

**FG1296 Själständigt arbete, avancerad nivå inom lärarprogram
(musik som ämne 1), 15 hp**

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
2020

Institutionen för musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Ann-Sofie Paulander

Oliver Augustsson

Speldesign för lärande

Speldesignens byggblock applicerade på
musikundervisning

Sammanfattning

Syftet med detta arbetet är undersöka hur speldesign kan användas som resurs för design av musikundervisning. I bakgrunden presenteras vad lärare, eleven och undervisningssituationen kan göra för att påverka elevers studieresultat. Därefter presenteras spel och speldesign med dess olika designgrenar och termer. Det vetenskapliga perspektivet som används är designteorin av Selander och Kress. Metoden var att först presentera speldesign och dess grenar följt av exempel på paralleller mellan speldesign och skolvärlden inför fyra stycken musikleärarstudenter. Efter presentationen fördes en gruppdiskussion kring ämnet speldesign som resurs för musikundervisning. Resultatet visar att deltagarna har användning av speldesign som resurs samtidigt som vissa av dem skulle vilja använda ett annat språk än det från speldesign. Deltagarna uttryckte med varierande entusiasm att detta sättet att se på skolan kan vara gynnsamt för både elever och lärare. I slutet av uppsatsen diskuteras innebörden av resultatet och dess potentiella inflytande på skolvärlden. Där presenteras för och nackdelar med att använda termer från speldesign i praktiken samt exempel på hur skolan kan utvecklas för att implementera koncept från speldesign i praktiken.

Nyckelord: pedagogik, tv-spel, speldesign, design, designteori, musik

Abstract

The purpose of this essay is to examine how game design can be used as a resource for designing music education. The background consists of previous research of what determines the pupils study results and thereafter game design and its branches and terms. The scientific perspective used is the design theory by Selander and Kress (2017). The method used was to first present game design and its branches followed by examples of parallels between game design and school in front of four music teacher students. After the presentation a discussion was held by the participants about game design as a resource for music education. The result shows that the participants have use for game design as a resource as, at the same time, they would like to use a different language than that from game design. The participant expressed with varying enthusiasm that this way of viewing school can be beneficial for both pupils and teachers. The end of the essay presents a discussion about the implications of the result and its potential influence on school. Pros and cons about using terms from game design in practice are discussed and examples on how school could evolve to implement concepts from game design in practice.

Key words: pedagogy, games, game design, design, design theory, music

Förord

Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Ann-Sofie Paulander för ditt engagemang och din ständiga uppmuntran. Tack också till er som skrev med mig i tysta läsesalen.

Oliver Augustsson, 7 januari 2020

Innehållsförteckning

Förord.....	iii
1 Inledning.....	1
1.1 Syfte.....	2
2 Bakgrund.....	3
2.1 Vad som påverkar elevers studieresultat.....	3
2.1.1 Eleven.....	3
2.1.2 Läraren.....	4
2.1.3 Undervisningen.....	6
2.2 Speldesign.....	6
2.2.1 Vad är ett spel?.....	7
2.2.2 Speldesignens grenar.....	8
2.2.3 Spelmekanik.....	8
2.2.4 Gameplay.....	9
2.2.5 Balansering.....	10
2.2.6 Genrer.....	11
3 Teoretiska utgångspunkter.....	12
3.1 Rum för lärande.....	12
3.2 Design för lärande.....	13
3.3 Design i lärande.....	13
3.4 Bedömning av lärande.....	15
4 Metod.....	16
4.1 Videodokumentation.....	16
4.2 Fokusgruppintervju.....	17

4.3	Urval och etiska överväganden	17
4.4	Genomförande	18
4.5	Bearbetning och analys	19
4.6	Giltighet och tillförlitlighet	19
5	Resultat	20
5.1	Rummet som resurs	20
5.2	Institutionella mönster som resurs.....	22
5.3	Kommunikativa resurser	23
5.4	Bedömning som resurs	26
5.5	Resultatsammanfattning	27
6	Diskussion.....	29
6.1	Resultatdiskussion.....	29
6.1.1	Att likna skolan med speldesign.....	30
6.1.2	Varierande teckenskapande.....	31
6.2	Metoddiskussion.....	33
6.3	Vidare forskning.....	34
6.4	Slutord	34
	Referenser.....	35

1 Inledning

Redan som barn började jag att spela tv-spel. Sedan 1998 då jag och min bror fick vår första spelkonsol har spel av alla dess sorter varit en stor del av våra liv. Det var så skönt att för en stund glömma bort sig själv i en virtuell värld där man kravlöst kunde utforska en fantastisk värld, gå på världsförändrande äventyr eller förbättra sina färdigheter i ett racing- eller fightingspel. Målen var alltid tydliga och jag visste alltid vad som behövde göras för att jag skulle föras framåt. När jag började grundskolan hade jag redan spelat spel i flera år.

Under mina första år i grundskolan lade jag märke till hur svårt det var för mig att förstå logiken i skollivet. Min upplevelse var att lärare var otydliga eller inkonsekventa och vad vi elever fick och inte fick göra verkade vara underförstått, inte uttalat. Jag försökte ständigt att lista ut vad målet var för olika aktiviteter, men dessa ändrades eller förflyttades hela tiden. I eftertanke är ju detta inte så konstigt, ”man blir aldrig klar” här i livet, utan mål, uppgifter och strukturer är i ständig förändring. Dock kan jag tycka att skolan kunde ha varit bättre, eller tydligare, på att visa oss elever struktur. När jag aldrig fick känna att jag riktigt klarade av någonting, sjönk mitt självförtroende. Då var det kanske inte så konstigt att jag sökte tv- och dataspel i allt större utsträckning för att få känna kontroll och för att uppleva att saker och ting har en början och ett slut.

Nu som ung vuxen vill jag tro att jag har lite bättre kontroll på hur livet fungerar, men som blivande lärare har jag fortfarande svårt att förstå hur alla delar av skolan hänger ihop – var den börjar och var den slutar. Förklaringen till detta ligger troligtvis i att skolan kan förstås och beskrivas som ett komplext och interaktivt system där alla medverkande fyller en specifik roll.

Idag bär jag på en önskan; jag vill undvika att ge mina elever samma känslor som jag hade under min skoltid. Jag vill att de ska förstå situationer de befinner sig i så att de kan göra sitt bästa. En idé som hjälper mig, är att likna skolan med ett annat komplext system som jag har nära till hjärtat – spel. Mitt mål är därför att här i denna uppsats utforska på vilka sätt speldesign kan utgöra en resurs i musikundervisning. För att klara av detta har jag använt mig av det designteoretiska perspektivet (Selander & Kress, 2017). Innan jag går in på min egen undersökning ska jag lyfta några andra studier var den ena har undersökt unga musikanter relation till tv-spelet Guitar Hero och den andra diskuterar övergripande om spel som en del i undervisningen.

I en studie av Ideland (2011) undersöks det varför unga musikanter som spelar gitarr väljer att spendera sin fritid till att spela rytm-spelet Guitar Hero istället. Han ville undersöka varför ungdomar som har svårt med noter kan uppskatta spelets enkla men strikta fem-noters notering. Vad Ideland kom fram till är att det finns tre spelarpositioner. Den första positionen,

den seriösa spelaren, ser spelet som en spelutmaning först och främst och menar att det musikaliska uttrycket och kunnandet inte är lika viktigt. Dock kombinerar denna spelarpositionen musikaliskt kunnande *som* spelarkunnande. Den andra spelarpositionen, den lekande spelaren, tar på sig rollen som en framträdande musiker då spelskicklighet och musikaliskt kunnande framstår som viktigast. Den andra spelarpositionen ser spelet som en social funktion. Den tredje spelarpositionen, den ointresserade spelaren, liknar den seriöse fast menar att Guitar Hero är en ointressant spelaruppgift. Denna spelaren har bra musikaliska förmågor och erbjuder en möjlighet att framstå som en kompetent spelare men visar att musik och musicerande är viktigare än spelet. Denna spelarpositionen förstår Guitar Hero samtidigt som den inte tycker att det är intressant. Dock visar alla dessa spelarpositioner kunnande om spel, spelare, musik och musiker.

Gee (2013) tar upp diskussionen om spel och simulationer som lösningen på skolans problem och menar att metoder som bra spel använder för att lära ut saker kan implementeras i skolan utan att man använder spelet i sig. Han menar med att skolböcker inte funkar så bra om eleven inte har erfarenhet om ämnet och att göra är ger bättre resultat än att läsa. På så sätt ger speldesign bra verktyg för "learning by doing". Gee menar att spel skapar kontext för lärande, tillåter misstag i högre grad än vad skolan gör, fokuserar på problemlösning före fakta och information, att spel har klara mål och tydlig feedback, att spel kopplar ofta lärande till sociala arenor genom tävling och samarbete, att spel har en väl designad lärokurva och behandlar alla spelare på samma sätt. Mycket av detta är vad mitt arbete handlar om.

1.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur speldesign kan användas som resurs för design av musikundervisning.

För att uppfylla syftet har jag förberett och genomfört en kort presentation om speldesign och dess paralleller till skolan inför fyra musiklejarstuderenter som efter presentationen förde en diskussion, fokusgruppsamtal, kring ämnet.

2 Bakgrund

För att undersöka om resultatet av denna studie kan ha en positiv eller negativ inverkan på undervisning presenteras här tidigare forskning angående vad som påverkar elevers skolresultat. Därefter presenteras speldesign med dess grenar och termer som används i undersökningen.

2.1 Vad som påverkar elevers studieresultat

Hattie (2014) har gjort en metastudie på över 800 studier för att undersöka skillnader i skolans påverkan på elevers studieresultat. Denna metastudie visar att 0 till 20 procent av elevernas prestationer kan kopplas till faktorer som har med skolans egenskaper att göra, medan 16 till 60 procent beror på lärare och de klasser eleven befinner sig i. Några av de skolfaktorer som har störst effekt är: om elever får sin studiegång anpassad till sin förmåga; uppförande i klassrummet och studiero; känsla av positivt sammanhang i klassrummet; kamratpåverkan; ledarskap i klassrummet; skoleffekter och skolstorlek. Att dessa har hög effekt betyder att det kan göra att det blir bra resultat om de implementeras samtidigt som att man har mer att förlora om de hanteras illa eller ignoreras.

Det finns även faktorer som ger försumbara eller negativa effekter på elevers studieprestationer. Att ha för långa lov som till exempel sommarlovet eller då elever byter skola kan ge negativ inverkan på lärande inom alla ämnesområden och även öka risken för att elever hoppar av skolan. Att byta skola påverkar även vänskapsrelationer och stöd för lärande från kamrater (Hattie, 2014).

2.1.1 Eleven

Det som eleven som individ kan påverka beror på elevens tidigare erfarenheter, elevens förväntningar och graden av öppenhet för nya erfarenheter, elevens tro på värdet av att investera i lärande, elevens engagemang och förmågan att bygga upp en självkänsla genom detta engagemang (Hattie, 2009). Denna syn på hur eleven uppfattar sin värld leder till att det inte finns ett sätt att närma sig eleven. Vad som fungerar för en elev kan vara hämmande för en annan. Så tidigt som vid åtta års ålder vet ett barn sin plats i prestationsrankningen, vilket sedan kan påverka deras prestationer samt hur mycket som kan förväntas av dem. Om deras förväntningar på sina egna prestationer är låga kan det begränsa vad elever ser som uppnåeligt.

Den största faktorn som elever kan påverka enligt Hattie (2014) är den egna uppskattningen av egna prestationer och betyg. Det betyder att elever vet var de ligger i förhållande till vad som förväntas av dem. Utmaningar ses som viktiga, men att det måste finnas ett inre och delat engagemang för att nå dessa mål. Detta kan stärkas om barnet tidigt fått stark uppmuntran till lärande i hemmet och i förskolan.

Klapp (2010) menar att elevens socioekonomiska bakgrund samt deras föräldrars utbildningsnivå spelar in på elevens resultat – att barn med föräldrar som har hög utbildningsnivå presterar bättre i skolan samt får högre betyg. Hon anser även att elevens specifika intresse till ett visst ämne eller flera gör att eleven utvecklar ett positivt och självständigt förhållningsätt till lärande som blir ofta blir belönat vid betygssättning.

När det gäller motivation påstår Hattie (2014) att bristande motivation har större påverkan på elevens studieresultat. Bristande motivation kan direkt påverka elevens engagemang, vilja, dess respons till återkoppling samt intresse för skolan. Det synes vara lättare att avmotivera elever än att motivera dem. Kvaliteten och mängden av tidiga insatser i förskoleaktiviteter är också en nyckelfaktor för bra studieresultat senare skolgång. Valfungerande förskoleprogram är viktigt för barn som kommer från missgynnande hemmiljöer. Detta visar på att elevens tidiga erfarenheter av lärande har stor påverkan på framtiden samt att det är upp till läraren att hålla denna motivation och lärargjädje vid liv.

Medan Hattie (2014) skriver att elevens kön inte har någon större inverkan för dess studieresultat tycker Klapp (2010) tvärt om när hon skriver att flickor ofta får högre betyg än pojkar. Klapp menar att barnets tidiga erfarenheter av vad som förväntas av dem av familj och samhälle, beroende på om de är pojke eller flicka, delvis kan förklara de existerande könsskillnaderna. Följden av detta blir att barnen utvecklar olika förhållningsätt till lärande samt strategier formade från manliga eller kvinnliga domäner som de vistas i och delvis formas av. Flickor förväntas prestera bättre i språk medan pojkarna förväntas prestera bättre i matematik och teknik. Dessa antaganden om köns prestation är mer relaterade till uppförande, roll och sociala förmågor än till faktiska kunskaper i ämnesområdena. I Sverige har flickor högre betyg i språkrelaterade ämnen som svenska medan det inte finns några större betygsskillnader i matematik.

En annan syn på könsskillnaderna är att flickor ofta visar mer intresse och motivation i sitt lärande jämfört med pojkarna, vilket gör att de inte får högre betyg för att de är flickor utan för att de visar karaktärsdrag som värderas i lärarnas betygssättning (Klapp, 2010).

2.1.2 Läraren

Lundahl (2014) menar att det inte spelar någon roll vilken skola eleven går i men i vilken klass och vilka lärare eleven har. Han menar att faktorer som social bakgrund och kön påverkar elevens studieresultat upp till 40 procent beroende på vilken lärare eleven har. Det vill säga att elever kan ha upp till 80 procent skillnad i skolresultat beroende på om läraren är högpresterande eller lågpresterande.

I sin bok *Bedömning för lärande* beskriver Lundahl (2014) Thompson och Williams fem strategier för lärare som, om korrekt genomförda, kommer att höja elevens studieresultat (sid. 84). Dessa är:

1. *Att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer.*
2. *Att skapa synliga tecken på lärande.*
3. *Att ge återkoppling som utvecklar lärandet.*
4. *Att aktivera eleverna som att vara resurser för varandra.*
5. *Att förmå eleverna att ta lärandet i egna händer.*

Strategier presenterade är till för att sätta lärandet i elevernas händer – att ge eleverna makt över sina egna resultat. Med dessa strategier hjälper läraren eleverna med vad som förväntas av dem och på vilka sätt de kan synliggöra sin kunskap. Läraren ger effektiv återkoppling, får eleverna att vara resurser till varandra och ger eleverna redskap och studietekniker (Lundahl, 2014).

Klapp (2010) expanderar den första punkten i Lundahls lista med påståendet att läraren måste vara transparent med sin bedömningspraktik. Hon menar att läraren ska synliggöra sin undervisnings- och bedömningsfilosofi för sina elever så att alla elever, oavsett bakgrund, har samma möjligheter att prestera i enighet med de förväntningar lärare, skolan, utbildningssystemet och samhälle har på dem. Förväntas eleven visa motivation och intresse under lektionen är det av största vikt att läraren synliggör detta tidigt.

Lärarens betygsättning, och därmed elevens studieresultat, påverkas av både interna och externa faktorer (Klapp, 2010). Interna faktorerna handlar om den verklighet som råder i klassrummet samt de förutsättningar eleven har med sig till skolan. I den interna situationen är det lärarnas förväntningar och värderingar av elevernas prestationer, deras pedagogiska och ämnesrelaterade kunskaper och undervisningsfilosofi som påverkar studieresultaten. De externa faktorerna som påverkar betygsättningen är sådant läraren inte kan påverka men behöver förhålla sig till. Detta kan handla om politiska beslut och föräldrars inflytande i skolan.

Hattie (2014) menar att det mest kritiska för en lärare är att bidra med en hög lärarkvalitet och att ha en bra relation till sina elever. Läraren ska enligt Hattie bygga upp positiva relationer med sina elever samt ha höga förväntningar på alla elever. En tydlig kommunikation angående mål och kriterier, skolan som organisation, förklaringar, exempel, handledd övning och bedömning gör också att eleverna får större förtroende för sin lärare vilket också har stor påverkan på studieresultaten.

De negativa effekterna av dålig undervisning är svåra att kompensera och kan kvarstå i eleven flera år efter undervisningen gavs (Hattie, 2014). Detta visar att det viktigaste är att läraren ska ha bra undervisningsmetoder, goda förväntningar på sina elever, bra kommunikation, bra relation med eleverna för att utgöra bra grund för bra studieresultat.

2.1.3 Undervisningen

Det som till synes verkar ha störst effekt på elevers studieresultat i en undervisningssituation är kontinuerlig och framåtsyftande bedömning av elevers prestationer i relation till målen med undervisningen (Hattie, 2014). Detta hänger även ihop med att ge återkoppling på prestationer, som är en av de mest kraftfulla påverkansfaktorerna. Hattie menar att läraren i en undervisningssituation först bör betona vad eleverna kan göra, sedan att eleverna vet vad de ska göra och till sist ha undervisningsstrategier för att hjälpa eleven klara av uppgiften. Ett tillåtande till misstag och fel vid starten av en kurs eller termin är ofta en förelöpare till framgång.

För att inte räkna upp alla påverkansfaktorer med stora effekter kan dessa sammanfattas med att de alla har eleven som individ i fokus (Hattie, 2014). Samarbete, kamrathandledning, tydlighet och konkretisering av exempel, delmål samt anpassade studiemetoder och varierande undervisning är till för att eleven ska få bra redskap till att bli självständig i sitt lärande samt att hitta det sättet som fungerar för en själv i olika situationer. Som lärare är det viktigt att använda sig av bra undervisningsformer och strategier, att vara trygg, tolererande, stödjande och välkomnande till misstag. Hattie fortsätter med att det kan vara gynnsamt om läraren tillsammans med eleven sätter upp utmanande mål men detta funkar bara om läraren tydligt kan formulera kriterierna för måluppfyllelsen och ge bra återkoppling till eleven. När eleven saknar färdigheter och kunskaper för att nå upp till ett mål blir följden att ibland sämre prestationer än att bara säga till eleven att göra sitt bästa.

I denna uppsats vill jag utforska om de verktyg som spel använder sig av i sin *design* kan vara till nytta för undervisning i skolan. Därför presenteras nu speldesign, speldesignens grenar, spelmekanik samt riktlinjer för att skapa en bra spelupplevelse.

2.2 Speldesign

I denna uppsats utforskas på vilka sätt speldesign kan utgöra en resurs i musikundervisning. Speldesign är dock ett omfattande område varför här nedan endast ett urval av de jag benämner ”byggblock” presenteras. Det är alla dessa ”byggblock”, med sina unika egenskaper, som tillsammans formar ett spels design.

Enligt Brathwaite och Schreiber (2009) handlar speldesign om att i ett spel skapa tillfällen för en spelare att göra meningsfulla val som påverkar ett spels utgång och resultat. En spelare ska därför ges många valmöjligheter med tydliga konsekvenser. Syftet är att den spelare som förstått spelets regler med viss klarhet ska kunna förutse vad olika val kommer att leda till. Om man förlorar i ett spel, ska spelaren kunna tänka tillbaka och snabbt förstå var någonstans denne gjorde ett misstag. Det finns dock exempel på spel där spelare inte har så många valmöjligheter, som till exempel i sällskapsspelet Monopol när alla egendomar är uppköpta och endast att rulla tärningen återstår.

2.2.1 Vad är ett spel?

[A game is] An activity with rules. It is a form of play often but not always involving conflict, either with other players, with the game system itself, or with randomness/fate/luck. Most games have goals, but not all (for example, The Sims and SimCity). Most games have defined start and end points, but not all (for example, World of Warcraft and Dungeons & Dragons). Most games involve decision making on the part of the players, but not all (for example, Candy Land and Chutes and Ladders). A video game is a game (as defined above) that uses a digital video screen of some kind, in some way (Brathwaite & Schreiber, 2009, sid. 5)

Citatet ovan menar att det finns många olika typer av spel för många typer av människor. Trots deras komplexitet kan vi enligt Sand (2017) beskriva ett spel som ett interaktivt system. Det blir inget spel utan spelare. Vilken form ett spel än tar, vore det fotboll eller Super Mario Bros., ändras inte detta. Spelarens inflytande och valmöjligheter inom mediet är vad som separerar spel från de andra kulturformerna. När vi läser en bok eller ser på en film åskådar vi ett händelseförlopp utan att kunna påverka det, men som spelare är vi aktivt inblandade och skapare av själva handlingen (Crawford, 1997; Engelstein, 2017; Sand, 2017).

Lindley (2003) definierar ett spel på följande sett: "A game is goal-directed and competitive activity conducted within a framework of agreed rules" (2003, sid. 2). Detta stämmer överens med Sutton-Smiths (2003) beskrivning av spel där tyngden läggs på en spelares frivilliga val att spela ett spel med dess regler och tydliga mål. Beskrivningarna visar här synen på spel som ett interaktivt system mellan deltagare, inneboende regler, tävlingsaspekter och minst ett mål. Som en kontrast kan fri lek ställas där leken i sig är målet och där deltagarna skapar sina egna gränser, innehåll och mening. Sand (2017) menar att ett digitalt spel utan mål eller utmaningar, också kan betraktas som en lek eller en leksak.

Det finns digitala spel som följer Lindleys (2003) definition av ett spel, spel med tävlingsmoment och sportparalleller (se FIFA eller Starcraft II), men de behöver inte ha det för att få kallas spel längre. Spelutvecklare kan skapa ett mål för spelaren att nå med utmaningar att klara av eller misslyckas, utan att det resultatet behöver jämföras med någon annans resultat. I den digitala spelvärlden har utvecklare enligt Sand (2017) utrymme att skapa interaktiva och dynamiska miljöer, narrativ och utmaningar utan att det behöver bli en tävling.

2.2.2 Speldesignens grenar

Brathwaite och Schreiber (2009, sid. 5) beskriver i sin bok *Challenges for Game Designers* sex olika discipliner eller grenar av speldesign:

- **World design** är skapandet av den estetiska världen spelaren befinner sig i med all dess historia, sättning och tematik. Denna gren av design bestämmer spelets omfattning.
- **System design** är skapandet av regler och underliggande matematiska mönster i spelet. Detta är den enda grenen av design som är gemensamt för alla slags spel. Därför är det också den största och mest omfattande grenen.
- **Content design** är skapandet av det spelaren kan interagera med. Det är innehållet som ska fylla spelvärlden så som karaktärer, föremål, pussel och uppdrag.
- **Game writing** är skapandet av all dialog och text i spelet. Det är också skrivarnas uppgift att föra spelets berättelse framåt.
- **Level design** är skapandet av utmaningarna i spelet samt layout och placering av föremål.
- **User interface (UI)** består av två saker: hur spelaren interagerar med spelet samt hur spelaren återfår information och får feedback från spelet.

I digitala spel finns det också musik, ljudeffekter, röstkådespelare, med mera, dessa är dock inte nödvändiga för ett fungerande spel.

Med ovannämnda discipliner eller grenar kan ett spel skapas, men inget i dessa regler anger *hur* en spelare ska kunna interagera med ett spel, det förklarar området spelmekanik.

2.2.3 Spelmekanik

Spelmekanik bestämmer vad som är möjligt att göra i ett spel, det är så att säga spelets lagar (Brathwaite & Schreiber, 2009). Fabricatore (2007) menar att spelmekanik också kan beskrivas som de föremål som en spelare kan interagera med. Dessa föremål har i sin tur inneboende egenskaper och regler för hur de kan interagera med andra aspekter av spelvärlden. Det är när en spelare har lärt sig spelmekaniken som denne kan ta sig framåt i ett spel. Utan spelmekanik finns det alltså inget för en spelare att göra.

Spelmekanik kan enligt Brathwaite och Schreiber (2009) delas in i två kategorier. Den första är kärnmekanik (core mechanics). Kärnmekanik är det spelaren interagerar med, eller på det sätt spelaren interagerar, mest frekvent. I ett kortspel kan kärnmekanik vara att till exempel dra ett kort i början av en runda medan det i ett digitalt spel kan innebära att hoppa, springa eller skjuta. Den andra kategorin av spelmekanik är satellitmekanik (satellite mechanics). Satellitmekanik är till för att berika spelupplevelsen utan att göra den mer komplex. Fabricatore (2007) menar att det finns tre typer av satellitmekanik: förbättringsmekanik (enhancement), alternerande mekanik (alternate) och motståndsmekanik (opposition):

- Förbättringsmekanik handlar om att lägga till eller förbättra någonting på en redan befintlig kärnmekanik. Ett exempel på förbättring kan vara om spelet handlar om att hoppa så kan förbättringen vara att spelaren ges förmågan att temporärt hoppa längre eller högre. Eftersom spelaren redan vet hur hon hoppar, behöver hon inte lära sig något nytt (Fabricatore, 2007)
- Alternerande mekanik handlar om att ge spelaren fler sätt att göra samma sak; att ge spelaren en chans att göra samma aktivitet som innan men med andra mekaniker. Detta kan göra att spelaren måste lära sig en ny mekanik, men det är ofta något som uppskattas eftersom spelet annars kan upplevas repetitivt. I ett äventyrsspel kan detta innebära att ge spelaren nya sätt ta sig över långa sträckor genom att ge spelaren en cykel eller en häst (Fabricatore, 2017)
- Motståndsmekanik är till för att skapa mer utmaningar i ett spel genom att hindra spelarens framsteg. Dessa är inte till för spelaren att använda utan till för att undvika. I ett racingspel kan det vara till exempel att det introduceras fallgropar eller civilbilar på en racingbana (Fabricatore, 2017).

2.2.4 Gameplay

Termen ”gameplay” är användbar för digitala spelutvecklare eftersom de vill beskriva en spelares tillvägagångssätt när denne möter en utmaning (Guardiolas, 2016). Sand (2017) menar att gameplay är till för att beskriva själva spelupplevelsen, att det så att säga är summan av spelets alla delar samt de handlingar en spelare utför. Sands beskrivning ligger nära Guardiolas (2016) som i sin tur menar att gameplay är ”All actions performed by the player, influencing negatively or positively the outcome of the uncertain game situation in which he is engaged in” (2016, sid. 1). När en spelare beskriver gameplay handlar det alltid om vad denne kan göra i spelet och hur spelet svarar på spelarens val (Fabricatore, 2007). Ett exempel på detta är en låst dörr (mekanik) som en spelare måste ta sig igenom för att kunna ta sig vidare. Hur spelaren agerar för att lösa problemet med den låsta dörren kan spelutvecklaren inte förutse, men spelutvecklaren kan ge spelaren redskap och föremål för att kunna undersöka och pröva att öppna dörren. Om det finns mer än ett sätt att öppna dörren på, eller om en spelare kan ta sig vidare utan att lista ut hur dörren kan låsas upp, finns det utrymme för denne att känna att hon har valmöjligheter och att hennes val spelar roll tycker Guardiolas

(2016). Sand (2017) skriver i sin tur att om dörren ger spelaren en tydlig återkoppling beroende på vilket val spelaren gör, till exempel att använda en nyckel eller en bomb, kan det förstärka spelarens känsla av att valet hon utfört är meningsfullt.

Fabricatore (2007) påstår att det finns vissa riktlinjer att följa om en spelare vill skapa bra gameplay:

1. Minimera tiden det tar för spelare att lära sig kärnmekaniken.
2. Minimera antalet kärnmekaniker i spelet samt deras egenskaper.
3. Se till att alla kärnmekaniker är relevanta igenom större delen av spelet, och att de inte innehåller funktionella överskott.
4. Utnyttja mångsidighet i mekanikdesign.
5. Utnyttja satellitmekanik för att upprätthålla och förbättra spelarens motivation i användning av kärnmekaniken.
6. Ta tillfälligt bort användningen av vissa mekaniker för att förnya spelarens intresse i dem.
7. Bygg gameplay mest runt kärnmekanik. Genom utmaning har spelaren chans att känna att hon bemästrar spelet.

Denna lista skapade Fabricatore i syfte att spelare ska ha en underhållande och sammanhängande upplevelse. Att som speldesigner göra tvärt om i någon av dessa punkter är att riskera att spelaren tappar intresset i spelet. Om det är för svårt eller om det tar för lång tid att lära sig spelets kärnmekanik kommer spelaren bli uttråkad eller frustrerad och sedan tappa intresset för spelet. Om spelaren ständigt måste lära sig ny kärnmekanik utan få använda sig av, eller få tillfälle att bemästra, det hon lärt sig kommer hon att uppfatta spelet som osammanhängande.

2.2.5 Balansering

Any good computer game must be totally fair. It must be possible for the player to reach the objective and win. This is not to say the game cannot be complicated or random or *appear* unfair. Some of the most fascinating games are incredibly complex. (Barry, 1981, sid. 11)

Ett spel, enligt Sand (2017), är balanserat när det inte finns enstaka metoder, strategier exploateringar av systemet som löser spelets alla utmaningar eller problem. Att skapa en bra spelbalans handlar om att finslipa den spelmekanik som valts till spelet för att gameplay ska bli tillfredsställande och rättvist. Det kan också handla om att finslipa svårigheten av spelet, justera hur snabbt en karaktär kan springa eller hur mycket poäng en spelare får efter en utförd uppgift (Brathwaite & Schreiber, 2009). Balanseringen av ett FPS-spel (first person shooter) kan till exempel gälla hur mycket liv spelarens karaktär relativt till fienden har, hur mycket skada vissa vapen gör, placeringen av viktiga föremål, mm. Allt för att göra helhetskvaliteten bättre.

Sand (2017) menar att obalans i ett spel gör spelet förutsägbart och ointressant när spelarna snabbt listar ut den optimala och orubbliga strategin för att vinna. Om ett spel är för lätt, för svårt eller för optimerat finns det inga meningsfulla val kvar att göra hävdar även Brathwaite och Schreiber (2009). Exempel på obalans skulle kunna vara om vita schackpjäser fick röra sig en ruta längre än svarta pjäser, eller om en karaktär är mycket starkare än de andra i ett fighting-spel. Det är värt att nämna att ju fler val en spelare har och desto fler faktorer det finns som kan påverka en spelares resultat medför att det är svårare att precisera vad som behöver balanseras i ett spel.

2.2.6 Genrer

Som i andra medier finns det även i dataspelsvärlden olika genrer och subgenrer. Dessa används som marknadsföring men också i syfte att ge konsumenterna en idé om vad de köper. Vad en genre visar är vilken mekanik som en spelare erbjuds under ett spel, men den kan också visa om det handlar om att spela ensam (single-player) eller med andra spelare (multiplayer eller MMO). I genren ”plattformsspel” går spelet ut på att förflytta sig i en miljö av hinder genom att hoppa och springa. I överlevnadsspel går det i sin tur ut på att samla och hantera resurser för att överleva så länge det går. En miljö eller en story kan dock behöva mer beskrivande subgenrer som ”skräck” eller ”fantasy” menar Sand (2017). Spelet *Dark Souls* (2011) kan till exempel kategoriseras både som ett rollspel och actionspel, deskriptorer har sedan lagts till på olika sätt till för att ge konsumenten en bättre helhetsbild: ”dark fantasy”, ”difficult”, ”3rd-person” och ”single-player”.

3 Teoretiska utgångspunkter

Eftersom syftet med denna uppsats är att utforska på vilka sätt speldesign kan utgöra en resurs i musikundervisning, kan det didaktiska perspektivet *Design för lärande* beskrivet av Selander och Kress (2017) tillföra förståelse. Det är ett multimodalt och designteoretiskt, didaktiskt perspektiv på lärande som syftar till att komplettera redan befintliga teoribildningar gällande lärande genom att ge redskap för förståelse och undersökning av meningsskapande i olika lärande situationer (Kempe & West, 2010). Multimodalitet i en lärandesituation handlar om att samtidigt använda flera olika *teckensystem* att lära ut samt att uttrycka kunskap. En lärare som använder sig av ett bildspel med både bild och text samtidigt som hon pratar ger en multimodal representation av det hon vill lära ut. Designteori fokuserar även på områdena *institutionell inramning, lärande som kommunikation, teckenskapande aktiviteter* och hur kunskap *representeras*, samt att förstå *erkännandekulturer* inom olika verksamheter för *bedömning* av lärande. Utförligare beskrivningar av dessa begrepps innebörder återkommer i detta kapitel.

3.1 Rum för lärande

Hur den *fysiska* miljön ser ut där lärandet sker samt de resurser som miljön innehåller spelar stor roll för vad som kan läras eller läras ut menar Selander och Kress (2017). Det fysiska rummet innehåller olika regleringar och rutiner, vem som får vistas i rummet, när det öppnas eller stängs och vad de som vistas får göra där. På så sätt kan ett rum ses som ett *socialt* rum med förväntningar, roller och positioner – den maktrelation som äger rum. Hur ett fysiskt rum är designat kan säga något om förväntningarna gällande den sociala hierarki som förekommer där.

I relation till det fysiska rummet finns även ett *socialt* rum och ett *ideologiskt* rum skriver Selander och Kress (2017). Dessa innefattar den förförståelse och intresse som varje deltagare har i relation till rummet – det vill säga vad som förväntas av dem som ska använda rummet:

Rummets betydelse existerar inte i sig utan planeras av arkitekter och inredningsarkitekter, som skapar rummet för vissa syften, och realiserar av användarna, där sociala relationer och mer eller mindre målinriktade handlingar påverkar hur olika resurser används. Rummets betydelse genomgår i den meningen ständiga förändringar, även om väldigt likartade handlingar sker gång efter annan. (Selander & Kress, 2017, sid. 49)

Det kan vara svårt att förutse vad som är en resurs för lärande. Selander och Kress (2017) menar att den resurs som situationen för lärande kräver, inte alltid är uppenbar. De uttrycker hur olika resurser skapas och används främst i ett socialt sammanhang. Då en resurs kan vara inbjudande till vissa aktiviteter är den ändå impregnerad med sociala normer och innebörder som påverkar hur den används. Även de läromedel som används skapar ramar för vad ett ämne innebär. Läromedel blir i den meningen en slags förebild för hur den studerande kan eller bör uttrycka sin förståelse.

Inom design för lärande förkommer begreppet *didaktisk design* som används för hur en lärare kan forma sociala processer och skapa förutsättningar för lärande, och hur en individ ständigt återskapar information i egenskapande processer. Didaktisk design är indelat i tre delar: design för lärande, design i lärande och bedömning av lärande.

3.2 Design för lärande

Design för lärande omfattar det som skapats för inläring. I huvudsak handlar det om institutionella inramningar inklusive målsättningar, rum och andra resurser vars syfte är att vara verktyg för lärande. Selander och Kress (2017) menar att olika resurser är bärare av kulturellt rotade meningspotentialer. Det betyder att en resurs eller ett uttryck kan vara meningsbärande i en kultur men inte i en annan. Exempel på detta är ett lands flagga, ord i språk eller slangord. Dessa uttryckssätt betyder ingenting i sig utan deras inbördes relationer och innebörder har formats genom historien och fortsätter att formars genom hur de används från det ena tillfället till det andra.

För att förstå inramning av en kultur använder Selander och Kress (2017) de benämner som institutionella mönster. Till dessa mönster hör normer och sedvänjor, hur värderingar uppehålls samt vilka lagar som styr. Aspekter av institutionella mönster förekommer i olika grad beroende på vad det är för slags institution menar de. Utbildningsinstitutioner till exempel har tydliga normer och regler men förlitar sig på etablerade normer och sedvänjor i det dagliga arbetet. Hur dessa institutionella mönster ser ut visar på olika sätt att kommunicera samt vilka traditioner och kunskapspraktiker de upprätthåller. Kempe och West (2010) menar även att de syften och mål en institution har, vilka resurser som finns till hands samt hur institutionen iscensätter aktiviteter speglar institutionens normer, filosofi och ideal.

3.3 Design i lärande

Design i lärande beskriver lärande som en teckenskapande aktivitet. Tankegången sätter den lärande individen i den mer eller mindre inramade lärsituationen beskriven ovan. Fokus ligger på vad som fångar en individs uppmärksamhet, dennes val i relation till resurser och det sociala samspelet samt hur individen formar nya representationer av världen – dess *teckenvärld*. Selander och Kress (2017) menar att vi inte kan förstå lärande om vi inte förstår i vilket sammanhang lärande och meningsskapande sker, och meningsskapande, likt lärande, förstås som en kreativ handling där man omskapar sina redan befintliga representationer. Vi måste alltså förstå syftet med en aktivitet, de interaktioner som pågår samt de resurser som används i en lärandesituation. Genom ett designteoretiskt perspektiv fokuseras därför på hur en individ skapar sina representationer om världen samt på vilka sätt denne uttrycker sina representationer. Individen synliggör sitt lärande genom att under en viss tid visa på skillnader i sina representationer menar Selander och Kress (2017).

Att skapa representationer innebär enligt Selander och Kress (2017) att utgå från de kommunikativa resurser som finns och sedan, från de olika existerande kommunikativa resurser som redan finns, klassificera och indela världen. *Hur* individen representerar sin förståelse av ett klassifikationssystem är väldigt talande för vad individen har förstått, vad denne värderar och utesluter, vilken prioritering denne har, bland annat. Ett exempel att representera kunskap i musik skulle enligt Kempe och West (2010) kunna vara att sjunga eller spela efter noter samt att spela på gehör.

En stor del av vad individen kan, vill eller vågar representera beror på individens agens (Selander & Kress, 2017). Agensbegreppet beskrivs som individens möjlighet eller förmåga att agera i en viss situation och bygger på att en individ har förståelse för det situationen kräver samt kunskap och förtroende gällande olika handlingsalternativ. Individens handlingsutrymme påverkas också beroende på vilka maktrelationer individen befinner sig i samt vem som får konsekvenser av vems handlingar. Dessa faktorer påverkar individens förlopp under teckenskapande aktiviteter.

Selander och Kress (2017) menar att förståelse av kommunikation är grundläggande för förståelsen av lärande som teckenskapande aktivitet. Den designteoretiska kommunikationsmodellen utgår från iscensättningen av en kommunikativ situation, vad som fångar uppmärksamhet, vilka resurser som används för att tolka, bearbeta, transformera och gestalta en ny representation. I en kommunikativ situation erbjuds flera möjliga budskap av information. Sedan är det uttolkaren som väljer vad som är relevant information. Därför är uttolkaren lika aktiv som den som står för erbjudandet. Detta betyder att någon som uttolkar något ständigt lär sig, i situation till situation, genom att se mönster, jämföra något nytt med tidigare kunskap, genom att imitera andra, med mera. Sedan provas den nya kunskapen i olika situationer. Detta kan ske genom att använda nya begrepp eller utföra nya handlingar – att representera det som lärts. Förloppet kan beskrivas som: iscensättning → tolkning, transformering, nygestaltning → representation → reflektion (Selander & Kress, 2017).

Informella lärandesekvenser pågår ständigt på detta sätt menar Selander och Kress (2017). Graden av tolkning, transformering och nygestaltning beror på en individs intresse och involvering. När det kommer till en formellt inramad läresekvens blir det snabbt mer komplicerat menar de. Förutom en elevs intresse och bakgrund befinner sig nu denne i en institution som har inneboende syften, regler och normer och potentiella resurser med en lärare som är auktoritet gällande vad som *erkänns* som lärande och bestämmer vad som får och inte får göras i olika situationer. Utöver detta bedöms nu även representationen.

3.4 Bedömning av lärande

Bedömning av lärande utforskar olika sätt att förstå vad den lärande individen har lärt sig eller införlivat. Enligt Selander och Kress (2017) relaterar bedömning alltid till ett politiskt intresse. Att bli bedömd i skolan är inte bara att visa vad en elev har lärt sig. Det handlar också om i vilken grad denne har anpassat sig till rådande normer för hur hon visat sitt kunnande. Inom konstsfären är det dock ofta uppmuntrat att bryta mot normer för att kritisera rådande normer eller i syfte att få åskådarna att tänka på ett nytt sätt menar de.

När en representation ska bedömas och diskuteras är det relevant att undersöka vilken slags erkännandekultur som råder anser Selander och Kress (2017). Erkännandekultur innebär vilken typ av bedömning som råder och vad som accepteras som kunskap. Både frågor och uppgifter av alla dess slag speglar vad som förväntas av elever. Selander och Kress vill vara tydliga med att det inte går att se lärande hos en annan person, endast *tecken på lärande* samt att allt lärande värderas i relation till ett kulturellt sammanhang.

I musikundervisningssammanhang är det vanligt att lärare är otydliga med sin kommunikation gällande vad de vill att eleven ska fokusera på vilket gör att eleverna ofta får gissa sig fram hävdar Kempe och West (2010). Ofta sker detta genom emotionell manipulation med förhoppning från lärarens sida att de känslomässiga reaktionerna ska leda en elev vidare. Detta skapar en maktrelation där läraren så att säga "äger" undervisningen samt att läraren kan välja vad som är relevant för eleven, vilket i sin tur gör att eleven blir beroende av läraren eftersom eleven tror att läraren är den som håller på alla svar (Kempe & West, 2010).

De flesta bedömningssystem och bedömningsmallar går baklänges hävdar Selander och Kress (2017). Bedömning utgår från vad som redan är en etablerad standard för vad som ska räknas som lärande i en specifik domän i ett specifikt kunskapsfält skriver de. Som elev eller student måste denne veta vad som erkänns som lärande i den miljö man befinner sig i samt förstå vilken typ av lärande bedömningspraktiken bortser ifrån. Det kan därför bli problem när vi som lärare närmar oss undervisning utifrån ett bedömningsperspektiv. Snart kan all aktivitet vi som läraren gör ses som bedömning. Allt vi säger, tonfall och ordval, alla gester eller blickar är laddade med kommunikativ innebörd. Suckar och gäspningar blir till kritik medan ivrighet och livlig ton kan tolkas som intresse och uppmuntran.

I denna uppsats använder jag mig av de centrala begreppen *institutionell inramning*, *lärande som kommunikation*, *teckenskapande aktiviteter*, *representationer* av kunskap, *erkännandekulturer* samt *bedömning* av lärande. Hur de används redogörs i metoden (4.5).

4 Metod

I detta kapitlet beskrivs metoderna för denna studie. Eftersom metoderna är av kvalitativ art, inleds kapitlet med några korta ord om kvalitativ forskning. Efter detta följer en beskrivning av de här aktuella metoderna videodokumentation och intervjuer, studiens urval, datainsamling, bearbetning och analys, några reflektioner görs över studiens etiska aspekter varvid kapitlet avslutas med tankar om studiens giltighet och tillförlitlighet.

Då studien utforskar vad musklärarstudenter tänker om hur några utvalda teckenskapande ”byggblock” hämtade från speldesign kan vara en resurs i musikundervisning, ans studiens kvalitativa karaktär. Eftersom kvantitativ forskning lägger vikt på kvantifiering lägger kvalitativ forskning tonvikt på ord och tolkningen av dem (Bryman, 2008). I kvalitativ forskning betonas beskrivning och tolkning av orden till skillnad mot kvantitativ forskning som lägger sin vikt på nummer och deras förhållanden. I föreliggande studie innebär studiens design att några utvalda ”byggblock” som används inom speldesign, appliceras som idé på musikundervisning. Detta sker genom att jag som forskare håller en presentation inför fyra musklärarstudenter då jag presenterar dessa byggblock inom speldesign samt ger exempel på hur man kan använda dessa byggblock som en resurs i skolan. När detta har gjorts får gruppen diskutera med varandra, med hjälp av mig och ett papper med det som varit med i presentationen, om vad de tycker om detta sättet att se på skolan. Metoder för att dokumentera detta är videodokumentation och fokusgruppsintervju.

4.1 Videodokumentation

Video har i denna undersökning använts i syfte att dokumentera vad och hur jag som forskare presenterar de utvalda byggblocken från speldesign i musikundervisningssammanhang, samt hur deltagarna därefter i en fokusgruppsintervju samtalar om presentationens innehåll. Med en videospelning har jag möjlighet att observera samma skeende hur många gånger som helst utan att det går förlorat. Videodokumentationen är även lämplig då en forskare vill synliggöra de ofta komplicerade samtals- och kommunikationsprocesser som deltagarna förhåller sig till. Videodokumentationen i denna studie innebär vad Bjørndal (2005) kallar för en observation av andra ordningen. Detta beror på att jag själv är delaktig i den pedagogiska situationen och som jag därefter observerar på en videospelning.

Bjørndal (2005) menar dock att inspelningen aldrig är en kopia av verkligheten, utan den utgör endast en representation. Kvaliteten av denna representation beror först och främst på kvaliteten av tekniken som används samt positioneringen av kamera och mikrofon. Det finns inget tekniskt hjälpmedel som kan registrera hela komplexiteten av den situationen rymmer. Till exempel kan en kamera med låg bildkvalitet placeras långt bort från deltagarna vilket gör att viss information angående ansiktsuttryck inte kan uppfattas. En kamerans närvaro i en undersökning påverkar även deltagarna mer än vad en mikrofon gör menar Bjørndal.

Kameran i min undersökning placerades i hörnet av rummet för att kunna fånga upp både mig när jag håller en presentation om speldesign och deltagarna som sitter vid ett bord en bit ifrån.

4.2 Fokusgruppintervju

För att ta del av vad deltagarna uttrycker gällande idéerna med byggblock från speldesign i musikundervisning, har en fokusgruppsintervju genomförts. Under en fokusgruppsintervju, intervjuas enligt Bryman (2008) ett antal deltagare inom ett avgränsat område med fokus på samspelet i gruppen. Den här typen av intervju kan medföra att deltagarna erfar att de är de som har kontrollen, och att detta därmed tillåter dem att lyfta de frågeställningar som de tycker är viktiga. Fokusgruppmetoden bjuder även in till argumentation mellan deltagarna menar Bryman. Det är igenom argumentation och interaktion som jag som forskare kan ta del av hur deltagarna resonerar med varandra och hur de tillsammans skapar en gemensam uppfattning om ämnet.

Det är den interaktiva och interaktionspräglade aspekten av intervjun jag vill åt i detta fall. Interaktiva aspekter finns enligt Bryman (2008) inte med i andra kvalitativa metoder på samma sätt, i deltagande observation blir deltagarna observerade i en viss miljö, i kvalitativa intervjuer rör sig frågor och svar mellan forskare och deltagare. Fokusgruppmetodens styrka ligger i att forskaren har kontroll över vad en grupp deltagare är med om, så att deltagarna sedan, efter att ha upplevt samma sak, tillsammans kan diskutera detta. Frågorna som ligger till grund för intervjun kan sägas varit relativt öppna och ostrukturerade. Den första frågan var: "Vad tycker ni om det här?" Efter det fyllde jag bara i med information eller förklaringar för att föra diskussionen vidare.

4.3 Urval och etiska överväganden

Urvalet av deltagare är inte slumpartat. Deltagarna i undersökningen var fyra stycken studenter som går i samma utbildning som jag och som jag känner sedan tidigare. Två kvinnor och två män i åldrarna 25–35. Detta är ett bekvämlighetsurval jag gjort då jag först väntade svar från diverse skolor som jag ville göra undersökningen i, men jag fick inget svar under den tidsramen jag behövde ha undersökningen färdig. Tiden att få tag på aktiva musiklärare eller musikelever var för kort. Jag fick tag på mina deltagare genom att skriva i en sluten studentlärargrupp på Facebook. I resultatet benämns dessa fyra deltagare med bokstäverna A, B, C och D. Alla fyra har spelat spel innan och A har spel som vardagsintresse.

Kvalitativ forskning utgår från etiska riktlinjer som bör upprätthållas (Vetenskapsrådet, 2017). Deltagarna i undersökningen fick i förväg veta att de skulle lyssna på en presentation om speldesign och efter det samtala i grupp kring ämnet under inspelning av både audio och video. De fick veta i vad för syfte informationen som samlats in skulle användas i innan de tackade ja till medverkan. De personer som har intervjuats i föreliggande studie har gett sitt samtycke på en samtyckesblankett och har valt att vara konfidentiella. Innan studien startade

fick deltagarna veta att deras deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avbryta om de så önskade.

4.4 Genomförande

En vecka innan min undersökning kontaktade jag musiklärarstudenter via Facebook. Ett bildspel och ett dokument innehållandes en presentation av de byggblock som valts ut för denna studie, förbereddes.

Rummet undersökningen utfördes i var en av de större lärosalarna på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. Rummet var relativt öppet med två små bord, stolar i staplar vid väggen, ett ljudsystem och en flygel. Jag placerade ett bord och fyra stolar framför projektorduken och på bordet en mikrofon. Kameran placerades vid vänstra sidan av projektorduken riktad mot bordet så att den kunde fånga upp alla deltagare men även mig under min presentation.

Efter att deltagarna kommit in i rummet och skrivit under sin samtyckesblankett började presentationen av speldesign som varade i cirka tretton minuter. Under presentationen stod jag vid min laptop medan deltagarna satt ner vid bordet. I presentationen presenterade jag alla begrepp som är beskrivna i denna uppsats bakgrundskapitel (rubrik 2.2–2.2.6) inom speldesign samt gav exempel på hur man kan koppla dessa till skolan. Ett exempel av detta var begreppet world design. I tv-spel går det att designa världen där spelet tar plats men i verkligheten platsen redan bestämd i formen av den skola eleverna vistas i. Jag beskrev att det kan vara relevant att förklara för eleverna vad skolan är för slags institution samt vad skolan förväntar sig av sina elever. När jag pratade om gameplay i skolan gav jag exempel på hur riktlinjerna för bra gameplay även kan implementeras på instrumentalundervisning eller ensembleundervisning.

När presentationen var färdig började gruppdiskussionen som varade i cirka fyrtiotre minuter. Då satt vi alla runt samma bord. Till gruppdiskussionen hade jag förberett ett papper till deltagarna med de punkter angående speldesign som jag hade tagit upp i presentationen. Under gruppdiskussionen sade jag så lite som möjligt samt antecknade det som sades i ett anteckningsblock. Då samtalet tystnade eller gick för långt från ämnesområdet sade jag några ord för att föra samtalet mot någonting de inte hade diskuterat ännu. När jag märkte att det blev mer och mer tyst och att det gick ifrån ämnet sade jag stopp och tackade för deras medverkande.

4.5 Bearbetning och analys

När fokusgruppsintervjun var färdig transkriberade jag all audio från den inspelade diskussionen till text via lyssning. Jag använde mig av kamera under undersökningen med idén av att fånga upp aspekter av deltagarnas kroppsspråk som skulle visa sig vara intressant för resultatet men det visade sig efter att ha tittat på videon att audio var fullt tillräckligt för att höra och förstå det deltagarna sade.

För att analysera fokusgruppsamtalet använde jag mig av det som Bryman (2008) kallar för tematisk analys. I denna analyspraktik är det upp till forskaren att, efter mycket läsning av det uppfångade materialet, dela in materialet i relevanta teman. De teman som forskaren har identifierat ska visa på återkommande motiv i materialet. Dessa teman beror på vilket vetenskapligt perspektiv en forskare använder sig av och vad denne letar efter i materialet. Eftersom jag hade skrivit om designteori i kapitel innan transkriptionen visste jag på ett ungefär vad jag letade efter för slags teman. Det var efter att ha läst transkriptionen flera gånger och med hjälp de centrala begreppen inom teorin *Design för lärande* (2017) som jag hittade fyra teman som passade väl in. Dessa fyra teman är *Rummet som resurs*, *Institutionella mönster som resurs*, *Kommunikativa resurser* och *Bedömning som resurs*.

4.6 Giltighet och tillförlitlighet

I denna studie har jag varit deltagare samtidigt som jag var den som observerade. På så sätt kan studien inte sägas vara giltig för alla men ändå relativt tillförlitlig. Jag, som enskild individ med mina fördomar och bakgrund, kan själv inte genomföra en helt objektiv observation. Då det finns struktur och tydlighet i detta arbetet angående vad jag har gjort och med vilka personer jag har valt finns det bra grund för replikerbarhet med liknande människor i liknande kontext. Dock är den externa reliabiliteten låg då det är omöjligt att frysa en social miljö och de sociala betingelser som har utfört i denna undersökningen. Den externa validiteten, om resultaten kan generaliseras utöver den specifika undersökningskontexten, är dock låg eftersom urvalet av deltagare inte var slumpade. Den interna validiteten, det vill säga överensstämmelsen mellan forskarens observationer och de teoretiska idéer som forskaren formar, är dock god på grund att jag själv varit med i diskussionen under undersökningen.

5 Resultat

Detta kapitel innehåller de fyra teman som utgör resultatet: *Rummet som resurs*, *Institutionella mönster som resurs*, *Kommunikativa resurser* samt *Bedömning som resurs*. I slutet av kapitlet sammanfattas resultatet.

5.1 Rummet som resurs

Hur rummet ser ut där lärandet ska ske samt de resurser som miljön innehåller spelar roll för vad som kan läras eller läras ut. I detta tema behandlas det deltagarna talar om som handlar om det fysiska rummet som resurs för lärande.

Deltagarna i fokusgruppsintervjun talar om rummet som resurs på en rad varierade sätt. Till att börja med talade A om hur han tolkade begreppet *word design*:

A – Jag tänker world design mer som skolbyggnaden eller den fysiska verkligheten och hur klassrummet ser ut eller vart det är placerat... kan göra att saker och ting blir enklare eller svårare. Det kan till exempel vara omotiverande om klassrummet är långt bort eller svårt att ta sig till.

Här ovan beskriver A hur han tolkar world design som en parallell till den fysiska omgivningen. A beskriver även hur han anser att klassrummets interiör och placering i skolbyggnaden påverkar elevernas motivation.

Deltagare B spinner vidare på begreppet world design:

B – World design, eller när man designar en värld i ett spel så vill man att det ska kännas engagerande och spännande för den som spelar.

Här ovan beskriver B hur man som speldesigner vill skapa en engagerande och spännande värld. Med detta menar B att världen som spelaren visats i, ska vara inspirerande i sig själv, utan att behöva förlita sig på förbestämda aktiviteter eller planeringar. B menar att skolan ska vara så pass intressant och inbjudande att den tänder en inre motivation till engagemang och lärande i individen.

B fortsätter att berätta om hur han pratat med en kompis som berättade om en skola som designats utifrån personer med diverse diagnoser, vilket visat sig vara bättre för alla elever:

B – Jag hade pratat med en person som hade varit på en skola där de hade byggt skolan utifrån folk som har diagnoser och att det hade visat sig vara bättre för alla och inte bara dem med diagnoser. Vilket kanske inte är förvånande egentligen.

Här menar B att de problemen samt de lösningar elever med diagnoser både har och behöver gällande hur ett rum ser ut, egentligen finns hos alla barn. B menar att fördomar angående diagnoser hämmar utformningen av effektiva lärandemiljöer, B säger även att det går att använda det vi har lärt sig oss av barn med diagnoser för att även hjälpa alla elever. Att skapa ett rum utifrån de problem som diagnosen ADHD innebär kommer även att hjälpa andra elever med till exempel uppmärksamhetsstörningar.

En stund in i diskussionen tar A upp frågan om hur skolan är byggd:

A – Men jätteintressant faktiskt om man tänker på hur man faktiskt bygger en skola och de läroverk som finns. Många av dem är ju redan byggda och har funnits ett tag. Men hur bygger man dem på insidan i så fall? Där man faktiskt kan påverka mer än fasaden på utsidan.

A tar ovan upp problematiken med att ha gamla skolor kvar från en tid som hade andra ideal angående vad undervisning var för något. A ställer också frågan om hur vi skulle kunna ändra på interiören för att passa ett modernare eller mer inkluderande ideal och menar att till exempel fasaden på utsidan inte går att påverka, men han ser ändå skolbyggnaden mer som ett skal fullt av pedagogiska designmöjligheter.

Efter lite mer diskussion påpekar deltagare D vikten av hur ett rum ser ut och var vi sitter som lärare och elev: ”ja, allting”. Detta gör att A sätter igång med att lista allt han kan tänka sig påverkar inlärningen i ett rum:

A – Vad har du för stolar eller bänkar? Finns det saker på väggarna? Har du ackord eller är det för plottrigt. Är det över- eller under-stimulerande? Vilka färger är det ens? Finns det färg? Bara hur rummet ser ut kan ju påverka. Om det är stökigt eller om allting ligger snyggt och i ordning. Är gitarrerna stämda eller trasiga. Sådana småsaker liksom. Finns det papper i skrivaren. Ganska viktigt ändå. Att man som lärare får kontrollera sin egen tillvaro och sitt eget klassrum tror jag spelar stor roll för hur man själv blir bekväm som lärare. Att kunna använda de resurser som finns.

Det A tar upp här är vikten av detaljer. Att allt det rummet innehåller, stolsplacering, färgen på väggarna, om gitarrer är stämda eller trasiga, påverkar inlärning, fokus och motivation. A menar att olika slags rum bjuder in till ett visst beteende och att det är viktigt att vara medveten om dessa aspekter om en lärare vill få ett visst resultat med sin inredning och layout i rummet. A menar att vi som lärare ska ha kontroll över vår tillvaro och klassrum för att få den effekten vi vill åt hos elever samt för egen trivsel. A kopplar även frågan att om ett rum är stökigt och överstimulerande kommer eleverna bli stökiga och överstimulerade. ”Som man bäddar får man ligga”.

5.2 Institutionella mönster som resurs

Institutionella mönster innebär alla de normer, lagar, målsättningar, värderingar, syften och mål som en institution innehar. Då deltagarna pratar om detta pratar de om vad skolan står för och innebär. Det visar på vad deltagarna tänker om skolan som en institution samt vad de önskar att den är för slags institution.

Efter min presentation angående speldesignens ”byggblock” kopplade till skolan kom några kommentarer kring det:

B – Bra sätt att få elever att bli motiverade och få allting greppbart.

Det B säger ovan är att han tycker att de byggblock som presenterades innan intervjun skulle kunna vara användbara för elever. B menar att dessa byggblock är tillräckliga för att rama in skolan och dess innebörd samt att de delar in skolans olika aspekter på ett tillfredsställande vis.

D följer upp med:

D – Inspirerande att se på skolan som någonting som är interaktivt. Inte bara en plats där eleven blir matad med olika saker utan att eleven själv är delaktig och kan påverka sin situation hur den agerar.

D tycker att det är inspirerande att se skolan som något mer än en plats som eleven går till för att mata i sig kunskap. Att eleven själv har svängrum till att göra de val eleven känner är meningsfulla för att lära sig det eleven vill, även på det sättet som eleven vill. Att eleven är delaktig i sin egen undervisning.

När diskussionen handlar om motivation fyller C i med att berätta hur dessa byggblock kan hjälpa till att visa vilka ramar skolan rör sig inom:

C – Jag tror att det är mycket av det som händer i skolan som kan upplevas som ”varför gör vi det här”. Och då kan det kännas helt meningslöst. Men om man får lite tydligare ramar och byggklossar så kanske det också känns mer relevant med det man håller på med.

C beskriver ovan hur mycket i skolan kan kännas omotiverat eller meningslöst, och menar att byggblocket från speldesign kan motivera och göra så att det eleverna gör i skolan, känns mer relevant.

C visar här på en syn på skolan som många i gruppen håller med om. En längre tid gick till att prata om hur omotiverande skolan har känts och vad de kunde ha gjort för att göra skolan mer motiverande.

D kom senare i diskussionen med en kritik mot att likna skolan med ett spel:

D – En kritik mot att se på skolan som ett spel är kanske att ett spel ändå inte är verkligheten medan skolan behöver vara ganska förankrad i verkligheten och ha många paralleller till vardagen och barnens riktiga liv. Spelet kan ju vara hur fantasy-aktigt som helst. [...] Skillnaden är att man är där med sin fysiska kropp en massa timmar varje dag.

D säger ovan att skolan måste vara förankrad i verkligheten medan spel kan vara i vilken sättningsform som helst. D säger också att det är en skillnad med att vara i skolan med sin fysiska kropp än att vara i kontroll av ett spel. Att skolan är barnets fysiska vardag. Det D menar är att, och som blev en del av diskussionen, är att de regler som finns i spel inte alltid håller i den fysiska verkligheten. B fortsätter diskussionen med att beskriva hur misslyckanden fungerar i spel kontra verkligheten:

B – Om jag misslyckas i ett spel är det ofta ingen större katastrof för mitt liv. I skolan ska också ett misslyckande kunna vara tryggt och säkert.

B beskriver här hur misslyckanden inte får samma konsekvenser i spel som de får i verkligheten och visar även på hur han önskar att skolan skulle kunna vara en plats då misslyckanden är tillåtna. Detta gör att diskussionen börjar hamna i hur skolan är både verklighet med faktiska och permanenta konsekvenser samtidigt som deltagarna tycker att misslyckanden är en viktig del av undervisningen:

D fyller i:

D – Barnets hela sociala liv pågår, relationer med lärarna, ens självkänsla formas i detta stadiet. Det är ändå mycket som står på spel som inte står på spel i ett spel.

Det D säger ovan är att majoriteten av barnets sociala liv finns i skolan. På så sätt är ett misslyckande mer än att inte klara en uppgift – mer än vad ett misslyckande är i ett spel. Ett misslyckande kan även påverka elevens relationer.

5.3 Kommunikativa resurser

Kommunikativa resurser visar hur vi representerar kunskap, informella och formella läresekvenser samt kommunikation som lärande. Detta tema rör frågan om det som elever eller lärare *gör*. Det handlar om motivation, utövande och interaktivitet.

Vid ett tillfälle i diskussionen pratade vi om hur tv-spel ofta tillåter en spelare att ta sig till det givna målet på sitt eget sätt. C sade då att om elever hade fler valmöjligheter i skolan kanske de skulle lära sig samma sak, men att eleverna drar sig åt olika håll inom skolans struktur beroende på deras intressen. C tyckte att det skulle vara bra om vi som lärare då hade flera variationer av uppgifter och följduppgifter beroende på vad eleven vill göra:

C – Beroende på vilka val man gör kanske man lär sig ungefär samma saker men man drar åt olika håll inom den strukturen. Men att det kanske är en idé att ha, när man är klar med en uppgift, lite flera att välja mellan så att man kan ta det man själv tycker känns mest intressant.

Det C visar med detta är en uppfattning om att den inre motivationen hos eleven bör gynnas. C tycker här att den inre motivationen är någonting som läraren kan använda som en resurs för elevens bästa.

Vid en annan tidpunkt i diskussionen berättar B om hur en av hans lärare använde sig av svårighetsgrader av låtar i sin undervisning. Läraren gjorde så att de var tvungna att klara av alla låtar av en nivå innan de fick spela de svårare låtarna i nivåerna ovan:

B – Det var lite så att man jämförde med varandra och det blev lite som ett spel då man verkligen ville komma till nästa nivå eller så hög nivå som möjligt i varje instrument.

B nämner att det blev som ett spel då de ville komma till den högsta nivån i varje instrument. B beskrev sedan att det blev som en tävling, att de jämförde sig med varandra om vem som hade kommit längst. B sade att det generellt ändå var uppskattat av eleverna. Här har B beskrivit en metod som han uppfattade fungerade i deras kontext inte bara på grund av att den satte upp nivåer, utan på grund av den kommunikation och tävlingsanda som uppstod bland eleverna.

När vi tillsammans hade sett igenom punkterna för bättre gameplay (1. minimera tiden det tar för spelare att lära sig kärnmekaniken och 2. minimera antalet kärnmekaniker i spelet samt deras egenskaper) blev det en diskussion. B poängterade hur viktigt han tycker att det är att göra saker och ting greppbart innan elever börjar lägga till ökade svårigheter. B sade även att det kan bli tråkigt om det är för lätt och att han måste ha någon slags utmaning som han känner att han klarar av:

B – För att kunna komma igång måste man känna att allt är greppbart. Om det är för svårt blir det lätt drygt. Att börja med så att allt känns greppbart och sen med tiden göra det svårare. Också om det är för lätt tappar man intresset. Att hitta en jämn nivå av inte för svårt men tillräckligt utmanande för att man ska någonting att brottas mot. Det är ju så i ett spel, hela tiden, om det är ett bra designat spel. Och det är viktigt att även skolan är så för eleven.

Ovan visar B på vad han uppfattar som bra gameplay och på så sätt bra didaktik. B menar att vi som lärare behöver hitta rätt nivå för varje individ.

Vi kommer in på hur vår undervisning ser ut på KMH och det vi har lärt oss på vår ensembledidaktik. Flera i gruppen drar parallellen mellan punkterna kring gameplay och den skolningen vi har fått:

D – Det (läraren) har pratat mycket om i ensemblen att lära ut det enklaste först så att alla kommer igång med att spela så fort som möjligt. [...] Då blir det meningsfullt på ett annat sätt än att lägga en massa energi och tid på att byta ackord när man ännu inte klarar att göra det. I en lektion då man fokuserar på ackordsbyten kommer man kanske inte ens fram till att spela musik eller att göra en låt.

D beskriver hur vår ensemblelärare har lärt oss att vi som lärare ska få alla elever att spela så fort som möjligt innan de gör något alltför komplicerat med låten. D menar att detta skulle göra att en lektion blev mer meningsfull för eleverna istället för att spendera tid på att göra någonting kanske bara hälften klarar av. Att inte lägga tid på saker som inte leder till ett tillfredsställande resultat och som istället får eleverna att tröttna på musik.

Diskussionen gällande motivation kom in på ämnet matematik i grundskolan och gruppen är enade i sina erfarenheter av ämnet som ett passivt ämne att jobba med. D menar att det är väldigt viktigt att vara aktiv själv och att det går att skapa mening i nästan vad som helst, men att sitta och lyssna och inte vara delaktig kan kännas meningslöst.

Gruppen är enig om att de skulle kunna få matematik att bli roligare än vad de själva har upplevt. Deras exempel handlar om att ta in vardagsexempel som en elev kan använda sig av utanför skolan. De menar att de inte behöver veta allt om matematik för att kunna använda det som är användbart. A drar en parallell till musikundervisning:

A – Man behöver inte känna till alla toner, vad de heter och dess förhållande till varandra.
[...] När förståelsen har ökat kan man plussa på mera komplexa saker i sina förklaringar.

Detta visar på att gruppen har en viss uppfattning om hur elevers motivation till vissa ämnen fungerar. De menar att eleven måste få arbeta med något från barnets värld för att det ska bli konkret och användbart.

När det gäller elevers motivation är gruppen överens om att vi som lärare behöver kunna motivera varför elever ska göra något. Gruppen är enig om att det inte räcker att säga att vi har gjort så här hela tiden:

C – Och att det är greppbart *varför* man gör något.

A – Inte bara att ”vi har gjort så här” utan att förklara varför. Att kunna ge svar på det. Inte att ge en trettio minuters lektion men ett kort svar som på något sätt tillfredsställer.

B – Det är viktigt att det alltid finns ett svar på frågan ”varför gör vi det här”. Man kan inte bara svara ”därför”. Ibland kanske det räcker med ett kortare svar men det ska alltid finnas ett svar på frågan ”varför har vi ens musik”.

Detta visar att deltagarna ser denna motivering som en resurs till eleven. Deltagarna tror att motivation kan medföra att elever inte kommer att tycka att deras aktivitet är meningslös eller ointressant. De menar att det även är gynnsamt för lärare att ha sina motiveringar klara för sig. Då när både lärare och elev vet varför de gör det som ska göras, blir undervisningen mycket bättre menar de.

I diskussionen kring motivation kommer vi sedan in på spel. Jag menade på att spel ofta inte behöver motivera varför en spelare gör någonting. Vi har ofta valt att spela enbart för att spelet är kul i sig. D kommenterar då att spel är frivilliga, inte skolan.

5.4 Bedömning som resurs

Bedömning som resurs handlar om hur bedömning och feedback påverkar lärandet hos eleven.

Då vi pratar om feedback i spel och i verkligheten säger A:

A – I skola är det klassdynamiken, sociokulturella faktorer, kunskapskrav, betyg och sen vad läraren tycker. Riktiga världen är mer mångfacetterad angående vad som kan upplevas som feedback.

Det A talar om ovan är hur mycket mer komplicerad den riktiga världen är jämfört med spelvärlden. A beskriver hur dynamik och sociokulturella faktorer i skolklasser samt skolans förväntningar och den individuella läraren påverkar eleven. A menar att det finns så mycket som kan påverka, som till exempel feedback för en elev. Detta visar att A har en viss förståelse för hur mycket en elev kan ha att tänka på ifråga om bedömning. Även att det inte bara tankar som kan härledas från lärare men också klasskamrater.

När vi pratar om bedömning i spel nämner A ett exempel då spelet aldrig säger vad vi ska göra men ändå lyckas få spelaren att utforska och lära sig hur spelet funkar. I spelet är det först efter att spelaren har klarat av någonting som spelet säger vad denne har klarat av. D fyller i med det är viktigt att bestämma vad vi vill att skolupplevelsen ska vara för en elev:

D – Alltså för helheten av skolupplevelsen så spelar det ju roll om man gör något för att få belöning eller om man gör något för att det är motiverande och roligt.

D skiljer ovan på extern och intern motivation. D säger att det ger en stor effekt på resten av livet om vi gör så att elever ständigt söker externa belöningar eller om de är på skolan för att de tycker att det kul och känner sig belönande av att bara vara där. D menar att denna skillnad kommer att påverka resten av livet då skoltiden är ett stadie i livet då elever är under mycket inflytande samt håller på att forma sin egen världsbild.

I slutet av diskussionen nämner C att hon tycker att det är mycket som kopplas till spel som en slags marknadsföring till att det ska gå snabbt att lära sig saker. C menar också att då spel är uppbyggda på belöningar blir motivationen också att göra saken för dessa belöningar utan att vi reflekterar över varför vi gör den saken. Gruppen stämmer in med anekdoter om då de bara gjort någonting för att det skulle göras:

B – Det blir ”Jag pluggar stenhårt inför provet. Yes jag fick ett A nu kommer jag inte ihåg någonting.”

A – ”Äh jag skriver ihop något och skickar in den bara för att gå vidare med mitt liv.”

Gruppen pratar även om att relevansen av en uppgift spelar roll för motivationen av att göra den. D menar att det spelar stor roll om han som elev vet att läraren gör uppgifter bara för att det ska finnas uppgifter eller om läraren har valt uppgifterna med omsorg och visar att denne bryr sig om elevernas resultat och utveckling.

5.5 Resultatsammanfattning

Inom det första temat, rummet som resurs, diskuterar deltagarna den fysiska lärmiljön. De diskuterar vikten av rummets plats i skolbyggnaden samt hur klassrummets interiör och design påverkar lärande och motivation – att ett stökigt rum uppmuntrar ett ostrukturerat beteende och vise versa. Deltagarna var överens om att läraren bör vara medveten om vad rummets design ger för utfall på elevernas beteende. Diskussionen fortsatte med vad skolan är och har varit. De pratade om att skolor ofta är gamla och byggda under en tid med andra ideal kring lärande. Då det kan vara svårt att ända på skolors exteriör var deltagarna överens om att det skulle vara gynnsamt att uppdatera interiören för att möta ett mer modernt ideal. Exempel på detta var en skola som hade designats efter olika funktionsnedsättningar vilket hade gynnat alla elever oberoende av deras variationer av funktionsnedsättning. Deltagarna uttryckte att skolan, precis som spel, borde vara en motiverande plats att bara vara i.

I det andra temat, institutionella mönster som resurs, uttrycker deltagarna till en början fördelar med att använda sig av byggblock från speldesign. De lyfter fram att det är inspirerande att se skolan som något interaktivt, att byggblocken från speldesign gör att saker och ting inom skolan blir greppbart och att de avmystifierar många frågetecken angående varför man gör vissa saker i skolan. Senare i diskussionen kommer kritik mot att likna spel med skola då skolan är en plats där barnets liv pågår och elevens misslyckanden, som i spel ofta inte har särskilt stora konsekvenser, är mer mångfacetterade. En elevs misslyckande i skolan kan påverka dess relation med både lärare och kompisar samt har oförutsägbara följder.

I det tredje temat, kommunikativa resurser, diskuterades undervisning i relation till gameplay. Deltagarna ville se att elever får valmöjligheter gällande uppgifter och läxor vilket skulle gynna elevernas inre motivation och nyfikenhet och att uppgifter och undervisning bör utgå ifrån det som eleven känner igen och kan relatera till. När en elev frågar om varför man ska göra en uppgift måste läraren kunna ge ett klart och tydligt svar. Deltagarna uttrycker att det bästa hade varit om både elever och lärare var överens om varför de gör det som ska göras. När de diskuterar svårighetsgrader säger de att musicerandet är det viktigaste i musikundervisningen för att det ska bli meningsfullt för eleverna. Fokus på teknik eller annat som tar tid från det som är roligt bör minimeras eller tilläggas när det är lämpligt. På så sätt vill de att musiklektörer börjar enkelt så att alla kan vara med och spela innan de lägger på mer komplikationer i låten. Men även allt för enkla utmaningar kan tråka ut elever.

I det fjärde temat, bedömning som resurs, diskuteras feedback i spel kontra skolan samt kritik mot hur uppgifter och prov utförs. De säger att feedback är mer mångfacetterad i skolan än vad den är i spel och kan visa sig på många fler sätt. Undersökningen utmynnar i en diskussion kring vad skolan ska vara för eleven. Ska eleven söka extern belöning hos sina lärare eller ska eleven söka efter intern motivation och tillfredsställelse? Deltagarna uttryckte hur de ofta pluggade någonting de inte hade intresse eller motivering för inför ett prov bara för att glömma det snart efter provet. De skulle vilja se att uppgifter är relevanta och fyller ett syfte för eleven som eleven förstår istället för uppgifter som till synes bara finns för att fylla ett utrymme. Gruppen var tydlig med att spel, jämför skolan, inte är obligatoriska. Eleverna är i ett hierarkiskt underläge och behöver en bra miljö, bra lärare och rektorer samt betydelsefulla valmöjligheter för att trivas.

I resultatet visar det sig att deltagarna tyckte att speldesign var en användbar resurs för att synliggöra och tydliggöra olika delar av skolan och undervisning. Dock var det skilda meningar om språket och termerna från speldesign skulle funka för alla elever. Medan några sade att det skulle vara bra för dem som har spel som intresse menade andra att språket skulle alienera den som inte var insatt i det. Deras förslag var då att använda samma indelningar av skolan utan att dra parallellen till speldesign.

6 Diskussion

I detta kapitlet diskuteras vad resultatet innebär, vad som kan ha påverkat resultatet, hur resultatet förhåller sig till tidigare forskning, metoddiskussion och till sist förslag till vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Det resultatet visar är att byggblock från speldesign applicerade på skolvärlden är användbart i vissa avseenden för musikundervisning men även att det breddar deltagarnas syn på skolan. Det framgick av resultatet att deltagarna ibland skulle vilja använda andra ord, inte begreppen från speldesign, för att förklara de olika delarna så att eleverna kan relatera till det, medan andra menade att det var just detta sättet att förklara skolan gjorde att de kunde se skolan på ett sätt de inte gjort innan. I vilket fall så gav detta perspektivet av skolan någonting för alla.

Resultatet visar att deltagarna i den här studien inte diskuterade alla termer inom speldesign lika mycket. Delar som riktlinjerna för bra gameplay, spelmekanik, balansering och world design fick mycket mer fokus än delar som system design, level design och content design. Detta är heller inte så konstigt då dessa grenar av speldesign har mer vikt i spel än vad de har i verkligheten. Dock tycker jag att dessa mindre delar var bra att ha med i presentationen och diskussionen om speldesign. Om dessa delarna inte hade presenterats hade samtalet kanske inte smalnats av till det som deltagarna tyckte var relevant och intressant.

Bara för att resultatet visar att musikleärarstudenter kan ta nytta av att se delar av skolan som speldesign betyder inte det att elever kommer ha samma nytta av det. Även av det skälet att deltagarna i studien är just studenter med relativt lite arbetserfarenhet kan göra att deras åsikter kanske inte skulle få samma utfall som om undersökningen hade gjorts lärare med fler år på nacken. Trots detta är deltagarna ändå välutbildade och har, kanske tack vare sin korta praktiska erfarenhet, flexibla och formbara åsikter angående vad det innebär att vara lärare samt vad undervisning och skola betyder för dem.

Att resultatet har blivit positivt visar på att det skulle vara gynnsamt att ha mer varierande sätt att presentera skolan. Människan och skolan är i ständig utveckling och rigida föreställningar om vad skolan är för institution är hämmande för både de som jobbar inom skolan och skolans elever men även för samhället som stort. Om skolan inte utvecklas står även folket fast i sin utveckling. Som värst kommer skolan tillslut uppfattas som gammalmodig, omodern och oviktig då andra vägar till kunskap, bildning och jobb går om den. Det har länge funnits hemsidor och forum på internet med tusentals engagerade följare och medlemmar där man kan lära sig det mesta, själv eller i kollaborering med andra, i sin egen fart – vad man vill, vart man vill och när man vill. Hur kan skolan tävla med det?

6.1.1 Att likna skolan med speldesign

Min poäng med att likna skolan med speldesign är att få deltagarna att se skolan som någonting interaktivt för eleven, som eleven kan påverka och göra meningsfulla val inom. Deltagarna pratade om upplevelser kring några få lärare i deras skolgång som inte varit engagerande, inte brydde sig om sina elever eller kunde motivera varför man gjorde vissa uppgifter. De berättade hur det beteendet skapade känslor av uppgivelse och frustration. Lärarna i deras berättelser saknade kanske det som Lundahl (2014) och Hattie (2014) anser är så viktigt för att höja studieresultaten hos eleverna: tydlig kommunikation angående målsättning, förväntningar, förklaringar och bedömning, återkoppling som utvecklar lärandet och förmågan att sätta lärandet i elevens händer. Det kan också vara så att deltagarna själva inte var så öppna och engagerade inför skolan. Det är omöjligt att säga vilket som stämmer eller om det brister lite hos dem som elev och hos deras före detta lärare. Människor, jag inkluderad, har en tendens att försvara sina minnen om sig själv som att man sällan gjort fel och att sitt öde och sina omständigheter ständigt var utanför ens kontroll.

Spel i andra hand ger spelaren direkt kontroll. Trots att spel ofta är designade med en viss linje av progression i åtanke skapar ändå varje spelare sina unika upplevelser inom spelet. Det är det upp till dem inom designgrenen user interface att göra så att spelaren ständigt får relevant feedback angående vart de befinner sig i spelets progression (Brathwaite & Schreiber, 2009) men spelaren är nästan alltid tillåten att ta saker och ting i sitt eget tempo. Att spela ett spel i sig är att ta kontroll. Deltagare D nämnde att spel är någonting man väljer frivilligt medan skolan är obligatorisk. Jag spelar spel i mitt eget tempo och slutar när jag vill – något som skolan ofta inte tillåter utan att det får större konsekvenser. I grundskolan måste man studera i samma tempo som cirka trettio stycken helt annorlunda jämnåriga, utan att någon tar någon större hänsyn till vad individen faktiskt vill lära sig förrän i senare ålder.

Den sociala situation individen, eller i detta fallet eleven, hamnar i påverkar individens agens (Selander & Kress, 2017). Deltagarna i den här studien var måna om vikten av att skilja på spel och det fysiska livet i skolan då de menar att skolan är barnets största sociala arena. Detta är en stor skillnad mot tv-spel som oftast sker i strikt kontrollerade, digitala miljöer (Brathwaite & Schreiber, 2009). På så sätt har individen mer agens i skolan än i spelet där möjliga handlingar är förbestämda av spelets systemdesign och mekaniker. I ett tv-spel är individens agens hämmat av spelets ramar och regler samt vad individen har för förförståelse och erfarenheter om spelet sedan innan, men spelet är väldigt tydlig med vad man får och inte får göra. Tv-spel visar inte heller alltid alla handlingsalternativ, men tillåter undersökande och experimenterande utan konsekvenser. I en socialt komplex situation så som skolan, då saker och ting inte alltid är tydliga och har en strikt tidsgräns, kan det lätt bli så att individens agens förminsкас. Detta kan vara på grund av olika rädslan av att misslyckas eller bli mobbad mm. men även för att vissa sorters beteenden troligtvis belönas. I spel blir ens handlingar också formade genom belöningar men inte genom rädsla för social utfrysning eller mobbning.

Det skolan har som majoriteten spel, forum och hemsidor inte har är en aktiv och kvalificerad spelledare. Läraren är skolans starkaste säljpunkt. Men vad läraren är och vad deras roll innebär är inte skrivet i sten. Dess innebörd och rollbeskrivning skiljer sig mellan länder, kulturer, ämnen och yrken och många lärare är fortfarande oense eller oklara om vad deras roll betyder, oberoende av styrdokument och lagar som försöker säga till dem vad en lärare är.

6.1.2 Varierande teckenskapande

I diskussionen kring presentationen om speldesign nämndes det att likna byggblock från speldesign till skolan var en bra idé för att få saker och ting greppbart. Selander och Kress (2017) menar att det är upp till individen vad som fungerar som resurs. De menar även, precis som fokusgruppen, att man inte kan förstå lärande om man inte förstår i vilket sammanhang lärande och meningskapande sker. Deltagare D och C menar även att det är viktigt för eleverna att de förstår varför de gör något. De menar att eleverna kommer tycka att skolan känns meningslös utan att förstå syftet med den. Elevens attityd emot skolan eller olika ämnen och kunskapsområden är talande i vad eleven förstått, värderar och utesluter och hur eleven prioriterar dessa områden (Selander & Kress, 2017).

Det kan lätt bli problem med att använda termerna från speldesign i undervisning då eleven inte kan förstå mediet termerna kommer ifrån. Min tanke är inte att det ska bli standard att använda just speldesign som ett hjälpmedel i skolan. Jag ser språket och termerna från speldesign som en brygga för att förstå hur vi kan göra skolan och vår undervisning bättre för våra elever. Jag uppmanar er som tycker att denna uppsats har varit till er fördel att formulera om det ni har lärt er till era egna ord och förklaringar så att det funkar för dig och dina elever. Om då eleven inte förstår varför det skulle vara nödvändigt att kunna alla dessa termer –att eleven förstår de olika aspekterna av skolan – då är detta så klar inte något den eleven ska behöva lära sig. Det är speldesignens fokus på en bra upplevelse för individen som är kärnan i detta arbetet.

När A pratade om att ”allting” i rummet påverkar lärande så är han inne på samma spår som Selander och Kress (2017) som menar att det är omöjligt att förutse vad som är en resurs för lärande och att det en situation behöver inte alltid är uppenbart. A säger sedan att läraren måste ha tänkt ut vad han vill ha för resultat av rummet, som även Selander och Kress menar, då resurser är impregnerade med sociala normer och innebörder som påverkar hur det används.

Deltagarna i den här studien pratade om att de uppfattade att skolan hade för lite valmöjligheter för elever – att elever, oberoende av deras egenintresse, oftast ska göra samma saker som alla andra. De önskade att lärare skulle ha mer variationer av uppgifter och följduppgifter som fungerade för elever med olika intressen. Detta är även det Fabricatore (2007) menar med att skapa mångsidighet i mekanikdesign. Han menar att det kommer bli roligare för alla ”spelare” om man får ta sig an utmaningar, och närma sig målet, på sitt sätt. Det går även hand i hand med det Selander och Kress (2017) skriver om vikten av elevens

egna intressen och bakgrund när hon möter en uppgift. Detta skulle i dagens läge lägga mer arbete hos lärare om inte det fanns ett annat yrke inom skolvärlden vars uppgift var att skapa intressanta material och uppgifter för skolan att använda. Ett hypotetiskt exempel på detta skulle vara om man hade en elev med ett intresse av att rita och denna eleven hade problem med matte. Istället för att komma på en uppgift själv så kan man skriva till dessa ”uppgiftskaparna” om vad man försöker lära ut och vad eleven är intresserad av så att de skapar materialet som passar för den eleven. När det materialet är skapat så kan det återanvändas i andra skolor.

Deltagarna i den här studien var överens om hur prov och uppgifter kan kännas som att de bara är till för att vara ännu en uppgift utan att fylla ett tydligt syfte. De beskrev hur det ibland kändes som att de pluggade inför ett prov bara för att det behövde göras då man efter provet glömde allting man har pluggat inför provet. Det kan ha varit så att deltagarna inte fick en motivering eller fick det men ändå inte förstod varför de skulle göra uppgifterna. Det betyder inte att det inte fanns någon bakomliggande eller outtalad motivering eller syfte. Problemet kan även vara att de motiveringar som gavs inte resonerade med deltagarna som barn. Detta sätt att vara otydlig mot sina elever kan även vara en vilja från läraren att skapa en maktrelation som Kempe och West (2010) beskriver som emotionellt manipulerande då eleven inte kan bli självständig och blir istället beroende av läraren som ”äger” kunskapen.

Deltagare B konstaterade att saker och ting måste vara greppbara innan man kan ta sig an en uppgift. Han menade även att man måste börja på sin nivå och varken för lätt eller för svårt. I spel kan man ta sig runt detta problem genom att skapa olika svårighetsgrader för samma aktivitet med hjälp av balanseringsändringar (Brathwaite & Schreiber, 2009). I en skolsituation behöver dock läraren veta vad som fångar en individs uppmärksamhet samt veta hur mycket hon kan förvänta sig av eleven. Om eleven förstår syftet och anledningen till varför man ska göra en aktivitet som egentligen är för enkel är det större chans att eleven genomför den (Selander & Kress, 2017). Om en individ spelar ett spel så är intresset redan fångat. Sen är det upp till spelet att hålla kvar det intresset.

Som framgick av resultatet när handlade om didaktiska redskap för att få alla elever att spela tillsammans var deltagarna inne på Fabricatores (2007) riktlinjer för bra gameplay. Deltagarna menade att det är onödigt att lägga tid på saker som inte är relevant för eleverna och som inte bidrar till det som musikämnet, enligt deltagarna, går ut på – att spela musik. Deras exempel om att dela upp ackorden mellan eleverna, i början av undervisningen när eleverna inte kan sitt instrument, så att man slipper lägga tid på att lära sig byta ackord samt att spela det stycket i låten som eleverna redan känner till ligger bra överens med det Fabricatore skrivit om att ta ner tiden det tar att lära sig kärnmekaniken. Deltagarna och Fabricatore är överens om att det snabbt blir tråkigt om man inte får komma igång med att spela.

6.2 Metoddiskussion

Det här var första gången som jag höll i en fokusgruppsintervju. Jag märkte efter undersökningen i inspelningen av presentationen av speldesign att jag ibland sludrade och var otydlig i mina förklaringar. Trots detta var mina deltagare lyhörda och frågande vid de tillfällen det var något som de inte förstod. Det resulterade trots det i en tillfredsställande diskussion.

Fördelen med att ha en fokusgruppsintervju är att jag kan undersöka vad deltagarna pratar om och kommer fram till tillsammans när de får ostrukturerade frågor. Intervjuformatet tillåter även mig som forskare att sätta mina deltagare i samma unika situation (Bryman, 2008). Jag skulle kunna ha använt mig av enskild kvalitativ intervju efter föreläsningen och då kanske jag hade fått mer personliga åsikter, men då hade diskussionen mellan deltagarna försvunnit. Även att be deltagarna sitta i kö för att ha intervju skulle göra att vissa hade glömt vad som sagts eller gjort så att de tappat intresset. På så sätt är fokusgruppen tidseffektiv.

Ett annat sätt att göra den här undersökningen hade kunnat vara att skapa en video eller infografisk text som beskriver likheter mellan skola och speldesign och sedan skicka ut en blankett med hur mycket man håller med om vissa påståenden. Problemet med detta är att jag tror att få personer faktiskt skulle ta sig tiden till att vilja förstå det jag vill visa och att få personer vill lägga ner tid på någonting de inte får ut någonting av. Att samla en grupp på det sättet jag har gjort gör så att de redan avsatt tid för att fördjupa sig i ämnet.

Att jag känner och har gått i samma klass som mina deltagare i flera år påverkar så klart resultatet. Det hjälpte säkert till då jag var sjuk och fläckvist otydlig. De hade en förståelse för arbetet då de gör och har gjort liknande arbeten. Att ha en fokusgrupp med personer jag inte känner kanske hade varit mer oförlåtligt och givit ett annorlunda resultat.

Från början ville jag göra undersökningen på en musikklass på högstadiet men jag fick inga svar från de skolor jag kontaktade och tiden började rinna ut i sanden. Att göra undersökningen på studenter på skolan jag själv studerar var en kompromiss. Om jag hade gjort det på i en skolklass hade även läraren varit med för att hjälpa till med att förklara sin roll som lärare och hur deras skola fungerar.

Man kan se hela denna undersökningen som en formell lärsekvens. Jag, med mitt syfte och mina resurser, iscensatte en föreläsning vilket gjorde att deltagarna, med deras positionering och intressen, fick tillfälle att transformera sin kunskap med de nya teckenvärldar jag tillförde tillsammans. Deras sociala interaktion och representation fångade jag upp via mikrofon och kamera för att sedan reflektera över och på ett sätt bedöma men även diskutera i form av resultatanalysen och diskussionskapitlet.

6.3 Vidare forskning

Som vidare forskning skulle jag vilja prova hur denna slags undersökning fungerar med barn på olika stadier i skolan samt med lärare, lärarlag och rektorer. Det kan även vara en idé att hitta på mer kvantitativa modeller för undersökning för att nå ut till flera människor. Eftersom denna undersökning var teoretisk och samtalande skulle jag vilja se mer praktiska undersökningar med elever då man använder sig av multimodalitet i sin metod. Genom att pröva olika spel-, eller andra sorters design praktiskt på olika sätt kan man utforska vilka resurser och uttryck som bidrar till utvecklande och positiva lärmiljöer för elever.

6.4 Slutord

Denna undersökning är till för att hjälpa elever att förstå skolan bättre. Jag skulle vilja se mer av det. Vad skolan är och vad som förväntas av dem som är inom den är i ständig utveckling. Jag tycker att skolan som den ser ut nu är långt efter i tiden i både utformning av skola och läromedel samt vad som förväntas av eleven inför elevens mer och mer oklara framtid.

Jag skulle även vilja se andra slags designpraktiker, inte bara speldesign, bli applicerade på skolan. Det finns många andra sätt att förstå och tolka skolan på som jag inte ens kan tänka mig och jag tror att många av dem kan vara gynnsamma. Skolan behöver ses med flera fräscha ögon och från nya perspektiv. Ingenting är skrivet i sten. Nya sätt att se skolan på öppnar upp till dialog och får saker att hamna i nytt ljus. Självklarheter kan då kritiseras och förändring kan ske.

Referenser

- Barry, T. (1981). *In Search of the Ultimate Computer Game*. InfoWorld. Hämtad 2019-10-18 från www.books.google.se
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brathwaite, B & Schreiber, I. (2009). *Challenges for Game Designers: Non-digital exercises for video game designers*. Boston: Course Technology.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Oxford: University Press.
- Crawford, C. (1997). *The Art of Computer Game Design*. Vancouver: Washington State University.
- Fabricatore, C. (2007). *Gameplay and Game Mechanics Design: a key to quality in videogames*. Hämtad 2019-10-18 från www.researchgate.net
- Gee, J. (2013). *Games for learning*. I *Educational Horizons*, 91(4), (s. 16–20). Hämtad 2019-12-22 från <https://jamespaulgee.com>
- Guardiola, E. (2016). *The Gameplay Loop: A Player Activity Model for Game Design and Analysis*. Hämtad 2019-10-18 från www.dl.acm.org
- Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: En syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ideland, J. (2011). *Spela, leka eller låta bli: Guitar Hero som kommunikativ praktik för unga musiker*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Kempe, A. & West, T. (2010). *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Klapp, A. (2010). Vad mäter betygen? I Folke-Fichtelius, M. Lundahl, C. *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*. (s. 129–140) Lund: Studentlitteratur
- Lindley, C. A. (2003). *Game Taxonomies: A High Level Framework for Game Analysis and Design*. Hämtad den 2019-10-14 från www.gamasutra.com
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sand, B. A. (2017). *Växande Världar: Om spel, spelkulturer och spelare i samtiden*. Lund: BTJ.
- Selander, S. & Kress, G. (2017). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Sutton-Smith, B. (2003). *The Ambiguity of Play*. Cambridge: Harvard University Press.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-22-15 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>