høver best for å kunne svare på forskingsspørsmålet, og dette gjer ein gjennom ulike kjelder (Arksey & O'Malley, 2005, s. 23–24). Det er verdt å merke seg at eg har gjennomført to nesten identiske søk for å sjå om det var ein overlapp av artiklar om ein nytta *AND (K12 OR school)* i begge databaser. Dette er gjort i samråd med rettleiariar.

Dato for søk	Database	Søkeord, kombinasjon av søkeord	Avgrensingar (publiseringsår, fagfelleverdert)	Tal på treff
01.03.2023	Science Direct	("video games" OR "serious games" OR "educational games") AND ("citizen participation" OR "political science" OR "social studies" OR "citizen education")	2013-2023	215
01.03.2023	Science Direct (Overlapp søk)	("video games" OR "serious games" OR "educational games") AND ("Citizen participation" OR "Political Science" OR "social studies") AND (K12 OR school)	2013-2023	169
01.03.2023	ERIC	(gam* OR "video gam*" OR "serious gam*" OR "educational gam*") AND ("citizen participation" OR "political science" OR "social studies" OR "citizen education")	2013-2023 Peer reviewed	182
01.03.2023	ERIC (Overlapp søk)	(gam* OR "video gam*" OR "serious gam*" OR "educational gam*") AND ("citizen participation" OR "political science" OR "social studies" OR "citizen education") AND (K12 OR school)	2013-2023 Peer reviewed	92

Tabell 2 Søk i databasar med søkestreng

3.3.3 Inklusjon og eksklusjonskriterere

Allereie i søket i databasar har det blitt gjort nokre val knytt til inkludering og ekskludering. I søket i databasar ser ein at eg har valt å inkludere forskning frå 2013-2023, dette grunna at eg ynskja å sjå på nyare forskning og forbinder det med forskning som er publisert dei siste ti åra. Dette er fordi den teknologiske utviklinga har vore relativt stor dei siste åra, og derfor vil eg

prøve å sjå på forskning som kan knytast til nyast mogleg kontekst. Det var også viktig at artiklane var fagfellevurderte (peer reviewed) for å forsikre at artiklane har gått gjennom ei kvalitetssikring. Dette var eit val ein kunne huke av på i databasen Eric, og står derfor oppført i tabell 2. Vidare kan ein sjå inklusjon og eksklusjonskriteria presentert i tabell 3 nedanfor. Der ser ein at eg har valt å inkludere forskingsartiklar på norsk, svensk, dansk og engelsk, dette fordi eg ynskjer å sjå om det eksisterer forskning i nordisk samanheng, samt at eg ynskjer å sjå breidda i fagfeltet ved å opne for engelske artiklar. Dermed blei det også naturleg å inkludere internasjonal forskning. Det er også ei viktig inkludering at dei inkluderte artiklane skulle handle om elevar, lærarar, lærarstudentar eller skular som har elevar i alderen 6-19år. Samtidig som eg ynskja at artiklane fokuserte på undervisning, praksis i skulen, didaktikk, elevar og lærarar sine erfaringar. Dette er inklusjonsprinsipp som blei jobba fram grunna forskingsspørsmåla og problemstillinga.

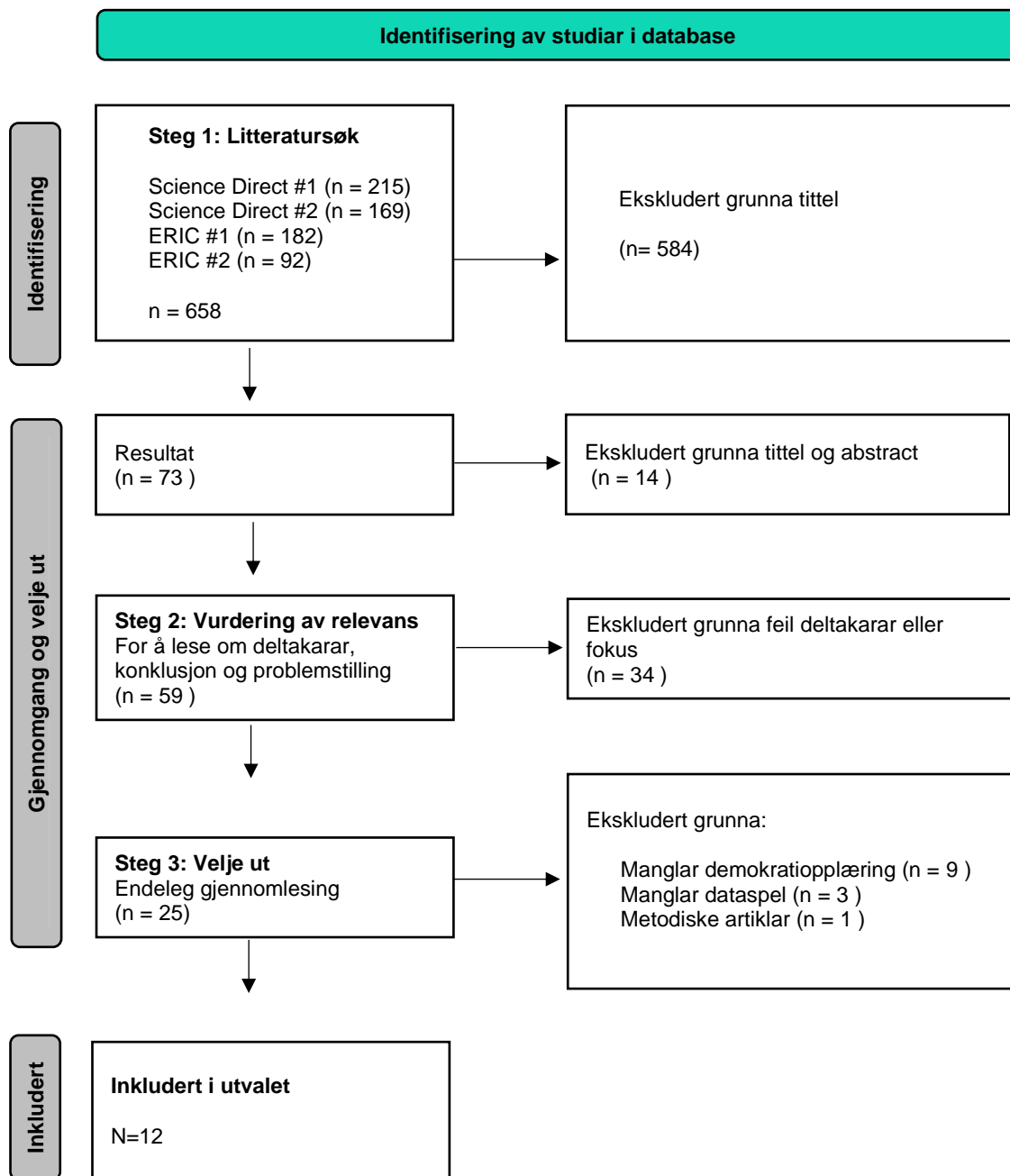
Når ein vidare skal sjå på eksklusjonsprinsipp er desse mykje av det same som nemnt over. Ein skulle ikkje inkludere andre review, metodiske artiklar i denne studien, eller grålitteratur som til dømes doktorgrader og mastergrader, fordi ein ynskjer eit transparent utvalt (Mausethagen & Hermansen, 2022, s. 156). I arbeidet med testsøket blei det også tydeleg at eg trong å ekskludere artiklar som handlar om historie, geografi eller andre tematikkar innanfor samfunnsfag. I tillegg ville eg ekskludere artiklar som har eit uklart fokus på samfunnsfag og demokrati. Eg kom også over artiklar som handla om rollespel og brettspel når ein snakkar om spelbasert læring, og eg måtte derfor ekskludere artiklar som handla utelukkande om slike spel. Desse avgrensingane er gjort for å kunne få eit utval med artiklar som i størst mogleg grad svara ut tematikken i problemstillinga.

Inklusjonsprinsipp	Eksklusjonsprinsipp
<ul style="list-style-type: none"> - Handle om både spelbasert læring og demokratiopplæring - Forsking frå dei siste 10 åra, 2013-2023 - Forskinga må vere fagfellevurdert - Vere skriven på norsk, svensk, dansk eller engelsk - Kan vere internasjonal forskning - Forskinga skal handle om elevar, lærarar, lærarstudentar eller skular som har elevar i alderen 6-19 år - Det skal vere eit fokus på undervisning, praksis i skulen, didaktikk, elevar og lærarar sine erfaringar 	<ul style="list-style-type: none"> - Ikkje vere forskning frå før 2013 - Skal ikkje vere grålitteratur - Skal ikkje handle om høgare utdanning - Skal ikkje vere metodiske artiklar eller review - Skal ikkje handle om historie, geografi eller andre tematikkar innanfor samfunnsfag - Skal ikkje vere artiklar som har eit uklart fokus på samfunnsfag og demokrati - Skal ikkje handle utelukkande om rollespel eller brettspel

Tabell 3 Inklusjon- og eksklusjonsprinsipp

3.3.4 Velje ut studiar

Det neste punktet i arbeidet er *Velje ut studiar* ifølgje femstegs lista til Arksey & O'Malley (2005, s. 22). Ein viktig del av å gjennomføre eit review er å vere transparent og open i arbeidet. Dette gjer ein ved å dokumentere inkludering og ekskludering av litteratur. Desse vala blir basert på punkta som vart presenter i tabell 3 ovanfor. Det er vanleg å vise gjennom å nytte eit flytdiagram, eit anerkjent verktøy som er med på å sikre openheit rundt utveljing og innsamling av litteratur (Sauvage, 2022, s. 99). Eg har valt å nytte flytdiagrammet til PRISMA som ofte er brukt i systematiske reviewarbeid, men som seinare også har blitt integrert for scoping review (Tricco et al., 2018).



Tabell 4 Flytskjema med inspirasjon frå PRISMA (Tricco et al., 2018)

3.3.5 Generelt om funn

Heilt overordna ser ein at den geografiske spreinga av artiklar er relativ stor, sjølv om det er nokre land som har fleire enn andre. Her skil Tyrkia seg ut med 5 av artiklane, og neste er USA med 4 av artiklane. Dei resterande er frå Tyskland, Taiwan, Singapore og Saudi- Arabia.

Når det kjem til forskingsmetoder innanfor dei inkluderte artiklane ser ein også ei god spreing i forskingsmetoder, totalt var det fire av artiklane som hadde brukt kvalitativ forskingsmetode som til dømes intervju og observasjon. I motsetning var det to som hadde nytta kvantitativ forskingsmetode som til dømes spørjeundersøking. Det var også inkludert to metodiske artiklar. Dei resterande artiklane har nytta seg av andre typar forskingsmetoder som kvasi-eksperimentell forskingsdesign (2) og Mixed Methods med intervju og spørjeundersøking (3).

Vidare kan ein også sjå eit mønster i kven forskarane har valt å nytte som deltakarar i sine forskingar. Då ser ein at desse er delt inn i studiar som fokuserer på elevar, lærarar og lærarstudentar. Av desse tolv artiklane var det to som var metodiske og har derfor ikkje klare deltakarar i artikkelen. Då står det att elleve artiklar, og av desse var det fire som nytta elevar som deltakarar. Vidare hadde fire av artiklane lærarar som deltakarar, medan tre av artiklane har valt å nytte lærarstudentar. Om ein først ser på respondentane i desse studiane, ser ein at halvparten brukar lærarstudentar, medan den andre halvparten har valt å nytte seg av lærarar. Eg kjem nærare tilbake til funna i neste kapittel.

3.4 Databehandling

Eg har i denne oppgåva valt å nytte tematisk analyse i arbeidet med funna. Analyse blir beskrive av Gleiss og Sæther (2021, s. 171) som ein aktiv prosess der ein skapar meining gjennom å lage ulike grupperingar av element som har nokre fellestrekk. Desse grupperingane blir kalla kategoriar, der ein gjennom arbeidet med analysen undersøker forholdet mellom delar og heilskapen i analysen. Når ein vel å konstruere kategoriane ut i frå datamateriale har ein nytta ei induktiv analysemetode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

I arbeid med mine data har eg lese gjennom både tittel, abstract og oppsummering fleire gongar, før eg landa på det endelege utvalet av artiklar. Vidare i arbeidet skulle ein lese

gjennom artiklane i si fulle form. Gjennom dette arbeidet blei det skrivne korte oppsummeringar og plassert i skjema, som ein ser i tabell 5 seinare i oppgåva. På denne måten starta arbeidet med å etablere kategoriar og plassere artiklane i desse kategoriane. Deretter gjekk eg gjennom artiklane for å lokalisere konkrete funn som skulle nyttast i analysa. Resten av arbeidet med funn og analyse blir forklart nærare i neste kapittel.

3.5 Forskingskvalitet – validitet, reliabilitet og avgrensingar

I denne delen skal eg beskrive korleis ein vurderer kvaliteten på denne oppgåva, noko som ofte er knytt til omgrepa pålitelegheit, truverdigheit og det kan overførast (Johannessen et al., 2021, s. 255). Desse omgrepa blir omgjort til validitet og reliabilitet under, og vil vere med på å evaluere gyldigheita i dei kvalitative dataane som er nytta i denne oppgåva.

3.5.1 Validitet

Kvalitativ validitet handlar om at man faktisk måler det ein hadde tenkt å måle. Forklart på ein annan måte, om gildskapen av tolkingane forskaren har kome fram til, og om resultatata i studien representerer røyndomen av det ein har studert (Thagaard, 2018, s. 204). Dette kan ein sjekke ved å teste truverdigheita (intern validitet) gjennom at ein til dømes lar andre analysere det same datamateriale for å sjå om ein kjem fram til dei same fortolkingane. I denne oppgåva har både eg og rettleiar gått gjennom funna for nettopp å styrke truverdet i analysen. Vidare kan ein også sjekke overførbarheita (ekstern validitet) i oppgåva ved å gi fylldige beskrivingar av funna slik at andre kan bedømme om studien sine resultat kan overførast til andre kontekstar. I denne oppgåva har eg i analysen utarbeida ei sitatoversikt (Vedlegg 1) som gjer det mogleg for andre å gå tilbake til artiklane og finne dei same sitata. Både eg og rettleiar har gått gjennom artiklane som er nytta i denne oppgåva, for å forsikre at ein har oppfatta intensjonane i artiklane på same måte. Det er også gitt fylldige beskrivingar av det som er henta ut av artiklane som er nytta i oppgåva, og på den måten kan lesaren av oppgåva gå inn å sjå om ein er eining i vurderingane som er tatt i arbeidet med analysen. Desse grepa er med på å sikre truverd i arbeidet.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser forskinga sin pålitelegheit, om den er til å stole på. Dette kan sjåast på gjennom utvikling av datamateriale (Thagaard, 2018, s. 202). For å sikre reliabilitet i denne studien kan ein sjå på utviklinga av data og prosessen knytt til utveljing, sortering og

kategorisering av datamateriale. Dette har eg og rettleiar hatt ein kommunikasjon på gjennom heile prosessen for å sikre interrater reliabiliteten. På den måten kan andre gjenta den same prosessen og få dei same resultata. Det er derfor viktig at ein er open om val av database, søkestreng, inklusjon og eksklusjonkriterer for at lesaren skal kunne følgje prosessen i arbeidet. Slik sørgjer ein for at forskinga blir transparent (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). I ein sosialkonstruktivistisk tradisjon som denne oppgåva baserer seg på, må ein vere bevisst på at forskaren fortolkar og setter sitt preg på datamateriale (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I arbeidet med scoping review er ein viktig faktor å nettopp sikre openheit i arbeidet, gjennom å vise til søkeord, søkestreng, databasar og utval av artklar. Gjennom arbeidet med denne oppgåva har eg dokumentert alle val som er teke, også knytt til inklusjon- og eksklusjonskriterier. Likevel er det viktig å vere bevisst på at forskaren alltid vil fortolke og sette sitt preg på arbeidet. Om ein annan person skulle gjennomført akkurat same arbeidsprosess, så kunne datamaterialet sjå annleis ut. Eit døme på når det blir gjort fortolking er i arbeid med å velje ut relevante studiar, for då ville kanskje andre inkludert andre artklar enn det eg har gjort i denne studien.

3.5.3 Avgrensingar

Denne delen i vurdering av forskingskvaliteten er eigentleg vanleg å plassere i avslutninga av masteroppgåva, men eg har valt å plassere den i dette kapittelet for å vise samanhengen med andre forskingskvalitetar. Eg skal derfor redegjere for nokre av dei avgrensingane ein kan sjå i denne oppgåva.

Det første eg vil trekke fram er arbeidet med å skape ein søkestreng. Gjennom testsøk fekk vi testa ut mange omgrep, og såg at nokre omgrep var meir vanleg å nytte enn andre. Ulike kombinasjonar av omgrep gav utruleg stor variasjon i antal treff i søket. Det å skulle skape ein søkestreng er også ein krevjande prosess. Og vi såg tidleg at søkeorda måtte vere på engelsk, sjølv om ein opna for norske, svenske, danske og engelske artklar. Dermed har ein kanskje utelukka ein del aktuelle artklar ved å nytte dei valte søkeorda.

Sjølv om ein har skapt ein søkestreng, så må ein også gjere eit val på databasar. Det eksisterer mange databasar ein kunne nytta i arbeidet med denne oppgåva. Men grunna resultata i testsøket blei ERIC og Sience Direct valt. I databasen Sience Direct var der ei avgrensing på antal søkeord, noko som førte til at ein måtte gjere nokre små justeringar i søket, gjennom å

gjennomføre overlapp-søk som vist til ovanfor. Det er altså ei avgrensing i det at ein vel nokre databasar over andre, men omfanget i oppgåva tillèt ikkje at ein nyttar fleire databasar.

Ei anna svakheit med denne metoda er at ein ikkje går like grundig og systematisk til verks som i til dømes eit systematisk review. På grunn av omfanget av masteroppgåva vil ikkje det vere mogleg å gjennomføre ei fullstendig systematisk review på fagfeltet. På grunn av dette blir også utvalet av artiklar mykje mindre, og ein må gjere ei rekke prioriteringar som ein ser i inklusjons og eksklusjonskriteria.

Det er også verdt å merke seg at scoping review er meir konsentrert og spissa med ei tydeleg avgrensa problemstilling. Dermed vil ein i nokre tilfelle gå glipp av sentral forskning på fagfeltet fordi det ikkje konkret fell under avgrensinga. Til dømes eksisterer det nok fleire gode og relevante artiklar som omhandlar andre tematikkar i samfunnsfag knytt til spelbasert opplæring. Derfor vil det vere viktig å vere transparent i arbeidet med val av forskingsartiklar, slik at ein endar opp med eit så nøye resultat som mogleg (Grant & Booth, 2009, s. 101). Avslutningsvis kan ein seie at uansett kor mykje ein dokumenterar arbeidet med denne type oppgåve, vil den bli farga av mine fortolkingar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

3.6 Etikk i forskning

Eg skal i denne delen ta føre meg dei forskningsetiske utfordringane ein møter i arbeidet med masteroppgåva. Først vil eg vise til kva forskningsetikk er, før eg går vidare og vinklar dette inn mot mi eiga oppgåve. Forskingsetikk blir av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) definert som eit sett grunnleggande normer som er utvikla over tid og forankra i det internasjonale forskarfellesskapet. Desse skal sikre at vitenskapelege metodar følges på ein fagleg forsvarleg måte (NESH, 2021).

I arbeidet med forskning er det viktig å vere bevisst på at ein til ei kvar tid kan møte på fallgruver og utfordringar i prosessen som kan påverke forskingsresultatet. Ei av desse fallgruvane er at ein blir for einsidig fokusert i lesing og analyse av forskingsartiklane. Derfor vil det vere viktig at ein er minst to som les og analyserer dei same dokumenta for å kvalitetssikre funna. Dette har blitt gjort som nemnt ovanfor ved at eg og rettleiar har analysert dei same artiklane.

På eit generelt grunnlag, uavhengig av metode og type forskning er formålet med forskningsetikk er å fremje fri, forsvarleg og god forskning. Dermed vil ein bidra til å

konstituere og sikre god vitskap (NESH, 2021). Gjennom retningslinjene til NESH ser eg at det er del A) som omhandlar *Forskarfellesskapet* som vil vere mest relevant for mitt arbeid med masteroppgåva. Det handlar om at ein som forskar skal opptre med respekt, og anerkjenne kvarandre sine bidrag i prosjekt og publikasjonar. Det blir aktuelt sidan eg har henta inn forskning på området, ved å anerkjenne alle bidrag i forskarfellesskapet og frå nytte av det i mitt forskararbeid. Vidare vurderer eg også del E) som relevant for mitt masterarbeid. Denne delen handlar om at ein som forskar har ansvar for å formidle vitskaplege resultat, arbeidsmåtar og haldningar på eigen og andre si forskning til resten av samfunnet. Gjennom denne masteroppgåva håpar eg å kunne bidra til kunnskap om spelbasert opplæring til andre lærarar som underviser i blant anna samfunnsfag. Avslutningsvis kan eg nemne at dette er berre eit lite utval av retningslinjer og normer som eg som forskar må ta stilling til. Ved å vere bevisst på dette i arbeid med forskning kan ein sørge for at forskning er ei påliteleg kjelde som vi er avhengig av i eit velfungerande, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn (Tangen, 2010, s. 320). Ved å velje ei metode som scoping review må ein vere bevisst på at ein må vere objektiv når ein les, og ikkje tillegge artikkelforfattaren meiningar som ikkje stemmer. Det vil også vere viktig å vere minst to som analyserer artiklane for å dobbelsjekke dette, og for å kunne styrke truverda til oppgåva.

4 Analyse og funn

I dette kapittelet vil eg først presentere mine funn i form av ein tabell før eg går over på analysa som skal vere med på å svare på problemstillinga i denne oppgåva. Eg har som nemnt over, nytta ei tematisk analyse med ein induktiv framgangsmåte. Dette gjer at eg i arbeide med funna, har utarbeida tre kategoriar som eg kjem nærare inn på.

4.1 Funn

Tabell 5 Funn frå artiklane

Tittel, forfattar, år, land	Deltakara/respondentar	Metode	Problemstilling	Resultat
<p>Teaching social studies with mind and intelligence games: A study of teacher candidates' views and experience (Adalar et al., 2022)</p> <p>Tyrkia</p>	<p>12 4. års studentar som studerer samfunnsfag i lærarutdanninga</p>	<p>Kvalitativ</p> <p>Intervju</p>	<p>Lærarstudentar sine synspunkt og erfaringar med å bruke tanke- og intelligensspel til samfunnsfagundervisning.</p>	<p>Deltakarane ser på det som eit effektivt verktøy for samfunnsfagundervisning. Spelet kan vere med på utvikle metakognitive dugleikar og forbetre elevane si interesse og motivasjon i faget.</p>
<p>Teacher candidates' state of using digital educational games (Alkan & Mertol, 2019)</p> <p>Tyrkia</p>	<p>100 lærarstudentar</p>	<p>Kvantitativ</p> <p>Spørjeundersøking</p> <p>Statestikk</p>	<p>Lærarstudentar sine meiningar om bruk av pedagogiske digitale spel, ved å sjå på korleis dei nyttar desse.</p>	<p>Samfunnsfagstudentane hadde meir tru på egne evner til å nytte seg av digitale spel i undervisning. Menn hadde meir positive haldningar til digitale spel enn kvinner. Digitale spel vil bidra til å berike og differensiere læringsmiljøet. Lærarane som skal nytte det må ha ein grunnlrggande kunnskap, og at det derfor vil vere viktig å gi praktisk opplæring av teknologi i klasserommet for framtida.</p>

<p>An Investigation of Teachers' Attitudes towards the Utility of Digital Games in the Social Studies Courses (Altun & Görmez, 2021)</p> <p>Tyrkia</p>	<p>192 grunnskulelærarar og samfunnsfaglærarar</p>	<p>Kvantitativ</p>	<p>Avdekke lærarar sine haldningar til å nytte digitale spel i samfunnsfagundervisning.</p>	<p>Lærarar er villige til å nytte digitale spel i undervisning. Det kjem ikkje fram noko signifikante skilnadar mellom påstandane og ulike aldersgrupper, arbeidserfaring, lærarrolle og kjønn.</p>
<p>Citizenship education goes digital</p> <p>(Blevins et al., 2014)</p> <p>Usa</p>	<p>256 elever frå 4.5.,6.,8, 12. trinn</p>	<p>Mixed methods</p> <p>Spørjeundersøking</p> <p>Intervju</p>	<p>Utforskar bruken av videospel «iCivics» og innverknadane det spelet har på elevane sitt engasjement og opplæring i demokrati.</p>	<p>Dei erfarte at spelet hadde positive resultat på kunnskap om emnet, engasjement, elevane sitt ynskje om å engasjere seg i samfunnsspørsmål i virtuelle miljø. Læraren spelar ei viktig rolle for å lykkast i bruken. Sjølv om lærarane løyste bruken av spele ulikt, var dei einige om at å auke eigen kompetanse om spelet ville forbetre bruken i klasserommet.</p>
<p>Authentic game-based learning and teachers' dilemmas in reconstructing professional practice (Chee et al., 2015)</p> <p>Singapore</p>	<p>10 lærarar</p>	<p>Kvalitativ</p> <p>Intervju</p>	<p>Korleis lærarar kan forbetre sin praksis ved å bruke spelbasert læring og kva dilemma ein kan møte i implementeringa.</p>	<p>Spelbasert læring kan vere ein effektiv måte å forbetre læraren sin praksis. Lærarane kan møte på dilemma som kan hindre bruken av det, som til dømes mangel på tid, ressursar og opplæring i spel. Ein treng som lærar støtte og ressursar for å innføre bruken av det på ein effektiv måte.</p>

		Observasjon		
Teaching with Educational Games in Social Studies: A Teacher's Perspective (Karaman et al., 2022) Tyrkia	15 samfunnsfaglærere	Kvalitativ Intervju	Lærarar sine oppfatningar om bruken av utdanningsbaserte spel i undervisning av samfunnsfag, og erfaringar med å implementere desse. Er spelbasert læring effektivt, og kva utfordringar møter ein på i undervisning.	Ser på utdanningsbaserte spel som nyttig verktøy for å auke engasjement og motivasjon hjå elevane. Elevane kan bli betre på kritiske tenking og problemløysing gjennom spel. Mangel på tid, teknologiske avgrensingar og mangel på ressursar er hindringar lærarane melder om.
The Impact of Educational Games-Based iPad Applications on the Development of Social Studies Achievement and Learning Retention among Sixth Grade Students in Jeddah (Najmeldeen, 2017) Saudi-arabia	48 6.klassingar	Kvasi-eksperimentell forskingsdesign	Undersøke bruk av iPad spel laga for utdanning som verktøy for å forbetre elevane sine prestasjonar i samfunnsfag. Kan slike spel føre til auka engasjement og motivasjon hjå elevane?	iPad-spel men utdanningsformål kan føre til auka presentasjonar hjå elevane. Ein kan også sjå at det vil føre til auka motivasjon og engasjement.

<p>Simulation games on the European Union in civics: Effects on secondary school pupils' political competence (Oberle & Leunig, 2016)</p> <p>Tyskland</p>	<p>308 elevar vgs, 16år</p>	<p>Mixed methods</p> <p>Spørjeundersøking</p> <p>Intervju</p>	<p>Undersøker bruk av simuleringsspel om EU kan forbetre elevane sin politiske kompetanse, forståing av EU og politisk engasjement</p>	<p>Bruken av den type spel vil ha ein effekt i elevane sin politiske kompetanse og forståing av EU. Spelet føret også til auka interesse og engasjement for politikk og EU-saker hjå elevane. Gjennom å nytte spelet blei elevane betre på å forstå og vurdere politiske saker på ein kritisk måte. Ein effektiv måte å auke politiske kompetanse og engasjement for politikk.</p>
<p>Attitudes Toward Game Adoption: Preservice Teachers Consider Game-Based Teaching and Learning (Sardone, 2018)</p> <p>Usa</p>	<p>102 lærarstudentar (k-12)</p>	<p>Mixed methods</p> <p>Spørjeundersøking</p> <p>Intervju?</p>	<p>Undersøker haldningane til lærarstudentar til spel i undervisning og læring, og kva som påverkar synet deira.</p>	<p>Dei fleste lærarstudentane er positive til bruk av spel i undervisning. Det som påverkar haldninga deira til spel er eigen tru på at det er eit effektivt verktøy og at ein har tru på at ein kjem til å lykkast i bruken av verktøyet. Sidan interessa er aukande blir det viktig at lærarstudentar får nødvendig med kompetanse og ferdigheiter i utdanninga for å kunne nytte det i framtidig praksis.</p>
<p>Teacher Opinions on the Use of Educational Games in Social Studies Course</p>	<p>15 samfunnsfaglærarar</p>	<p>Kvalitativ</p>	<p>Ser nærare på lærarar sine haldningar til bruk av pedagogiske spel i samfunnsfag. Kva erfaringar lærarane har med slike spel</p>	<p>Lærarane hadde generelt sett ei positiv haldning til bruk av spel i undervisninga og ser på det som eit effektivt verktøy. Dei ser at det engasjera og motivera elevane. Utfordringar</p>

(Somen & Goksu, 2020) Tyrkia		Intervju	og kva utfordringar og moglegheiter dei ser ved å nytte det i klasserommet.	dei peikar på er tid, tilgang til teknologi og resursar og manglande kompetanse. Konklusjonen blir det det er nødvendig med meir støtte og opplæring for å hjelpe dei med å implementere det i klasserommet.
Game Theory in the Social Studies Classroom (Vesperman & Clark, 2016) Usa		Metodisk artikkel	Utforske korleis spelteori kan brukast i samfunnsfagundervisning, og korleis det kan påverke elevane si forståing av sosiale spørsmål og avgjersler. På kva måte kan spelbasert læring påverke elevane sitt engasjement og læring.	Spelteori kan vere ein effektiv tilnærming for å engasjere elevane og auke deira forståing av komplekse sosiale system og avgjersler. Spelbasert læring aukar elevane sine samarbeid- og kommunikasjonsdugleikar, i tillegg til kritisk tenking og problemløysing i reelle situasjonar. Det er dermed ein verdifull ressurs for lærarar som ynskjer å engasjere elevane i samfunnsfagundervisning.
Using Social Impact Games (SIGS) to Support Constructivist Learning: Creating a Foundation for Effective Use in the Secondary Social Studies Education (Ray et al., 2013) Usa		Metodisk artikkel	Korleis kan dataspel bidra til å støtte konstruktivistisk læring, omtala som elevaktiv læring knytt til kritisk tenking og refleksjon.	Studien konkluderer med at det kan vere eit effektivt verktøy i samfunnsfaget. Det engasjerer, stimulerer til kritisk tenking og bidreg til auke forståinga av komplekse samfunnsspørsmål. Elevane rapportere om auka kritisk tenking, auka forståing for samfunnsproblematikk og betra forståinga av korleis ein kan påverke samfunnet.

4.2 Analyse

Eg vil først trekke fram nokre hovudlinjer i kvar artikkel i kvar kategori, før eg vil summere opp og trekke nokre samanlikningar mellom artiklane. Avslutningsvis i dette kapittelet summerer eg opp om ein ser noko mønster i desse funna knytt til metode, land og deltakarar.

4.2.1 Generelt om utvalet

Gjennom arbeidet med å lese gjennom artiklane har eg gjennomført ei tematisk analyse som nemnt i metoddelen og eg har enda opp med tre kategoriar. Desse kategoriane er konstruert ut i frå vinklingane på artiklane i det endelege utvalet. Desse kategoriane viser at det er ei overvekt av artiklar i funna som fokuserer på haldningar til og oppfatningar av dataspel, sju av dei tolv endeleg valde artiklar. Vidare er temaet i neste kategori dataspel sin effekt på læring, der blei to av artiklane plasserte. Og til siste er den tredje kategorien om faktisk bruk av dataspel. Her under blir fire artiklar plasserte, men merk at den av (Oberle & Leunig, 2016) også er plassert på den føregående kategorien.

Haldningar og oppfatningar av dataspel	Dataspel sin effekt på læring	Bruk av dataspel
(Adalar et al., 2022)	(Najmeldeen, 2017)	(Blevins et al., 2014)
(Alkan & Mertol, 2019)	(Hwang et al., 2015b)	(Oberle & Leunig, 2016)
(Altun & Görmez, 2021)	(Oberle & Leunig, 2016)	(Vesperman & Clark, 2016)
(Chee et al., 2015)		(Ray et al., 2013)
(Karaman et al., 2022)		
(Sardone, 2018)		
(Somen & Goksu, 2020)		

Det er også viktig å trekke fram at dei ulike artiklane har nytta ulike omgrep knytt til til dømes demokratiopplæringa, som til dømes «civic identities», «active citizenship», «civic education», «political competence» og so vidare. Eg vil derfor understreke at eg har undersøkt desse artiklane med bakteppe om at alle desse definisjonane er med på å utgjere det store overordna bilete av demokratiopplæring som famnar om alle desse omgrepa.

4.2.2 Haldningar til og oppfatningar av dataspel

Ein kan seie at dei sju artiklane som er plassert i denne kategorien har ein rekke likskapar som ein kan sjå i samanheng, men samstundes har dei nokre interessante ulikskapar. Det er nokså likt at ein i alle artiklane ynskjer å undersøkje haldningar til dataspel som eit undervisningsverktøy og korleis desse bør eller blir nytta, med nokre små variasjonar.

4.2.2.1 *Utvikle dugleikar*

Gjennom ulike teoretiske grunnlag har fleire av artiklane trekt fram ei rekke ferdigheiter eller dugleikar som kan øvast eller styrkast gjennom å nytte spelbasert læring. Derfor blir dette eit eige undertema. Vidare blir det delt inn i nye inndelingar for å konkretisere desse dugleikane. Desse er kritisk tenking (Adalar et al., 2022; Karaman et al., 2022), utforsking (Adalar et al., 2022; Alkan & Mertol, 2019), kommunikasjon og dialog (Chee et al., 2015; Somen & Goksu, 2020), samhandling og deltaking (Chee et al., 2015; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020). Sist, men ikkje minst peikar alle artiklane på at dataspel gjer at elevane får øve seg på problemløysing (Adalar et al., 2022; Alkan & Mertol, 2019; Chee et al., 2015; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020).

4.2.2.1.1 Kritisk tenking og utforsking

Artiklane i denne kategorien peikar på ein rekke dugleikar som elevane vil eller har moglegheita til, å utvikle om ein nyttar dataspel. Ein av desse dugleikane er utforsking og kritisk tenking som blir konkretisert slik av Karaman et.al (2022):

Educational game is a process in which the knowledge, skills and values that should be acquired by the students in the lesson can play an active role in the process, so that the students can become aware of their individual abilities, and they can acquire many skills such

as communication, empathy and critical thinking by having fun. (Karaman et al., 2022, s. 128).

Det er fleire som viser til denne dugleiken som ein viktig del av spelbasert læring, men det er noko variasjon i omgrepsbruken. Her tenkjer eg at «high-level thinking skills» og «critical interrogation» hamnar under den same paraplyen for omgrep som den som handlar om å utvikle ein eller fleire former for kritisk tenking (Adalar et al., 2022, s. 136; Chee et al., 2015, s. 531; Somen & Goksu, 2020, s. 178–179).

4.2.2.1.2 Kommunikasjon og dialog

Kommunikasjon og dialog er to sider av same sak, altså ein må kommunisere for å få ein dialog og det blir ikkje ein dialog utan kommunikasjon. Fleire av artikkelforfattarane trekk fram dialog og/eller kommunikasjon i arbeid med dataspel (Chee et al., 2015; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020). Likevel er det Chee, Mehrotra & Ong (2015) som er den som er mest oppteken av dialogen og viser til dette fleire gongar i artikkelen. Dei peikar på at dialogisk pedagogikk gir moglegheit til at elevane får utvikle idear og konkretiserer korleis dette kan sjåast i lag med spelbasert læring slik: «Game-based learning, as advanced in the Statecraft X curriculum, offers social studies teachers an effective approach to enquiry learning grounded in game play and sense-making dialogue.» (Chee et al., 2015, s. 532). Altså at læraren kan nytte seg av spelbasert læring for å skape dialog i klasserommet.

4.2.2.1.3 Samhandling og deltaking

Dataspel er med på å auke deltaking og samhandling med andre. Dette påstår fleire av artikkelforfattarane (Adalar et al., 2022; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020). Somen & Goksu argumenterer for at dataspel i undervisning gjer det mogleg for elevane å delta i eit behageleg og hyggeleg miljø, og at dette er noko ein bør inkludere meir i undervisninga (Somen & Goksu, 2020, s. 179). På den andre sida trekk Karaman et.al (2022, s. 134) fram ulik forskning som seier at spelbasert læring auka deltakinga i undervisninga og at dette påverkar samhandlinga positivt. Dei framhevar også at dataspel kan vere med på å gi elevar som vanlegvis er passive eller ikkje klarer å uttrykkje seg, betre sjølvtilit og gi aktiv deltaking.

Ved å sikre deltaking og samhandling i klasserommet, kjem det ein rekke fordelar på kjøpet. Artikkelforfattarane nyttar ulike argument, som at å sikre alle elevane deltaking i eit

underholdande læringsmiljø vil kunne forhindre ulike utfordringer i klasserommet (Somen & Goksu, 2020, s. 179). Vidare argumenterer ein for at ein gjennom dataspel kan bidra til sosialisering av elevane, samt eit samarbeidande læringsmiljø (Adalar et al., 2022, s. 141). Det viser altså ein rekke samanhengar mellom samhandling, deltaking, samarbeid og klassemiljø.

4.2.2.1.4 Problemløysing

Den siste dugleiken som eg vil trekke fram frå artiklane er problemløysing. Det blir konkretisert kort slik: “Games can be considered to be effective in developing learning, problem solving, and strategy development skills because the player has to use problem solving skills to overcome obstacles.”(Alkan & Mertol, 2019, s. 344) Altså at ein øvar elevane i å løyse problem gjennom å utfordre dei i dataspel som har ulike problem som må løysast. Dette blir også støtta av Somen og Goksu (2020, s. 178–179) som trekk fram at problemløysing er ein av mange dugleikar dataspel øvar elevane i. Adalar et al.(2022, s. 148) peikar også på at mange andre studiar indikerer at dataspel er med på å gi elevane reiskap til mellom anna problemløysing.

4.2.2.2 *Opplæring, tid og ressursar i lærarkvardagen*

Eit anna undertema som går igjen i dei fleste artiklane er behovet for meir opplæring av lærarar til å kunne nytte dataspel i undervisning. Dei framhevar at den pressa tida og ressursane er med på å gjere det vanskeleg for lærarar å sette seg inn i dataspel og korleis ein kan nytte desse i undervisninga (Adalar et al., 2022; Altun & Görmez, 2021; Chee et al., 2015; Sardone, 2018; Somen & Goksu, 2020). Dei argumenterer på ulike måtar for at det er behov for auka kompetanse hjå lærarane om dataspel i skulen. Altrun og Gomez (2021, s. 31) skriv at det generelt er lite kunnskap om digitale verktøy og dataspel hjå lærarane i skulen. Vidare skriv Adalar et. al (Adalar et al., 2022, s. 138) at når lærarane har lite kunnskap om dataspel, gjer dette det vanskeleg å skulle planlegge for å kunne implementer eit ukjent verktøy i undervisninga. Dette heng tett saman med at det blir anbefalt at ein har meir undervisning eller kurs om spelbasert læring på lærarutdanninga (Sardone, 2018, s. 9). I tillegg peikar ein på at det eksistera eit press hjå lærarane om å levere gode elevresultat på ulike prøver og at ein derfor har vanskeleg for å prioritere og nytte alternative undervisningsformer, som t.d. dataspel (Chee et al., 2015, s. 530). Lærarane i undersøkinga til Sardone peikar på at dei treng

tid og rom for å styrke den faglege kunnskapen sin om nye undervisningsverktøy (Sardone, 2018, s. 9). Det blir også konkretisert som eit forslag på følgjande måte:

The majority of the social studies teachers recommended to increase the hours of social studies courses and to create a lighter curriculum. Social studies teachers cannot allocate sufficient time to educational games due to intense curriculum and insufficient class time. Additionally, they recommended to educate teachers on the educational game technique and how to support cooperative learning. (Somen & Goksu, 2020, s. 180)

Som den einaste artikkelen peikar Altun & Görmez på at nokre lærarar vel å nytte dataspel som ein belønning og motivasjonsverktøy dei siste fem minutta av timen, «This study shows that teachers do not use digital games as a teaching tool but as a reward (last 5 minutes) and motivation tool...» (Altun & Görmez, 2021, s. 30)

4.2.3 Dataspel sin effekt på læring

I denne kategorien som har fått namnet «dataspel sin effekt på læring» har eg plassert to artiklar som har eit hovudfokus på å måle eller seie noko om læringseffektane ved å nytte dataspel i skulen. Ein av artiklane har nytta eit kvasi-eksperimentelt forskingsdesign (Najmeldeen, 2017) medan den siste artikkelen har valt mixed methods (Oberle & Leunig, 2016) det er også verdt å merke seg at artikkelen frå Oberle & Leunig (2016) også er kategorisert og analysert i neste kategori.

4.2.3.1 Læringseffekt

I dette undertemaet trekk eg fram det faktisk resultatet på læringseffekt som artiklane peikar på. På den eine sida har Oberle & Leunig (2016, s. 238) ikkje oppdaga nokon skilnad på kunnskapsnivået til elevane ut i frå testen dei tok i forkant, samanlikna med det som blei gjennomført i etterkant av dataspel undervisninga. (Adalar et al., 2022, s. 137) (Adalar et al., 2022, s. 137) Den andre artikkelforfattaren har derimot oppdaga ein skilnad mellom gruppa som deltok i eksperimentet opp mot kontrollgruppa, til fordel for elevane som deltok i eksperimentet – altså dataspelet (Najmeldeen, 2017, s. 32). Det kjem likevel ikkje tydleg fram kva som er årsaka til dette i artiklane.

4.2.3.2 *Motivasjon*

Motivasjon vil ein møte i skulen i ulike former, og den kan koplant til bruken av dataspel. Najmeldeen (2017) peikar på at det er viktig at ein nyttar elevane sitt språk gjennom teknologien, som i dette tilfellet er iPad. Om ein ignorerer det, vil ein kunne møte elevane som er frustrerte og som manglar motivasjon for læring (Najmeldeen, 2017, s. 32). Gjennom å nytte iPad som er ein rask plattform, kan ein som lærar vere rask til å sette i gong arbeid for desse elevane (Najmeldeen, 2017, s. 32). På den andre sida trekk den andre artikkelforfattaren raskt fram at saman med kunnskapen om EU har elevane utvikla motivasjon og politisk erfaring gjennom å delta i dataspellet (Oberle & Leunig, 2016, s. 239). Gjennom å spele har elevane fått positive erfaringar med EU som tematikk, som elles har blitt omtala negativt. Så dataspellet førte til at elevane fekk politiske erfaringar som gav dei motivasjon for framtidige møter med EU. Ein anna samanheng som ofte kan knytast til motivasjon er konkurranse, det er likevel berre ein artikkel som nemner dette kort og peikar på at barna har det gøy når dei konkurrerer mot kvarandre (Najmeldeen, 2017, s. 32). Det kan derfor sjåast i samanheng med motivasjonseffekten som dataspel gir.

4.2.3.3 *Opplæring, tid og resursar i lærarkvardagen*

Desse artiklane fokuserer også på korleis læraren får meir opplæring, tid og ressursar, på lik linje med den føregåande kategorien. I desse artiklane fokusera dei på korleis ein som lærar effektivt kan nytte dataspel i klasserommet, og at lærarane treng å bli kursa i å nytte iPad-spel i klasserommet. Vidare peikar Najmeldeen(2017) på nokre negative sider ved bruk av iPad, at det krev tid av deg som lærar å kunne rettleie elevane i spelet og tida det vil ta å spele spelet (Najmeldeen, 2017, s. 32). På den andre sida viser Oberle & Leunig (2016) at det er lurt å implementere korte simuleringsspel i skulen grunna den knappe tida som er tilgjengeleg i samfunnsfaget. Samtidig kan det vere nyttig å samarbeide med nokon utanforstående som er spesialistar i metoden og faget, sidan mange lærarar manglar erfaring og kompetanse i å nytte spel i klasserommet (Oberle & Leunig, 2016, s. 239)

4.2.4 *Bruk av dataspel*

I denne kategorien finn ein fire artiklar som omhandlar spesifikt bruk av dataspel i undervisning og læring. Dei har valt ulike tilnæringsmåtar og fokusområde, men likevel

kjem denne forskinga med nokre konklusjonar som er viktig å ta med seg når ein skal svare på problemstillinga i denne oppgåva.

4.2.4.1 *Utvikle dugleikar*

Nokre av artiklane er som i dei føregåande kategoriane, inne på å peike på kva dugleikar elevane kan øvast i eller utvikle gjennom å bruke dataspel (Ray et al., 2013; Vesperman & Clark, 2016). Konkret så trekk Ray et al. fram at: “The targeted use of SIGs in the secondary social studies classrooms has the potential to hone critical thinking and dispositional skills, including empathy which can enhance interest, motivation and knowledge retention” (Ray et al., 2013, s. 68). Dette tyder at elevane kan utvikle empati, kritisk tenking og utvikle kunnskap, og desse dugleikane kjem til syne gjennom til dømes at elevane må undersøke ulike perspektiv og verdiar for å kunne lykkast i eit dataspel (Vesperman & Clark, 2016, s. 198). For å lykkast med dette må elevane vere kjend med dataspelet anten ved å teste det ut eller få det modifisert slik at elevane kan konsentrere seg om å gjere strategiske val i dataspelet, og dermed ville undersøke fleire perspektiv (Vesperman & Clark, 2016, s. 196). Ein anna dugleik som er sentral i samfunnsfaget er diskusjon. Det er det kun Blevins et. al (2014) som indirekte viser til at dataspel kan vere eit springbrett for å skape engasjerande diskusjonar i klasserommet. Artikkelen peikar samtidig på at det er læraren si oppgåve å legge til rette for slike diskusjonar (Blevins et al., 2014, s. 40). Det er også vert å vise til at Blevins et. al (2014) også seier at dataspel åleine ikkje kan lære elevane til å bli kritiske og aktive medborgarar, men er med på å skap ein verden der elevane kan engasjere seg og få demonstrert demokratiske prosessar (Blevins et al., 2014, s. 40).

4.2.4.2 *Fordommar*

Nokon av artiklane har peika på at dataspel er med på å redusere eller avkrefte fordommar som elevane kan ha (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016). Det første døme som eg vil vise til er at dataspelet om EU¹ var med på å redusere elevane sine fordommar til EU, gjennom at dei måtte sette seg inn i rollene som medlemar i Europa-parlamentet (Oberle & Leunig, 2016, s. 239). Blevins et. al (2014, s. 38) peikar også på at det ikkje er ukjent for

¹ Spellet som handlar om EU er eit simulering spel som består av korte simuleringa som består av avgjersler i Europaparlamentet om ulike tematikkar. Spellet er utvikla av [Planpolitik](#), og utførast av deira tilsette ved dei deltakande skulane. Elevane blir teke med på ulike møter, forhandlingar og avstemmingar. Spellet varar i om lag 3 timar, inkludert innføring og etterarbeid (Oberle & Leunig, 2016, s. 231).

lærarar at det ligg store læringsmoglegheiter i å kunne avdekke elevane sine misoppfatningar. Gjennom å etablere ein arena der ein kan diskutere og undersøke desse misoppfatningane kan ein auke kunnskapen til elevane.

4.2.4.3 *Motivasjon*

To av artiklane i denne kategorien trekk fram motivasjon som ein dimensjon i møte med dataspel (Blevins et al., 2014; Ray et al., 2013). Som vist til i det føregåande undertemaet peikar Ray et al. (2013, s. 68) på at bruken av den type dataspel vil påverke motivasjonen til elevane. På den andre sida trekk Blevins et al. (2014) fram fleire dømer på at dataspellet iCivic² gir elevane gode erfaringar som styrkar engasjementet som igjen påverkar motivasjonen hjå den enkelte. Det blir presentert slik “In general the students found the games both fun and engaging and articulated a positive experience with the video game format” (Blevins et al., 2014, s. 37). Lærarane som var deltakar i det studiet, seier det på denne måten “One of the greatest benefits of iCivics was that the students liked doing it. The gaming format was a good medium for student learning.” (Blevins et al., 2014, s. 39). Det viser altså at deltakarane i studien peikar på at motivasjon og engasjement gir positive erfaringar i møte med spelemedia.

4.2.4.4 *Konkretisere og visualisere*

Dette undertema er det tema som alle artikkelforfattarane er opptekne av (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016; Ray et al., 2013; Vesperman & Clark, 2016). Det handlar om at ein kan nytte dataspel for å visualisere og konkretisere komplekse prosessar, hendingar, situasjonar og liknande for elevane. Gjennom ulike vinklingar i sine artiklar viser dei korleis dette kan gjerast. Blevins et al. (2014, s. 38) viser til at gjennom å dataspelle iCivic fekk elevane erfare presset, begrensingane og fordelane ved å drive ei regjering og å vere ein aktiv borgar. Vidare peikar Oberle og Leunig (2016, s. 238–239) på at dataspellet om EU illustrerte relevans av EU for elevane sitt daglege liv gjennom å gå inn i rollene som parlamentarikarar og på denne måten auke identifikasjonen til politikarar i EU. På denne måten fekk dei også auka forståing av kompleksiteten i politiske spørsmål. Som eit siste døme peikar Vesperman &

² Spellet iCivic er eit nettbasert spel som er laga for å fremje demokratiopplæring i skulen. Det er tidelgare høgsterettsdommar Sandra Day O'Connor som ynskja å styrke unge sin samfunnsforståing. Spellet har som mål å lære elevane om samfunnet og inspirere dei til å vere aktive deltakarar i demokratiet. Spellet tek om lag 15-45 minutt å gjennomføre, og går blant anna ut på å plassere elevane i roller som samfunnsleiarar og til å takle verkelege problemstillingar (Blevins et al., 2014, s. 34).

Clark på at: “Game theory encourages students to view individual or group actions in the context of the situation, allowing them to understand the rationality behind seemingly nonsensical actions” (Vesperman & Clark, 2016, s. 198) som i den samanheng er knytt til politiske spørsmål som omhandlar krig eller atombomber.

4.2.4.5 Utvikle demokratisk kompetanse

I nokre av artiklane viser dei korleis ein kan sjå at elevane gjennom dataspel har utvikla ei form for demokratisk kompetanse (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016; Vesperman & Clark, 2016). Elevane og lærarane i forskinga til Blevins et. al (2014) viser at gjennom dataspelet auka ein bevissteita for at det er viktig å engasjere seg som aktive medborgarar: «Students’ engagement with the games not only increased their civic knowledge, but their desire to participate in the political process.» (Blevins et al., 2014, s. 39). Vidare ser ein at elevane gir uttrykk for at dei har fått ei auka forståing av politiske prosessar og EU sine funksjoner (Oberle & Leunig, 2016, s. 233). Gjennom å spele denne type dataspel kan elevane lære seg å stille dei rette spørsmåla i møte med samfunnet, som: «Kva er alternativet i denne situasjonen?» eller «Kva formål har den personen eller gruppa med menneske?» som igjen er med på å auke forståinga av demokratiske prosessar (Vesperman & Clark, 2016, s. 195).

4.2.4.6 Opplæring, tid, resursar og didaktikk i lærarkvardagen

Samtlege av artiklane i kategorien har valt å peike på læraren sitt behov for meir tid, resursar og opplæring for å kunne nytte dataspel i klasserommet (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016). Dette blir illustrert gjennom lærarar si deltaking og tilbakemelding i studien til Blevins et. al:

While teachers were enthusiastic about the program, they felt that they did not have enough time to explore the games and subsequent curricular resources indepth before implementing the program in their classes. This response is certainly no surprise given the enormous pressures that teachers face in this era of high stakes accountability where civics education is pushed to the fringes. (Blevins et al., 2014, s. 39)

Lærarane vil gjerne nytte dataspel, men føler at tid er ein viktig faktor som påverka førebuingstid og presset i lærarkvardagen. Dette viser også Oberle og Leunig(2016, s. 239) til, men at ein gjennom å nytte korte dataspel kan imøtekomme problemet med tid i faget.

På den andre sida blei det peika på at lærarane ikkje opplevde noko problem med klasseleing grunna elevane sitt sterke engasjement for dataspølet, elevane var heilt oppslukt og ville ikkje slutte og spele (Blevins et al., 2014, s. 39). Det er likevel berre ein artikkel som peikar på klasseleing i sine funn.

Vidare viser artikkelforfattarane indirekte til ulike didaktiske forslag gjennom sine funn. Det er likevel ikkje veldig tydeleg didaktiske forslag som blir fremja i artikkelane. Nokre av artikkelane har likevel via litt plass til eksempel og råd til andre lærarar i tillegg til dei som har blitt nemnt i dei føregåande undertema (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016; Vesperman & Clark, 2016). Vesperman og Clark skriv mest om bruken av spelteori, men kjem likevel med nokre tips gjennomføring av dette i klasserommet. Det første dei trekk fram er at læraren må utvikle og førebu elevane med informasjon om spelet og tematikken som dataspølet fannar om, slik at elevane har dette med seg når dei skal nytte spelet og i etterkant analysere dataspølet (Vesperman & Clark, 2016, s. 197). Vidare råda han til at i etterkant av spelet bør ein spille elevane ein rekke spørsmål for refleksjon, som til dømes om det er nokon logisk utfall i spelet? Er det nokon som blir favorisert i spelet? Kan alle vinne i dette spelet? (Vesperman & Clark, 2016, s. 198). Det blir altså viktig å arbeidet med spelet si oppbygging for å gjere elevane bevisste. Ein annan forfattar som kjem med eit konkret råd er Oberle og Leunig (2016, s. 239) Dei peikar på at det er viktig å nytte korte dataspel i undervisinga, grunna tidsressursane som er tilgjengelege i faget. Til slutt blir det vist til at fleire av dataspela og ressursane knytt til spelet i Civics er med på å skissere bruk av klassesdiskusjon og debatt (Blevins et al., 2014, s. 40). Det er derfor viktig at du som lærar er førebudd på det og nyttar det handlingsrommet som dataspølet skapar knytt til diskusjonar i klasserommet.

4.2.5 Oppsummering av funn

I denne delen vil eg samle mine funn og plassere desse inn i punkta frå Munn et al (2018, s. 2) som beskriv formålet med eit scoping review for å vise kva denne analysen har tilført. Eg har skrive om desse punkta til nokre spørsmål som eg skal svare på.

4.2.5.1 *Kva type kunnskap eksistera?*

Analysen viser oss at det eksisterer mest kunnskap knytt til haldningar og opplevingar i forhold til dataspel, sidan 7 av totalt 12 artiklar har dette som overordna kategori, medan ein samtidig ser at det er mindre om faktisk bruk av dataspel og læringseffektane dette gir (5 av

12 artiklar). Eit overordna perspektiv, er at uavhengig av kategori, viser artiklane at ein har eit fokus på undertema som å utvikle ulike dugleikar i møte med dataspel, samt at det omhandlar læraren sin dataspelkompetanse, tid og ressursar i kvardagen. Desse dugleikane handlar om blant anna dialog, kommunikasjon, kritisk tenking, samhandling og deltaking. Når det kjem til læraren, blir manglande dataspelkompetanse sett på som eit problem i møte med å skulle nytte dataspel i undervisning. I tillegg blir det peika på at det er lite tid og ressursar som gjer det vanskeleg for læraren å kunne fordjupe seg i tematikken.

4.2.5.2 Kva nøkkelomgrep og definisjonar er brukt og kva kjenneteiknar eit omgrep?

I denne delen har eg slått saman to av punkta til eit, då eg synest at dei handlar mykje om det same. På dette spørsmålet er det vanskeleg å gi eit tydeleg og klart svar, grunna ein sprikande og uklar omgrepsbruk på tvers av artiklane. Dette peika eg også på innleiingsvis i dette kapitlet. Det er tydeleg for meg at det er ein sprikande bruk av omgrep, men det har mykje om det same innhaldet. I tillegg er det verdt å merke seg at når alle artiklane er skrivne på engelsk medfører også dette ein komponent som er med på å gjere omgrepsbruken uklar.

4.2.5.3 Korleis har forskinga blitt gjennomført?

Det er stor variasjon på korleis forskinga har blitt gjennomført, ein ser også den fullstendige oversikta i tabell??. Men oppsummert er fire av artiklane av kvalitativ forskingsmetode, som intervju eller observasjon (Adalar et al., 2022; Chee et al., 2015; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020). Det er to av artiklane som har valt kvantitativ forskingsmetode som spørjeundersøking (Alkan & Mertol, 2019; Altun & Görmez, 2021). Medan det er ein som har valt kvasi- eksperimentell forskingsdesign (Najmeldeen, 2017) og tre som har gått for mixed methods med intervju og spørjeundersøking (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016; Sardone, 2018). Samt har eg inkludert to metodiske artiklar (Ray et al., 2013; Vesperman & Clark, 2016).

Som ein del av korleis ein har gjennomført forskinga, kan ein også sjå på kven dei har nytta som deltakarar i forskinga. Forskinga varierer i om ein har valt elevar, lærarar eller lærarstudentar som deltakarar. Av desse tolv artiklane var det to som var metodiske og har derfor ikkje klare deltakarar i artikkelen (Ray et al., 2013; Vesperman & Clark, 2016). Då står det at av ti artiklar var det tre som nytta elevar som deltakarar (Blevins et al., 2014; Najmeldeen, 2017; Oberle & Leunig, 2016). Vidare hadde tre3v artiklane lærarar som

deltakarar(Altun & Görmez, 2021; Chee et al., 2015; Karaman et al., 2022; Somen & Goksu, 2020). I tillegg har tre av artiklane valt og nytte lærarstudentar (Adalar et al., 2022; Alkan & Mertol, 2019; Sardone, 2018). Det viser oss at det er ei god spreiding både i metode og deltakarar i denne forskinga. Ein ser ingen klare mønster i denne masteroppgåva knytt til forskingsmetode og deltakarar.

4.2.5.4 *Er det relevant å gjere eit systematisk review?*

For framtida tenkjer eg at det hadde vore interessant å gjennomføre ein systematisk review for å auke omfanget og breidda i artiklar som kan gi oss kunnskap om forskingsfeltet. Ei masteroppgåve gir ein nokre avgrensingar som gjer at det automatisk blir i mindre skala. Samt at fleire av forskingsartiklane som er inkludert ovanfor peikar på at ein ynskjer meir forskning. Samt at det er verdt å merke seg at den sprikande omgrepsbruken om ein skulle gjennomført eit systematisk review.

4.2.5.5 *Manglar det kunnskap på noko område?*

Ut i frå forskinga kan ein seie at det manglar forskning både på bruken og effekten av å nytte spelbasert læring. Dette er noko fleire av artiklane peikar på også i sine avsluttande kommentarar. Det er også behov for å gjennomføre studiar i større omfang enn dei som er presentert ovanfor. Med fleire deltakarar og kontrollgrupper, for å kunne sikkert seie at funna er representative. Vil også her nemne at omgrepsbruken og teorigrunnlaget i forkinga også er varierende og det er derfor behov for å ei samordning av desse.

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal eg drøfte korleis kunnskapsgrunnlaget og funna i analysen er med på å svare på forskingsspørsmåla mine. Som nemnt tidlegare er forskingsspørsmåla utarbeida for å kunne svare på problemstillinga «*Kva seier nyare internasjonal forskning om spelbasert opplæring i samfunnsfag, med særleg fokus på medborgarskap og demokratiopplæring?*».

Gjennom å sjå på funna i analysen, vil eg trekke inn relevant teori frå kunnskapsgrunnlaget og avslutningsvis kome med mine synspunkt. Kvart underkapittel nedanfor representerar mine tre forskingsspørsmål.

5.1 Kva perspektiv trekk forskinga fram om dataspel i samfunnsfag?

På eit heilt overordna nivå har forskinga som er inkludert i denne masteroppgåva eit størst fokus på haldningar og oppfatningar knytt til dataspel, sidan sju av totalt tolv artiklar handlar om dette. Medan ein samtidig ser at det er mindre fokus om faktisk bruk av dataspel og læringseffektane dette gir (5 av 12 artiklar). Dette samsvarar med påstanden om at forskinga består av «...mange metastudier som fortel om dei positive sidene ved å nytte dataspel i undervisninga», slik Skaug et al. (2020, s. 34–35) peikar på i *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* omtale i teoridelen tidlegare i denne oppgåva. Vidare kan dette knytast til at ein ser ein tendens til at forskinga om dataspel også har ei todeling, nemleg spelbasert læring og spelbasert undervisning (Skaug et al., 2020, s. 35). Spelbasert undervisning på si side er oppteken av meir enn at spelundervisninga er vellykka eller ikkje (Skaug et al., 2020, s. 43). Dette viser at ein kan vere einig i at det er manglande kunnskap knytt til blant anna korleis lærarar faktisk nyttar dataspel i klasserommet, og kva didaktiske og pedagogiske val dei tek. Dette ser ein også i analysen då det berre er nokre frå konkrete didaktiske forslag som faktisk gir meg som lærarar konkrete didaktiske tips. Blevins et al. (2014, s. 40) trekk fram at gjennom å nytte dataspela og resursane nytt til spelet iCivics er ein med på å skissere bruk av klassesdiskusjon og debatt. Det viser oss at diskusjon og debatt er eit viktig didaktisk verktøy i arbeid med dataspel i undervisninga. Ein kan derfor seie at forskinga trekk fram eit perspektiv som i stor grad handlar om haldninga og oppfatningar knytt til dataspel, og i liten grad knytt til faktisk bruk som kan fortelje oss korleis lærarar nyttar dataspel i klasserommet.

Eit anna perspektiv forskinga trekk fram er utviklinga av ulike dugleikar. På tvers av kategoriane viser artiklane til at dataspel i undervisninga gir elevane øving i ein rekke dugleikar. Desse dugleikane spenner frå dialog og kommunikasjon, motivasjon og til problemløysing. Det stemmer med Hanghøj & Møller (2017) som trekk fram fordelane med å nytte dataspel i undervisninga i kunnskapsgrunnlaget. Dei peikar på at dataspel er med på å engasjere elevane, differensiere undervisninga, skape tydeleg progresjon, fremje samarbeid og relasjon mellom elevane og ikkje minst utvikling av det faglege perspektivet. Dette kan også knytast til tverrfaglege tema i læreplanen for samfunnsfag som peikar blant anna på at elevane skal utvikle «...kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar[...]Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevane tenke kritisk, ta ulike perspektiv, handtere meiningsbryting og vise aktivt medborgarskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)

Forskinga seier i liten grad noko om dei negative sidene ved bruk av dataspel. Det kan vi sjå igjen som nemnt over, at mykje av forkinga består av metastudier som trekk fram dei positive sidene ved å nytte dataspel (Skaug et al., 2020, s. 34–35). Derfor kan eg seie at forkinga tek for seg perspektiv som er knytt til å utvikle dugleikar hjå elevane, men som i stor grad er knytt til dei positive effektane.

Eit siste overordna perspektiv som forkinga peikar på er opplæring, tid og ressursar i lærarkvardagen. Dette perspektivet blir nemnt på tvers av alle kategoriane i analysen. Det første punktet som forkinga peikar på er at læraren sin kompetanse knytt til dataspel er for smal. Det blir illustrert på ulike måtar som eit aukande behov for kompetanse hjå lærarane om dataspel i skulen. Altrun og Gomez (2021, s. 31) skriv at det generelt er lite kunnskap om digitale verktøy og dataspel hjå lærarane i skulen. Vidare skriv Adalar et. al (2022, s. 138) at når lærarane har lite kunnskap om dataspel, gjer dette det vanskeleg å skulle planlegge for å kunne implementer eit ukjent verktøy i undervisninga. Dette heng tett saman med at det blir anbefalt at ein har meir undervisning eller kurs om spelbasert læring på lærarutdanninga (Sardone, 2018, s. 9). I ein norsk kontekst er dette tett knytt til læraren sin profesjonsfagelege digitale kompetanse, her er det verdt å merke seg at det kan variere korleis skulesystemet prioritere dette i andre land. Likevel er dette ein del av læraren sin profesjonsfagelege digitale kompetanse som i stor grad handlar om å kunne meistre og ta i bruk digitale verktøy, slik det er presentert i strategien frå Regjeringa (Kunnskapsdepartementet, 2023, s. 34). Men sjølv om dette er ein del av det som ligg under læraren sin profesjon, trur eg likevel mange lærarar i norsk skule vil kjenne på dei same kjenslene av å ikkje føle seg kompetent nok i digitale verktøy som dataspel.

Vidare peikar forkinga på at det også er behov for meir tid og ressursar i lærarkvardagen. Desse behova er knytt til førebuingstid til å planlegge, og å kunne dataspelet godt nok for å bruke det i undervisninga. Læraren må vite kva resursar ein har tilgjengeleg, og ha støtte rundt seg som lærar i møte med dataspel i undervisninga gjennom til dømes leiing og kollegaer. Dette ser ein gjennom funna til Blevins (2014, s. 39) som peikar på at lærarane gjerne vil nytte dataspel, men føler at tilgjengeleg tid påverkar førebuinga i ein elles pressa lærarkvardag. Den same argumentasjonen ser ein i kunnskapsgrunnlaget når Hanghøj & Møller (2017, s. 4–5) trekk fram ulike utfordringar med å nytte dataspel. Dei peikar på at læraren si dataspelkompetane påverkar førebuingstida til undervisninga, samt utilgjengelege ressursar til innkjøp av utstyr. Vidare viser dei til at det kan vere mangel på støtte om det

skulle oppstå tekniske problem, og at ein manglar legitimering frå leiing, kollegaer og føresette i arbeidet (Hanghøj & Møller, 2017, s. 4–5). Det er likevel verdt å tenkje over at læreplanen som det overordna styringsdokumentet for skulen, legg opp til at ein skal nytte ulike digitale verktøy for å gi elevane opplæring i digitale ferdigheiter. «Utviklinga av digitale ferdigheiter går frå å utforske og bruke digitale ressursar, til å søkje og velje informasjon sjølvstendig og til å vise god digital dømmekraft når ein vel informasjon, bruker digitale ressursar og kommuniserer digitalt.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5–6). Det er altså ikkje ukjente perspektiv som forskinga peikar på, men faktiske utfordringar som ein som lærar må vere budd på i kvardagen.

Oppsummert kan ein altså seie at forskinga er oppteken av haldningar og oppfatninga av dataspel, som samsvarar med eksisterande forskning. Vidare ser ein at forskinga er oppteken av at elevane utviklar dugleikar i møte med dataspel, men fokuserar i stor grad på dei positive effektane dette gir. Det er også eit perspektiv som ein ser i eksisterande forskning som er presentert i kunnskapsgrunnlaget. Sist men ikkje minst viser forskinga til utfordringar med kunnskap om, tid og ressursar knytt til læraren i arbeid med å implementere dataspel i undervisninga. Dette perspektivet er også presentert i kunnskapsgrunnlaget, men det overraskar meg i kor stor grad dette blir peika på i forskinga. Så ein kan altså seie at forskinga i stor grad omhandlar det same som kunnskapsgrunnlaget presenterer.

5.2 Kva trekk forskinga fram om deltaking, og kva kan dette betyr for samfunnsfaget i norsk kontekst?

På dette forskingsspørsmålet er det naturleg å trekke inn fokuset på deltaking og samhandling i forskingsartiklane som ein naturleg del av å utvikle demokratiske medborgarar. Eg kjem også til å trekke inn det forskinga peika på innanfor dialog og kommunikasjon. Men for å starte med samhandling og deltaking er det fleire av artiklane som rettar fokus på det gjennom dugleikane elevane blir øva i gjennom dataspel. Det blei blant anna peika på at dataspel auka deltakinga i undervisninga og at dette påverkar samhandlinga med andre elevar positivt. Det er med på å gi elevar som vanlegvis er passive meir sjølvtilit og det fører til at dei deltek meir aktivt (Karaman et al., 2022, s. 134). Det er fleire som viser til liknande funn som at dataspel i undervisninga gjer det mogleg for elevar å delta i eit behageleg og hyggeleg miljø, og at dette er noko som ein bør inkludere meir i undervisninga (Somen & Goksu, 2020, s. 179). Dei er ikkje åleine om å meine at dette er noko det bør bli meir av i undervisninga, fordi Ludvigsen-

utvalet konkluderte i sitt arbeid inn mot fagfornyninga at framtidens skule burde bestå av eit eige kompetanseområdet som handlar om å kommunisere, samarbeide og delta (Ludvigsen et al., 2015, s. 8). Dette er også ein viktig føresetnad for å kunne utvikle deltakande medborgarar, som igjen er nedfelt i læreplanen for samfunnsfag på følgjande måte ««Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her peikar læreplanen også på at elevane skal bli deltakande og aktive medborgarar på same måte som forskinga viser til.

Kommunikasjon er den andre dugleiken som forskinga peikar på som har nær slektskap til deltaking og medborgarskap. Forskinga til Chee viser at «Game-based learning, as advanced in the Statecraft X curriculum, offers social studies teachers an effective approach to enquiry learning grounded in game play and sense-making dialogue.» (Chee et al., 2015, s. 532). Altså at dataspel gir moglegheiter til å skape dialog i undervisninga. Dette trekk også Belvins et. al fram indirekte, ved at dataspel kan vere eit springbrett for å kunne skape engasjerande diskusjonar i klasserommet (Blevins et al., 2014, s. 40). Det viser at gjennom å nytte dataspel i undervisninga kan ein auke deltakinga og skape dialog, diskusjonar og kommunikasjon om ein utnyttar moglegheitene for å skape ei undervisninga som basera seg på dette. Gjennom å nytte dialog og diskusjon kan ein trene elevane i å blant anna lære seg å handtere meiningsbryting og respektere usemje som står i overordna del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15).

Fokus på deltaking og kommunikasjon er heller ikkje ein ukjent tanke innanfor sosiokulturelt læringssyn som baserer seg på læring gjennom interaksjon og samhandling (Dysthe, 2001, s. 41) Som nemnt i kunnskapsgrunnlaget er det ulike retningar innanfor sosiokulturelt læringssyn, der ein blant anna kan lære gjennom «sosiale praksisar» som basera seg på at kunnskap blir konstruert gjennom praktiske aktivitetar der fleire samhandlar (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 67). Dette ser ein også igjen under vurdering for læreplanen i samfunnsfag som viser til at «Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst gjennom munnlege, skriftlege, praktiske og digitale måtar å arbeide med samfunnsfag på» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10–11). Eg tenkjer derfor at ein kan sjå på dataspel som ein arena for desse sosiale og praktiske situasjonane som elevane lærar gjennom med å konstruera kunnskap, samtidig som elevane saman med medelevar og lærar deltak i eit fellesskap der ein samhandlar gjennom til dømes dialog og diskusjon.

Om ein klarer å forene desse komponentane vil ein kunne lykkast med å skape ei undervisning i samfunnsfag som sørgjer for at ein mellom anna oppfyller kjerna i tverrfaglege tema, under demokrati og medborgerskap «...om at elevane utviklar kunnskapar og ferdigheiter for å kunne skape og delta i demokratiske prosessar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Gjennom å bruke dataspel får elevane nytte mekanismen gjer at spelar lærar noko som igjen let seg overføre til situasjonar utanfor spelet (Skaug et al., 2020, s. 36). På denne måten er ein også heilt innanfor arbeidet med å skape demokratiske medborgarar i skulen, som gjer skulen til ein praksisarena der elevane får anledning til å gjer seg erfaringar som fører til kunnskap og kompetanse som dei kan nytte i samfunnet som samfunnsdeltakarar.

5.3 Kva didaktiske praksisar viser forskinga til og kva har det å seie for framtidig demokratiopplæring i norsk skule?

For å starte med å besvare første del av forskings spørsmålet må eg rette lyset mot funna i analysen, som oppsummert viser til få direkte didaktiske praksisar. Indirekte ser ein likevel at der er nokre didaktiske val som går inn i kvarandre og som ein kan ta inspirasjon frå og nytte i eigen praksis. Gjennom artiklane som er plassert i kategorien som handlar om bruk av dataspel blir det presentert av alle artikkelforfattarane, at ein kan nytte dataspel for å visualisere og konkretisere komplekse praksisar (Blevins et al., 2014; Oberle & Leunig, 2016; Ray et al., 2013; Vesperman & Clark, 2016). Gjennom ulike eksempel peikar dei på at elevane fekk erfare til dømes presset, begrensingane og fordelane med å drive ei regjering (Blevins et al., 2014, s. 38). Eit anna døme var at gjennom dataspellet om EU fekk elevane illustrert verknaden EU hadde på deira eige liv (Oberle & Leunig, 2016, s. 238–239). På denne måten ser ein at ein kan nytte dataspel til å vise elevane verknadar, effektar, situasjonar og liknande som er relevante for demokratiopplæringa. Dette kan ein sjå i sterk likskap med kompetansemåla for samfunnsfag som viser at elevane skal kunne følgjande for 7. trinn «beskrive sentrale hendingar som har ført fram til det demokratiet vi har i Noreg i dag og samanlikne korleis enkeltmenneske har høve til å påverke i ulike styresett» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9–10) og for 10.trinn «beskrive trekk ved det politiske systemet og velferdssamfunnet i Noreg i dag og reflektere over sentrale utfordringar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10–11). Desse kompetansemåla viser til at ein i stor grad kan vurdere å nytte liknande spel i samfunnsfag for å nettopp visualisere og konkretisere desse tematikkane.

Det er også fleire didaktiske forslag som kjem til syne, som nemnt på eit av dei føregåande avsnitta, der eg peika på bruken av diskusjon og debatt i klasserommet. Dette kan sjåast i samanheng med utvikling av dugleikar gjennom kommunikasjon og dialog. Gjennom å bruke dialog som eit verktøy i klasserommet kan ein skape eit god læringsmiljø. Dette blir forklart på ein god måte av Chee et al. (2015, s. 523) som trekk fram at dataspel tilbyr lærarane ei effektiv tilnærming for å skape læring mellom dataspel og meningsskapande dialog. Det krev likevel at læraren er tilretteleggjar for å skape dialog og ein kultur for å diskutere i klasserommet. Overordna del i læreplanen (2017, s. 17) viser til at ein må nytte eit breitt repertoar av læringsaktivitetar og resursar for å kunne skape motivasjon og læringsglede, det å nytte dataspel kan vere ein måte å lykkast med det. Vesperman og Clark(2016, s. 198) konkretiserer det ved å gi døme på at ein i etterkant av dataspellet bør ein stille elevane ein rekke spørsmål for refleksjon, som til dømes om det er nokon logisk utfall i spelet? Er det nokon som blir favorisert i spelet? Kan alle vinne i dette spelet? Dersom ein klarer å utnytte dette handlingsrommet kan spel nyttast for å kunne starte dialog, diskusjon eller debatt i klasserommet på ein engasjerande måte.

Når eg no skal svare på neste del av forskingsspørsmålet som lurar på kva desse didaktiske praksisane har å seie for framtidig demokratiopplæring, må vi vere einig om at forskinga i korte trekk peikar på å bruke dataspel for å visualisere og konkretisere komplekse tematikkar på eine sida. På den andre sida handlar den om å nytte dataspel for å skape diskusjon, debatt, dialog mellom elevar, som indirekte kan sjåast i samanheng med deltaking og samhandling i klasserommet.

Tidlegare i kunnskapsgrunnlaget har eg peika på at ein i demokratiopplæringa blir oppmoda om ein deltakande undervisningsmodell som vil vere meir interessant, relevant og lærerik for elevane (Ødegård & Svagård, 2018, s. 43). For å lykkast med dette blir det peika på blant anna å styrke bruken av undervisning gjennom demokrati, som basera seg på at elevane skal lære gjennom å gjere seg erfaringar med å vere deltakarar i demokratiet sjølve (Torgersen, 2011). For å lykkast med dette må læraren legge opp undervisninga slik at elevane får trene på å delta i demokratiske prosessar, i å leggje fram eige og høyre på andre sine meiningar(Stray & Sætra, 2016, s. 19). På den måten kan elevane « ..få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3) Om ein med denne forståinga kan sjå samanhengen

med at dataspel kan vere med på å gi elevane desse erfaringane, gjennom å visualisere og konkretisere ulike arenaer utanfor skulen. For som Børhaug (2017, s. 3–4) peikar på må elevane erfare det verkelege liv og politiske institusjonar som Stortinget, kommunestyret, miljøørsla og liknande. Denne type erfaringar kan sjåast i likskap med dei same erfaringane som elevane som spelte EU-spelet fekk erfare gjennom å bli plassert med ulike roller i Europaparlamentet. Som igjen viste at dataspelet gav dei erfaring og forståing av kompleksiteten i politiske spørsmål knytt til EU (Oberle & Leunig, 2016, s. 238–239).

Om ein klarer å nytte dataspel på denne måten kan ein også lukkast med å styrke elevane si politiske meistringstru. Slik tru går ut på at elevane har tru på å kunne meistre å argumentere, presentere eller organisere aktivitetar rundt politikk og samfunnsspørsmål (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40). Dette var det som kom fram i ICCS 2016 som den viktigaste faktoren for å sikre framtidig politiske deltaking. Elevane si tru på å argumentere og presenterer kan sjåast i samheng med å planlegge ei undervisning som basera seg på mykje dialog, diskusjon og debatt som kan gjere elevane trygge i framtidig liknande situasjonar. Som nemnt tidlegare gir dataspel i undervisning gode moglegheiter for å kunne skape slike diskusjonar og debattar i klasserommet (Blevins et al., 2014, s. 40). I dette tilfellet kan ein også sjå likskap til sosiokulturell læringssynet innanfor retninga «sosiale praksisar» som også viser til at opplæringa bør bestå av «autentiske aktivitetar», altså at aktivitetane i skulen liknar mest mogleg på dei aktivitetane elevane seinare i livet skal bruke kunnskapen sin (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 68–69). På denne måten kan ein lukkast i å «...stimulere elevane til å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i vidareutviklinga av demokratiet i Noreg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14–15). Som igjen er ein del av å bli ein demokratisk medborgar.

På denne måten kan ein oppsummere at gjennom å nytte didaktiske praksisar som å visualisere og konkretisere gjennom dataspel, viser elevane effektar, verknadar, situasjonar og liknande. Det kan føre til ei demokrati opplæring som lukkast med å gi elevane demokratisk kunnskap om det verkelege liv og ulike politiske institusjonar som til dømes Stortinget og miljøørsla (Børhaug, 2017, s. 3–4). Og at om som lærar legg opp til ei undervisnings med diskusjon og dialog i klasserommet kan elevane knyte kunnskapen mellom dataspelet og den meiningskapande dialogen. Dermed kan ein bruke demokratiopplæringa til å styrke elevane si tru til å argumentere og presentere som er ein viktig brikke i å skape demokratiske

medborgarar som nettopp skal gi elevane anledning til å gjere seg erfaringar som fører til kunnskap og kompetanse som dei kan nytte i samfunnet som samfunnsdeltakarar.

6 Avslutting

Gjennom denne oppgåva har målet vore å skulle belyse kva nyare internasjonal forskning seier om spelbasert opplæring i samfunnsfag, knytt til medborgarskap og demokratiopplæring. Gjennom arbeidet med scoping review har eg analysert 12 artiklar for å kunne peike på kva desse artiklane vel å fokusere på. Gjennom diskusjonen har eg sett på koplingar mellom forskinga og kunnskapsgrunnlaget innanfor tematikkane dataspel, medborgarskap og demokratiopplæring. Funna i denne oppgåva viser i stor grad til mykje av det same som kunnskapsgrunnlaget viser til.

Når ein skal trekke fram kva nyare internasjonal forskning seier kan ein trekke fram at mykje av forskinga er oppteken av haldningar og oppfatningar av dataspel, som viser til at det stemmer at det er ein tendens til ei todeling innanfor forskinga på spel mellom spelbasert læring og spelbasert undervisning. Det har derfor vore viktig at ein har nytta spelbasert opplæring som eit samleomgrep for å dekke begge tilnærmingane.

Vidare legg forskinga vekt på at elevane utviklar dugleikar gjennom dataspel, og framhevar dei positive effektane dette kan ha. Dette er også eit perspektiv som tidlegare forskning i kunnskapsgrunnlaget har presentert. Det er likevel overraskande kor mykje forskinga framhevar utfordringar knytt til læraren si kunnskap, tid og ressursar i implementeringa av dataspel i undervisninga. Dette viser nok at ein har ein veg å gå for å kunne styrke den enkelte lærar sin digitale kompetanse, samt at ein har ein veg å gå for å kunne tilrettelegge for bruk av dataspel i skulen.

Oppsummert kan me sjå at dataspel kan vere ein nyttig ressurs i samfunnsfag med tanke på medborgarskap og demokratiopplæring. Vidare viser forskinga at spel bidreg til elevane si utvikling av ferdigheiter, og forskinga legg stor vekt på dei positive effektane dette har. Samstundes peikar forskinga òg på utfordringar knytt til lærarane si kunnskap, tid og ressursar når det gjeld implementeringa av dataspel i undervisninga.

Ein vellykka undervisning i samfunnsfag som har som mål å oppfylle kjerneelementa i tverrfaglege tema, spesielt medborgarskap og demokratiopplæring, kan oppnås ved å kombinere samhandling og kommunikasjon. Ved å bruke dataspel kan elevane dra nytte av mekanismar som gjer at dei lærer noko som deretter kan overførast til situasjonar utanfor spelet. Dette bidrar til å skape demokratiske medborgarar i skulen, der elevane får erfaringar som fører til kunnskap og kompetanse dei kan nyttiggjere seg som samfunnsdeltakarar.

Eitt av dei didaktiske forslaga som blir presentert er bruk av diskusjon og dialog i klasserommet. Dette bidrar til å skape eit godt læringsmiljø, og dataspel kan være ein effektiv tilnærming for å fremje læring gjennom meningsfylt dialog. Læraren må likevel vere ein tilretteleggjar for å skape dialog og ein kultur for diskusjon i klasserommet. Ved å nytte eit breitt spekter av læringsaktivitetar og ressursar, inkludert dataspel, kan ein skape motivasjon og læringsglede blant elevane.

Forskinga viser at dataspel kan bidra til å visualisere og konkretisere komplekse tema, samstundes som dei kan stimulere diskusjon, debatt og dialog mellom elevane. Dette kan knytast til deltaking og samhandling i klasserommet. Kunnskapsgrunnlaget har anbefalt ein meir deltakande undervisningsmodell i demokratiopplæringa, der elevane lærer gjennom aktiv deltaking i demokratiske prosessar og uttrykking av eigne meiningar. Dataspel kan hjelpe elevane med å få erfaringar med det verkelege livet og ulike politiske institusjonar, som igjen kan vere ein måte å løyse ei deltakande demokratiopplæring på.

Ved å bruke dataspel på denne måten kan ein styrke elevane si tru på å kunne argumentere, presentere og organisere aktivitetar knytt til politikk og samfunnsspørsmål. Dette er ein viktig faktor for å sikre framtidig politisk deltaking. Dataspel i undervisninga gir gode moglegheiter for å skape slike diskusjonar og debattar i klasserommet. På denne måten kan ein òg sjå samanhengar med sosiokulturell læringssyn som vektleggjer autentiske aktivitetar i opplæringa, der aktivitetane i skulen liknar mest mogleg på dei aktivitetane elevane seinare i livet skal nyttiggjere seg kunnskapen i. Dette kan hjelpe elevane med å bli aktive medborgarar og gi dei kompetanse til å delta i utviklinga av demokratiet i Noreg.

Dermed kan ein konkludere med at funna i forkinga viser at gaming med dataspel kan nyttast med god rettleiing og styring frå læraren, til å skape ei meir deltakande demokratiopplæring som er med på å danne framtidens demokratiske medborgarar.

Denne oppgåva er berre eit lite bidrag i eit fagfelt som treng meir forskning. For som eg har peika på tidlegare ser ein eit kunnskapshol knytt til forskning som handlar om praktisk bruk av dataspel i klasserommet, og dei didaktiske og pedagogiske vala ein som lærar tek i arbeidet med dataspel. På bakgrunn av dette håper eg at denne oppgåva kan vere til inspirasjon til framtidige forskingsprosjekt som lyftar fram og gir kunnskap om korleis lærarar nyttar spelbasert undervisning. Det kan også vere eit behov for å gjennomføre liknande studiar i ein større og meir omfattande skala, som til dømes gjennom systematisk review. Eg håpar at denne forskinga vil vere til inspirasjon for andre som utforskar dataspel i samfunnsfagundervisning ytterlegare.

Litteraturliste

- Adalar, H., Öztürk, F., & Ekiçi, M. (2022). Teaching social studies with mind and intelligence games: A study of teacher candidates' views and experience. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 21(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.11576/jsse-4174>
- Alkan, A., & Mertol, H. (2019). Teacher candidates' state of using digital educational games. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 8(2), 344. <https://doi.org/10.11591/ijere.v8i2.19260>
- Altun, A., & Görmez, E. (2021). *An Investigation of Teachers' Attitudes towards the Utility of Digital Games in the Social Studies Courses*. 19–36.
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Blevins, B., LeCompte, K., & Wells, S. (2014). Citizenship education goes digital. *The Journal of Social Studies Research*, 38(1), 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2013.12.003>
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppseding? *Acta didactica Norge*, 3, 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.4709>
- Chee, Y. S., Mehrotra, S., & Ong, J. C. (2015). Authentic game-based learning and teachers' dilemmas in reconstructing professional practice. *Learning, Media and Technology*, 40(4), 514–535. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.953958>
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M., & Moher, D. (2014). Scoping reviews: Time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291–1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Cooper, S., Cant, R., Kelly, M., Levett-Jones, T., McKenna, L., Seaton, P., & Bogossian, F. (2021). *An Evidence-Based Checklist for Improving Scoping Review Quality*. <https://journals-sagepub-com.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/doi/full/10.1177/1054773819846024>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eilertsen, A., & Holm, A. (2020). Dataspill. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/dataspill>
- Forbrukerrådet. (2022). *Lei av å bli lurt—Norske forbrukeres opplevelse av manipulerande design*. <https://www.forbrukerradet.no/manipulativ-design/>

- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Grant, M., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26, 91–108.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hanghøj, T., & Møller, L. (2017). Den spilkompetente lærer. *Learning Tech*, 3, Artikkel 3.
<https://doi.org/10.7146/lt.v2i2.107734>
- Hovde, K.-O., Svensson, P., & Thorsen, D. E. (2023). Demokrati. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/demokrati>
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge Medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA Nr. 15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://www.iea.nl/publications/study-reports/national-reports-iea-studies/unge-medborgere-demokratiforstaelse>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_plikmonografi_000016149
- Jøsok, E., Tolgensbakk, I., & Wold, K. (2022). *Helt Ærlig! Demokrati- og medborgerskapsundervisningens muligheter og utfordringer*.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-demokrati-fagartikkel/helt-aerlig-demokrati-og-medborgerskapsundervisningens-muligheter-og-utfordringer/308882>
- Karaman, B., Er, H., & Karadeniz, O. (2022). Teaching with Educational Games in Social Studies: A Teacher's Perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 21(1), 124–137.
- Kleven, & Hjordemaal. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: Teorier og utviklingstrekk* (1. utgave.). Cappelen Damm Akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920149489202202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kulturdepartementet. (2019, september 4). *Spillerom—Dataspillstrategi 2020-2022* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/spillerom--dataspillstrategi-2020-2022/id2667467/>

- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole* (Strategi Nr. 04/2023). regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur-i-barnehage-og-skole/id2972254/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020112307061
- Ludvigsen, S., Gundersen, E., Kleven, K., Rege, M., Øye, H., Indregard, S., Korpås, T., Rose, S., Isahq, B., Rasmussen, J., & Sundberg, D. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Mausethagen, S., & Hermansen, H. (2022). Hvordan håndtere et komplekst begrep? Analyser av «lærerrollen» i et politisk utredningsarbeid. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (1. utgave). Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000015580
- Medietilsynet. (2022). *Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra Slik gamer barn og unge*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf
- Meld. St. 22. (2010). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Najmeldeen, H. A. (2017). The Impact of Educational Games-Based iPad Applications on the Development of Social Studies Achievement and Learning Retention among Sixth Grade Students in Jeddah. *World Journal of Education*, 7(3), Artikkel 3.
<https://doi.org/10.5430/wje.v7n3p21>

- NESH. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NTNU. (u.å.). *Om ICCS2022– ICCS – Forskning – Institutt for lærerutdanning—NTNU*. Hentet 8. april 2023, fra <https://www.ntnu.no/ilu/om-iccs2022>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018031548399
- Oberle, M., & Leunig, J. (2016). Simulation games on the European Union in civics: Effects on secondary school pupils' political competence. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/2047173416689794>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prøitz, T. S. (Red.). (2022). Ulike typer forskingsreview. I *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (1. utgave). Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000015580
- Ray, B., Faure, C., & Kelle, F. (2013). Using Social Impact Games (SIGS) to Support Constructivist Learning: Creating a Foundation for Effective Use in the Secondary Social Studies Education. *American Secondary Education*, 41(2), 60–70.
- Sardone, N. B. (2018). Attitudes Toward Game Adoption: Preservice Teachers Consider Game-Based Teaching and Learning. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 8(3), 1–14. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070101>
- Sauvage, E. (2022). Systematikk i litteratursøket. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (1. utgave). Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktpmonografi_000015580
- Skaug, J. H., Husøy, A. I., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisningen* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018073048088
- Solhaug, T. ; B., K. (2012). *Skolen i demokratiet—Demokratiet i skolen*. Universitetsforl.
- Somen, T., & Goksu, M. M. (2020). Teacher Opinions on the Use of Educational Games in Social Studies Course. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 164–183.
- Stortinget. (2022, oktober 14). *Hva er et demokrati?* [Artikkel]. Stortinget. <https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/stortinget-undervisning/ungdomstrinnet/demokrati---ung/kort-om-demokrati/>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018073048119
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Demokratisk undervisning i skolen. I *Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. <https://dembra.no/no/publications/dembra-publikasjon-nr-1-2016/>
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2018). Skole for demokrati? En diskusjon av betingelser for skolens demokratidannende funksjon. I *Utbildning & Demokrati* (Bd. 27, s. 99–113). https://www.researchgate.net/publication/334416469_Skole_for_demokrati_En_diskusjon_av_betingelser_for_skolens_demokratidannende_funksjon
- Staaby, T., Skaug, J. H., & Husøy, A. (2018). *Dataspill i skolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/notat-om-dataspill-i-skolen/>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 4, 318–329. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Torgersen, T.-V. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR):

- Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)*. Senter for IKT i Utdanningen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2020). *Formålet med opplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=saf01-04&lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2021, september 14). *Den internasjonale studien ICCS*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/iccs/>
- Utdanningsdirektoratet, L. siden som. (2022, august 23). *Hvordan ta i bruk læreplanene?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Vesperman, D. P., & Clark, C. H. (2016). Game Theory in the Social Studies Classroom. *The Social Studies*, 107(6), 194–199. <https://doi.org/10.1080/00377996.2016.1214901>
- Wiig, A. C. (2022). Hvordan utforske et ukjent forskningsfelt? En systematisk forskningsoversikt for artikkel. I T. S. Prøitz (Red.), *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: Systematikk og kreativitet* (1. utgave). Fagbokforlaget.
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktnonografi_000015580
- Ødegård, G., & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?
Tidsskrift for ungdomsforskning, 1, 28–60.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Sitat til analyse

Haldningar til og oppfatningar av dataspel	
Ferdigheiter: Kritisk tenking	<p>Educational game is a process in which the knowledge, skills and values that should be acquired by the students in the lesson can play an active role in the process, so that the students can become aware of their individual abilities, and they can acquire many skills such as communication, empathy and critical thinking by having fun (Karaman et al., 2022, s. 128).</p> <p>«Intelligence games suitable for the studentcentered approach can improve creativity and other high-level thinking skills of the students.» (Adalar et al., 2022, s. 136)</p> <p>«Authentic game-based curricula offer the potential to reform and strengthen education for the twenty-first century by developing students' capacity for critical interrogation, thinking for oneself, and creative imagination.» (Chee et al., 2015, p. 531)</p>
Utforske handlingsrom og moglegheiter	<p>Educational game is a process in which the knowledge, skills and values that should be acquired by the students in the lesson can play an active role in the process, so that the students can become aware of their individual abilities, and they can acquire many skills such as communication, empathy and critical thinking by having fun (Karaman et al., 2022, s. 128).</p>
Kommunikasjon og dialog	<p>In class, teachers engage students in dialogue to help them make sense of and draw meaning from the events and processes of game play.⁵²¹</p> <p>«Through dialogic pedagogy, ideas are exchanged between students in the classroom.» (Chee et al., 2015, p. 531)</p> <p>«Game-based learning, as advanced in the Statecraft X curriculum, offers social studies teachers an effective approach to enquiry learning grounded in game play and sense-making dialogue.» (Chee et al., 2015, p. 532)</p> <p>«the benefits of the educational game technique. The obtained findings show that there are benefits such as permanent learning, student participation, reinforcement, entertaining learning environment, being interesting, improving students' problem solving skills, motivation, instructive, self-realization of</p>

	<p>skills, less rote learning, shorter learning duration, concretization of abstract information, and development of cooperation between students.» (Somen og Goksu, 2020, p. 178-179)</p> <p>Kirbas & Koparan Girgin (2018) expressed that all teachers stated that the educational game technique enabled students to express themselves, take responsibility, communicate, socialise and teach abstract concepts and increase success and motivation. S. 178</p> <p>Educational game is a process in which the knowledge, skills and values that should be acquired by the students in the lesson can play an active role in the process, so that the students can become aware of their individual abilities, and they can acquire many skills such as communication, empathy and critical thinking by having fun (Karaman et al., 2022, s. 128).</p>
<p>Samhandling og deltaking</p>	<p>Ensuring participation when using the educational game technique can decrease class control problems and keep students active to create an entertaining learning environment. Class participation can be achieved by trying the game by teacher or voluntary students and sustaining this in turns (Kocyigit et al., 2007). (Somen & Goksu, 2020, s. 179)</p> <p>When these gains are considered, it is believed that the educational game technique enabling students' class participation in a comfortable environment and enjoyable manner should be included more in the teaching process. (Somen & Goksu, 2020, s. 179)</p> <p>«In Özgenç's (2010) study results, it was found that game-based activities increase students' participation and interest in the lesson. It is said that it affects positively and increases interaction. Every student's learning style is different. Because of the use of educational games in this sense, the positive contribution of educational games cannot be ignored.» (Karaman et al., 2022, s. 134)</p> <p>«In support of this finding, Uğurel's (2003) study emphasized that games have aspects that increase in-class interaction, enable learning by having fun, and keep the interest in the lesson at a high level.» (Karaman et al., 2022, s. 135)</p> <p>As Uberman (1998) states, the game is not just a time-filling tool. On the contrary, it is a valuable element to be used in the education process. The game can supply active participation and self-confidence in the lesson for the</p>

	<p>students who still are passive in the lesson or cannot express themselves. In Özgenç's (2010) study results, it was found that game-based activities increase students' participation and interest in the lesson. It is said that it affects positively and increases interaction. (Karaman et al., 2022, s. 134)</p> <p>«Moreover, it is concluded that these games are thought to contribute to the formation of a cooperative learning environment in the classroom, and thus a lesson process in which students can participate more actively. The participants point out that a teacher who includes intelligence games in her/his lesson can create a cooperative learning environment and obtain a lesson environment in which peer learning develops if s/he can manage the phenomenon of competition that may occur well. Another remarkable point in the research findings is that these games can contribute to the socialization of students.» (Adalar et al., 2022, p. 141)</p>
<p>Problemløysing</p>	<p>Games can be considered to be effective in developing learning, problem solving, and strategy development skills because the player has to use problem solving skills to overcome obstacles.(Alkan & Mertol, 2019, s. 344)</p> <p>«the benefits of the educational game technique. The obtained findings show that there are benefits such as permanent learning, student participation, reinforcement, entertaining learning environment, being interesting, improving students' problem solving skills, motivation, instructive, self-realization of skills, less rote learning, shorter learning duration, concretization of abstract information, and development of cooperation between students.» (Somen og Goksu, 2020, p. 178-179)</p> <p>«Many studies indicated that in-class activities with mind and intelligence games promote development of students' reasoning, problem-solving, creative thinking, strategic thinking, and communication skills» (Adalar et al., 2022, p. 148)</p>

<p>Opplæring og erfaring for lærerlar Tid og resurssar i lærarkvardagen Belønning og motivasjonsverktøy</p>	<p>«Studies conducted in our country also directly attribute the lack of utilization of digital games in teachers' courses to insufficiency of resources and opportunities or insufficient knowledge of teachers on the subject.» (Altun og Görmez, 2021, p. 31)</p> <p>Seferoğlu (2015) stated that teachers have problems with the use of many basic tools and programs such as word processing and presentation programs in schools, and they have serious deficiencies or incompetencies in the use of ICT. S. 31</p> <p>«The Final Report of the Digital Games in Education Workshop (2017) reveals that there are not any game-based courses in universities that train teachers, the academic staff specialized in this field are insufficient, studies on digital games within the scope of Lifelong Learning are insufficient, in-service training to improve teachers' skills in creating, selecting, using and updating digital games is insufficient, the courses in schools for teachers to educate their students on digital games are insufficient, in order to diversify the games and adapt them to student characteristics, there are almost no platforms / software where teachers can develop their games with simple skills (such as drag-and-drop)» (Altun og Görmez, 2021, p. 31)</p> <p>Participants emphasize that there may be some difficulties for teachers in the use of intelligence games in social studies teaching. These are the difficulties in planning the lesson, the necessity of a professional training in terms of the implementation of such games, the difficulties in associating the content of the lesson with the intelligence games, and the difficulties in choosing the right and useful intelligence game (Adalar et al., 2022, s. 137)</p> <p>«An important factor affecting the planning is the professional training of teachers and pre-service teachers about intelligence games. Emphasizing that the current teachers and pre-service teachers do not receive sufficient pre-service or in-service training on the use of intelligence games, which can be considered relatively new for the field of social studies , they state that they lack the necessary pedagogical knowledge and experience» (Adalar et al., 2022, p. 138)</p>
--	---

«Treading a fine line between an old teaching practice and a new one still in the process of construction, teachers inhabit a no-man's-land that is a contested site betwixt and between practices.» (Chee et al., 2015, p. 529)

«The pressure on teachers to produce highscoring students on standard tests and the weak alignment between old and new forms of assessment are likewise spin-offs from a technocentric mindset to educational practice. Forms of assessment must first be updated and aligned to relevant goals.» (Chee et al., 2015, p. 530)

«Teacher education would need to make a curricular decision to include a course in digital game development. In any case, if teacher educators want gaming to be viewed as a useful learning strategy, introduction, practice, evaluation, and facilitation with game development needs to be situated at the preservicelevel» (Sardone, 2018, p. 9)

«The majority of the social studies teachers recommended to increase the hours of social studies courses and to create a lighter curriculum. Social studies teachers cannot allocate sufficient time to educational games due to intense curriculum and insufficient class time. Additionally, they recommended to educate teachers on the educational game technique and how to support cooperative learning.» (Somen og Goksu, 2020, p. 180)

«Teachers then need to be given the time and space to enhance their professional capacity to achieve the desired outcomes of the pedagogical innovation. It is, after all, practice that makes practice (Britzman 2003).» (Chee et al., 2015, p. 530)

This study shows that teachers do not use digital games as a teaching tool but as a reward (last 5 minutes) and motivation tool; also it reveals that teachers make suggestion to the students' families to restrict the use of digital games even during extracurricular times. (Altun & Görmez, 2021, s. 30).

Dataspel sin effekt på læring

Forbetra læring/erfaringsbasert kunnskap	<p>What is striking is that there is no difference in level of knowledge across both groups either before or after the simulation game.(Oberle & Leunig, 2016, s. 238)</p> <p>There are differences among the means of students' scores in the experimental and control groups in the achievement test, in favor of the experimental group; the independent variable (iPad educational applications) affects the dependent variable (achievement).(Najmeldeen, 2017, s. 32)</p>
Konkurransse Motivasjon	<p>While using iPad, students feel happy and compete each other. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p> <p>Along with knowledge on the EU, important motivational orientations such as internal political efficacy are fostered by participation in the game.(Oberle & Leunig, 2016, s. 239)</p> <p>The easiness of operating the tablet made it easy for the teacher as it does not take long to run or load the game. This agrees with Schuck et al. (2016), using iPad application to improve child's behavior who suffer from attention and hyperactivity deficit. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p> <p>In the light of the rapid digital development in the entire world, the teacher must keep pace with the process of teaching and seek to apply the activities in the classroom through utilizing of the latest technologies, whether iPad or otherwise, to address the students in the language of their age. This language is the technology that has emerged in all areas of life. If the teacher disregards this aspect, the students will feel the frustrating learning environment that is far from reality, which is lacking the motivation to learn. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p>

<p>Opplæring og trening for lærarar Tidsbruk og resursar</p>	<p>Training teachers on using some iPad educational applications by holding workshops in schools. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p> <p>Also in view of the scant time resources available in civics lessons, it does make sense to implement short simulation games in schools. Cooperation with extracurricular partners specialising in the subject and methodology seems to offer great potential in that regard since teachers might lack experience, competencies and perhaps also the courage to implement simulation games successfully in class. (Oberle & Leunig, 2016, s. 239)</p> <p>Squire (2005) reports that the only deficit that may happen of using educational games is the time consumed to guide students, and the time consumed in running the game. However, this does not occur because iPad runs via iOS system which is fast. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p> <p>Training teachers on using some iPad educational applications by holding workshops in schools. (Najmeldeen, 2017, s. 32)</p>
--	--

Bruk av dataspel	
<p>Ferdigheiter/dugleikar</p>	<p>Even in a game with a relatively limited range of options, students will need to examine the perspectives and values of both sides to determine the best way to score each choice. (Vesperman & Clark, 2016, s. 198)</p> <p>If a game is suitable for a given class's objectives, we suggest first teaching the game and then either modifying (or having students modify) it to fit the context of a given topic. The more practice students have with strategic thinking, the more they will examine and understand multiple perspectives and historical agency. (Vesperman & Clark, 2016, s. 196)</p>

	<p>The targeted use of SIGs in the secondary social studies classrooms has the potential to hone critical thinking and dispositional skills, including empathy which can enhance interest, motivation and knowledge retention (Ray et al., 2013, s. 68)</p>
Fordelar og ulemper ved spel	<p>There is a high level of subjective pupil satisfaction with the simulation game and its effects. In all, 94.8% of participants were satisfied (35.3% ‘very satisfied’) with the game and 77.1% stated they would like to participate in such a simulation again; 90.6% would recommend the game they experienced to others (Oberle & Leunig, 2016, s. 233)</p>
Motivasjon	<p>In general the students found the games both fun and engaging and articulated a positive experience with the video game format. (Blevins et al., 2014, s. 37)</p> <p>“One of the greatest benefits of iCivics was that the students liked doing it. The gaming format was a good medium for student learning.” (Blevins et al., 2014, s. 39)</p> <p>Students’ involvement with iCivics provided the opportunity for students to transfer what they were learning to new and different scenarios including the formation of student councils that mirrored real world civic practices. (Blevins et al., 2014, s. 40)</p> <p>We report positive results in content knowledge, student engagement, and the propensity for students to engage in civic-minded practices, in virtual environments. As in many curricular innovations, the teacher's role is key in mitigating the learning success in individual students. (Blevins et al., 2014, s. 41)</p> <p>The targeted use of SIGs in the secondary social studies classrooms has the potential to hone critical thinking and dispositional skills, including empathy which can enhance interest, motivation and knowledge retention (Ray et al., 2013, s. 68)</p>
Konkretisere og visualisere	<p>Moreover, students also reflected learning about a variety of civic processes. Students’ understanding of civic processes crossed multiple branches and levels of government, and included an increased</p>

understanding of the roles of the Chief Executive, the process of electing a legislator, and the workings of county government. (Blevins et al., 2014, s. 38)

In these simulated games experiences, students were able to experience the pressures, constraints and benefits of running the government and being an active citizen, thus encouraging their understandings of these process and concepts to grow more complex and thoughtful (Blevins et al., 2014, s. 38).

From this three-dimensional analysis it is apparent that the iCivics program clearly fulfills practices one and six, in that it provides students with information about local, state, and national governments and experiences with simulations of civic processes. (Blevins et al., 2014, s. 40)

The analyses of the responsiveness types demonstrate, then, that the simulation game did not contribute to an increase in prior positive perceptions of responsiveness or indeed to euphoric feelings about the EU, but led to a less negative attitude in pupils with a prior sceptical, negative assessment of responsiveness. It can be assumed that the simulation game illustrated relevance of EU for pupils' daily lives and that adopting the roles of parliamentarians increased identification with politicians in the EU. In this way, increased understanding of the difficulties of finding solutions to political problems and reaching political compromises may have caused pupils to question their general assumptions regarding the incompetence or aloofness of political actors. (Oberle & Leunig, 2016, s. 238–239)

Game theory encourages students to view individual or group actions in the context of the situation, allowing them to understand the rationality behind seemingly nonsensical actions. (Vesperman & Clark, 2016, s. 198)

Likewise, SIGs can be used to allow students to step outside of the present to engage and consider the lived experiences of those who lived in earlier times (Ray et al., 2013, s. 68).

	<p>In the secondary social studies classroom, SIGs have the potential to provide instructional support to introduce or reinforce facts, concepts, timelines, interactions, and other social studies concepts. (Ray et al., 2013, s. 68).</p>
<p>Politisk meistringstru/kompetanse</p>	<p>The quantitative results of this study indicate that iCivics may be an effective means by which to help increase students' Civic knowledge as indicated by the gains in students' test scores. (Blevins et al., 2014, s. 37)</p> <p>Students noted that by playing these games they were able to “learn some of the amendments,” and “learn about people's rights.” (Blevins et al., 2014, s. 37)</p> <p>In sum, these comments emphasize students' increasing awareness of and commitment to their role as active civic participants (Blevins et al., 2014, s. 38).</p> <p>Students' engagement with the games not only increased their civic knowledge, but their desire to participate in the political process. (Blevins et al., 2014, s. 39)</p> <p>With some exposure to civic content through iCivics, students became interested in how important it was for them to be informed citizens when voting on student council leaders. In this way, they are taking their civic understandings to a new level of engagement (Blevins et al., 2014, s. 39)</p> <p>The pupils express a clear increase in their understanding of political processes and the way the EU functions. (Oberle & Leunig, 2016, s. 233)</p> <p>Students in social studies classrooms can benefit from a game theoretic approach by learning to ask the questions at the core of game models: What are this person's goals? What do they know about the situation? What options are available to them? What are they likely to do, given all the other information? (Vesperman & Clark, 2016, s. 195)</p>

<p>Opplæring og implementering Tid og ressursar</p>	<p>Teachers need ample space and time to familiarize themselves and become comfortable with these innovative resources. Specific to iCivics, teachers need professional development opportunities to deepen their own civics content knowledge (Heilman, 2010), develop an inquiry-based pedagogy, and collaboratively seek ways to integrate gaming into their curricular scope and sequence. While professional development may help individual teachers more effectively navigate the new terrain of online gaming in their classrooms, this pedagogical approach also requires support from the district and state administrators. (Blevins et al., 2014, s. 41)</p> <p>Also in view of the scant time resources available in civics lessons, it does make sense to implement short simulation games in schools. (Oberle & Leunig, 2016, s. 239)</p> <p>Teachers indicated they needed, “more time to play and understand the games before implementing in their classrooms” (Mr. Justice). Likewise they suggested they needed more time to explore the curricular resources provided as part of the iCivics website sequence.” (Blevins et al., 2014, s. 39)</p> <p>Teachers should develop and prepare sufficient informational material for students to use in the creation and analysis of the game. (Vesperman & Clark, 2016, s. 197)</p>
<p>Redusere fordommar</p>	<p>Presumably the simulation game reduces these pupils’ prejudices, while their adopting a role increased identification with members of the European Parliament. The game did not cause pupils to be euphoric about the EU. (Oberle & Leunig, 2016, s. 239)</p> <p>Teachers have long known that uncovering students’ misconceptions can reveal important opportunities for active inquiry (Longfield, 2009). Moreover, Piaget (1971) noted that addressing puzzling situations create cognitive conflict that sets the stage for teachers to create direct teaching episodes or further inquiry modules (teachable moments) to</p>

	<p>assimilate and accommodate students new conceptions about civic knowledge. (Blevins et al., 2014, s. 38)</p>
Klasseleing	<p>Due to increased student engagement, teachers indicated that classroom management was not an issue. For the most part, teachers suggested that when students were playing the iCivics games, they were completely engrossed and did not want to stop playing (Blevins et al., 2014, s. 39)</p> <p>Games alone certainly cannot “teach” students to be critically minded, active citizens. Programs like iCivics, however, can create new social and cultural “virtual” worlds for the student in which they can engage in civic agency and demonstrate civic knowledge (Shaffer,Squire, Halverson,&Gee,2005). Implementing iCivics in classrooms will require a paradigmshift from civics education presented from textbooks and other print material towards an interactive technologically based method of instruction. Video games, such as iCivics, reveal a new horizon in education, and a powerful instructional tool through which students’ civic education can greatly improve. (Blevins et al., 2014, s. 40)</p>
Diskusjon/debatt	<p>Research findings from this report indicate that iCivics does not explicitly involve practices two and four—debating and discussing current and relevant issues or engaging in extracurricular activities. Certainly, iCivics might be a springboard to engage students in debating and discussing current events or issues that are meaningful to students, but the games do not explicitly provide this possibility. It becomes the role of the teacher to help facilitate discussions around controversial issues.(Blevins et al., 2014, s. 40)</p>