

# **Mobilspelet Magis i undervisningen**

En fenomenologisk fallstudie om klasslärares upplevelser

Rosa Koski

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2023

## Abstrakt

Författare	Årtal
Rosa Koski	2023
Arbetets titel	
<i>Mobilspelet Magis i undervisningen - En fenomenologisk fallstudie om klasslärares upplevelser</i>	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal(tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärd.	51(61)
Referat	
<p>Temat för avhandlingen är mobilspelet Magis – En berättelse om Runlunden. Spelet är utarbetat i samarbete mellan Mieli psykisk hälsa Österbotten och Institutionen för psykologi vid Jyväskylä universitet, och arbetsgruppen bakom spelet är tvärvetenskaplig. Spelet är riktat till elever i årskurs 1–3 och det övergripande syftet med spelet är att stödja barns må bra -färdigheter. Syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares upplevelser av användning av Magis i undervisningen. Vidare är syftet att undersöka klasslärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter, samt lärares roll under spellektionerna. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur upplever klasslärare användning av Magis i undervisningen?</li><li>2. Hur upplever klasslärare spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter?</li><li>3. Hur upplever lärare sin egen roll under speltillfällena?</li></ol> <p>Avhandlingen är en kvalitativ fallstudie med en fenomenologisk forskningsansats. Som datainsamlingsmetoder har använts semistrukturerade intervjuer och systematisk observation. Två lärare deltog i studien, och båda lärarna intervjuades två gånger. Utöver detta gjordes två observationer i båda klassrummen. Materialet analyserades med kvalitativ dataanalys, och resultaten framställdes enligt forskningsfrågorna.</p> <p>Resultatet visar att respondenterna upplever att Magis är ett användbart verktyg i undervisningen, även om de också anser att för att kunna stödja utvecklingen av socioemotionella färdigheter behövs kontinuerligt arbete och mångsidiga arbetssätt. Respondenterna upplever att spelet för det mesta fungerar innehållsmässigt, och att spelet är tydligt uppbyggt och användbarheten är bra. Resultatet visar att respondenterna upplever spel som ett lämpligt pedagogiskt verktyg med många fördelar, såsom möjlighet till samarbete mellan eleverna. En ytterligare fördel med spel är att många elever har ett naturligt intresse för spel. Angående lärares roll under speltillfällena visar resultatet att respondenterna hade två huvudsakliga roller, facilitator och observatör. Respondenternas roll varierade under de olika skedena av spelprocessen.</p>	
Sökord	
Sociala färdigheter, socioemotionella färdigheter, social competence, social and emotional skills, sosiaalised taidot, sosioemotionaalised taidot, undervisning med spel, seriösa spel, teaching with games, serious games, pelit opetuksessa, hyötypelit, Magis	

## Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1. Inledning .....	5
1.1. <i>Bakgrund och val av tema</i> .....	5
1.2. <i>Syfte och forskningsfrågor</i> .....	7
1.3. <i>Avhandlingens disposition</i> .....	7
2. Socioemotionella färdigheter .....	8
2.1. <i>Socioemotionella färdigheter</i> .....	8
2.2. <i>Stöd för utvecklingen av socioemotionella färdigheter i skolkontext</i> .....	10
3. Digitala spel i skolkontext .....	12
3.1. <i>Digitala spel</i> .....	12
3.2. <i>Seriösa spel</i> .....	13
3.3. <i>Undervisning med spel</i> .....	13
3.4. <i>Användning av spel i den finländska skolan</i> .....	15
4. Magis.....	17
4.1. <i>Magis – en berättelse om Runlunden</i> .....	17
4.2. <i>Acceptans- och värdebaserat förhållningssätt och ACT</i> .....	18
5. Metod och genomförande .....	20
5.1. <i>Syfte och forskningsfrågor</i> .....	20
5.2. <i>Kvalitativ forskning</i> .....	20
5.3. <i>Fenomenologisk forskningsansats</i> .....	21
5.4. <i>Fallstudier</i> .....	21
5.4.1. <i>Metodkombination</i> .....	23
5.5. <i>Intervju som datainsamlingsmetod</i> .....	24
5.6. <i>Observation som datainsamlingsmetod</i> .....	26
5.7. <i>Val av respondenter och undersökningens genomförande</i> .....	27
5.9. <i>Databearbetning och analys</i> .....	28
5.10. <i>Forskningsetik, validitet och reliabilitet</i> .....	29
6. Resultat .....	32
6.1. <i>Respondenterna</i> .....	32
6.1.1. <i>Elin</i> .....	32
6.1.2. <i>Anna</i> .....	33
6.2. <i>Lärares upplevelser av spelet Magis</i> .....	34

6.3.	<i>Lärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter</i>	37
6.4.	<i>Lärares roll under speltillfällena</i>	39
7.	<b>Diskussion</b>	<b>42</b>
7.1.	<i>Resultatdiskussion</i>	42
7.2.	<i>Metoddiskussion</i>	45
7.3.	<i>Implikationer</i>	48
7.4.	<i>Förslag till fortsatt forskning</i>	50
	<b>Litteraturförteckning</b>	<b>52</b>
	<b>Bilagor</b>	<b>59</b>
	<i>Bilaga 1: Intervjuguide 1</i>	59
	<i>Bilaga 2: Intervjuguide 2</i>	60
	<i>Bilaga 3: Observationsschema</i>	61

## 1. Inledning

*I det inledande kapitlet presenteras det valda forskningsområdet samt bakgrund till temat. Därefter presenteras studiens syfte och forskningsfrågor. I slutet av kapitlet beskrivs avhandlingens disposition.*

### 1.1. Bakgrund och val av tema

Barn och ungas psykiska hälsa har fått mycket uppmärksamhet såväl inom forskningsvärlden som i medierna under de senaste åren. Social- och hälsovårdsministeriet (2022) har gett ut ett pressmeddelande där det centrala budskapet är att den psykiska belastningen på barn och unga har ökat, och att både mentalvårdstjänsterna och de förebyggande tjänsterna bör utvecklas mångsidigt. I vår har Vasabladet (Ångerman, 2023) rapporterat att antalet barn och unga som söker hjälp i stödchatten har ökat märkvärdigt under pandemiåren. Vidare har Svenska Yle (Fredriksson & Weckström, 2023) skrivit om att barns psykiska hälsa har försämrats samtidigt som det har blivit svårare att få hjälp. Aktuell statistik visar att andelen elever i åk 8–9 som inte upplever sig vara en viktig del av vare sig skol- eller klassgemenskapen är relativt stor, till och med 16 %. Dessutom anger 31% av eleverna i åk 8–9 att de känner sig ensamma. (Institutet för hälsa och välfärd, 2021) Den svenskspråkiga ungdomsbarometern 2022 (Magma, 2022) ger liknande resultat. De kriser, såsom coronapandemin och kriget i Ukraina, som har kommit nära barn och ungas vardag, har orsakat oro och ångest. Ungdomsbarometern (Magma, 2022) visar även att trots att de flesta ungdomar mår bra, finns det en negativ trend när det gäller den psykiska hälsan och livet överlag. Vidare har det skett en negativ förändring angående sociala relationer. Det finns även ett samband mellan sämre psykisk hälsa och ensamhet vilket betyder att utmaningar gällande både psykisk hälsa och sociala relationer berör samma personer. (Magma, 2022)

Med tanke på att sociala relationer, särskilt med kompisar, anses som den viktigaste faktor som ger mening i livet (Magma, 2022), bör man lägga märke till och sträva efter att motarbeta de utmaningar som barn och unga möter angående social samvaro. För att kunna stödja barn och ungas psykiska och sociala välbefinnande, behövs samarbete mellan olika aktörer samt åtgärder på olika fronter. Skolan är en naturlig aktör i detta arbete i och med att barn och unga spenderar en stor del av sin vardag i skolan. Forskningen visar att lärare har en god möjlighet att stödja utvecklingen av elevernas självförtroende, motivation och emotionella stabilitet genom handledning och möjliggörande av inläring (OECD, 2015). För att kunna ta

vara på denna möjlighet, behöver de professionella inom skolvärlden redskap och information om hur de kan stödja barn och ungas välbefinnande. Ett verktyg för att motarbeta ensamhet och eventuell marginalisering är att stärka barn och ungas socioemotionella färdigheter.

De socioemotionella färdigheterna har konstaterats vara viktiga i många avseenden. I skolkontexten främjar de känslan av trygghet i skolgemenskapen vilket i sig är värdefullt. En ökad känsla av trygghet ger dock även bättre förutsättningar för lärande. (Utbildningsstyrelsen, 2022) Vidare tyder forskning på att socioemotionella färdigheter har stor betydelse för barn och ungas framtida framgång inom flera olika livsområden. Dessa färdigheter ser ut att ha koppling till bland annat bättre fysisk och psykisk hälsa, nöjdhet i livet samt mindre risk för skadligt beteende. Socioemotionella färdigheter behövs även i arbetslivet som numera ofta präglas av snabba omställningar. För att klara av dessa förändringar behövs flexibilitet, god självkänedom och samarbetsförmåga. (OECD, 2015; Löwenborg & Palm, 2019) I denna avhandling kommer jag att undersöka klasslärares upplevelser av mobilspelet Magis som fokuserar på de sociala och känslomässiga färdigheterna hos barn. Syftet med Magis är att stödja elevernas må bra -färdigheter. Dessa färdigheter kan likställas med socioemotionella färdigheter eftersom många av de färdigheter som är aktuella i spelet även kan kategoriseras som socioemotionella färdigheter. Eftersom socioemotionella färdigheter är ett paraplybegrepp som rymmer flera andra nära besläktade begrepp och definitioner, även må bra -färdigheter, behandlas de socioemotionella färdigheterna i avhandlingen.

I dagens värld är digitala spel en del av många människors, och även många barn och ungas vardag. Andelen människor som spelar digitala spel åtminstone ibland är 80,3 %, och andelen aktiva spelare är 65,1 % (Kinnunen et al., 2022). Med tanke på hur populära spel är, är det naturligt att spel även syns i skolans vardag. Även Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (hädanefter Glgu 2014) framhäver vikten av en ändamålsenlig användning av informations- och kommunikationsteknik. Vidare betonas att man även ska använda sig av de möjligheter som spel och spelifiering erbjuder. (Utbildningsstyrelsen, 2014) Trots att informationsteknik och spel kan erbjuda verktyg för att lösa många av de utmaningar som vi möter i dagens samhälle, och styrdokumentet uppmuntrar till användning av teknologi och spel, är andelen lärare som använder spel i undervisningen relativt låg. Enligt en studie gjord av Linnakylä och Nurmela (2013) hade 36 % av lärare använt spel och olika virtuella miljöer i undervisningen. De största begränsande faktorerna som lyftes fram var att lärare inte känner till spel som kunde användas i undervisningen och att användningen av spel upplevs som tidskrävande.

Med den här avhandlingen vill jag belysa lärares upplevelser av spelet Magis i undervisningen. Vidare vill jag lyfta fram lärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg. Även lärares roll under speltillfällena är i fokus. Spel kan vara ett effektivt arbetssätt bland andra i det arbete som görs för att stödja elevernas socioemotionella färdigheter. Eftersom det är behövt att främja barn och ungas psykiska välbefinnande, är det nödvändigt att även undersöka olika verktyg som kan användas i skolorna. Vidare är det av intresse att undersöka olika digitala verktyg som är utvecklade för pedagogiska ändamål. Den kunskap som fås med hjälp av undersökning kan sänka tröskeln för lärare att ta i bruk dessa digitala verktyg.

Avhandlingen har genomförts med stöd från projektet 'Spel och lärande - ett forskningsbaserat nätverk' (2022–2023).

## **1.2. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med avhandlingen är att undersöka lärares upplevelser av spelet Magis i undervisningen samt lärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter. Utgående från avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur upplever klasslärare användning av Magis i undervisningen?
2. Hur upplever klasslärare spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter?
3. Hur upplever lärare sin egen roll under speltillfällena?

## **1.3. Avhandlingens disposition**

Avhandlingen består av sju kapitel. Inledningsvis ges en överblick över avhandlingen och det valda forskningsområdet. I det andra kapitlet presenteras teori kring socioemotionella färdigheter utgående från aktuell forskning inom området. I det tredje kapitlet ges en presentation av spel, med särskilt fokus på spel i skolkontext och undervisning med spel. I det fjärde kapitlet presenteras spelet Magis. I det femte kapitlet beskrivs de valda forskningsmetoderna samt forskningens genomförande. Även aspekter kring forskningsetik, validitet och reliabilitet behandlas. I det sjätte kapitlet presenteras studiens resultat utgående från forskningsfrågorna. I det avslutande kapitlet diskuteras studiens resultat och implikationer.

## 2. Socioemotionella färdigheter

*I detta kapitel definieras begreppet socioemotionella färdigheter. Vidare presenteras de olika färdigheterna som kan klassificeras som socioemotionella färdigheter. Temat behandlas ur skolperspektivet och utgående från aktuell forskning.*

### 2.1. Socioemotionella färdigheter

Flera studier har kommit fram till att det finns en koppling mellan socioemotionella kompetenser och akademisk framgång samt en lyckad samvaro i skolan (OECD, 2015; Löwenborg & Palm, 2019). Trots att forskningen har identifierat vikten av dessa färdigheter inom olika områden, råder det ingen konsensus om hur man definierar socioemotionella färdigheter eller vilka exakta färdigheter som kan klassificeras som socioemotionella färdigheterna. Dessutom är det inte alltid möjligt att fullständigt skilja mellan de olika färdigheterna eftersom de överlappar varandra, och olika källor använder olika begrepp för att beskriva en och samma färdighet. I denna avhandling används begreppet socioemotionell kompetens eftersom det fungerar som ett paraplybegrepp som rymmer flera aktuella färdigheter. Den överskådliga definitionen av socioemotionella färdigheter som fungerar som grund i avhandlingen är att socioemotionella färdigheter omfattar de färdigheter som behövs för att uppnå mål, samarbeta med andra människor och reglera emotioner, tankar och beteenden (OECD, 2015; Löwenborg & Palm, 2019). I följande presenteras fyra färdighetssammanställningar som forskningen lyft fram.

Några studier har kommit fram till att de mest centrala socioemotionella färdighetsdimensionerna är de samma som i femfaktorteorin. Dessa dimensioner är öppenhet, emotionell stabilitet, samvetsgrannhet, extraversion och tillmötesgående. (Abrahams et al., 2019; Primi et al., 2016) Den andra sammanställningen baserar sig på en kategorisering gjord av Collaborative for academic, social, and emotional learning (hädanefter CASEL, 2012). CASEL är en organisation som fokuserar på socialt och emotionellt lärande och har utarbetat forskningsbaserade socioemotionella interventioner. Utgående från forskningen har CASEL identifierat fem centrala socioemotionella kompetensområden: självmedvetande, självreglering, social medvetenhet, relationskompetens och ansvarsfullt beslutsfattande. (CASEL, 2012) Dessa färdigheter kopplas till barns akademiska framgång och livsstigar, och anses vara viktiga för att barn ska kunna tillämpa emotion och reflektion när det möter vardagliga, sociala utmaningar (Schoon, 2021). Den tredje färdighetssammanställningen



baserar sig på en rad kliniska testverktyg, såsom Achenbach system of empirically-based assessment eller Strengths and difficulties questionnaire. Vissa forskare har använt dessa verktyg för att kartlägga barns socioemotionella färdigheter. Problematiken med verktygen ligger i att de är designade för att identifiera problem istället för kompetenser och styrkor. (Abrahams et al., 2019; Schoon, 2021) Den fjärde färdighetssammanställningen är utvecklad av Committee for children som har arbetat mycket med frågor som handlar om socioemotionella färdigheter i skolkontext. Denna kategorisering består av fyra färdigheter: empati, förmågan att hantera starka känslor, färdigheter för lärande samt problemlösning och kamratskapsfärdigheter. (Löwenborg & Palm, 2019) Det finns således flera olika uppfattningar om de socioemotionella färdigheterna. Å andra sidan framgår det även att många färdighetssammanställningar omfattar samma färdigheter, och det är således möjligt att bilda sig en uppfattning om vilka färdigheter som klassificeras som socioemotionella färdigheter.

Ett annat begrepp som syftar på samma färdigheter som begreppet socioemotionella färdigheter är social kompetens. Det finns en rad olika definitioner för begreppet social kompetens. Enligt Poikkeus (2011) består social kompetens av självreglering och emotionella färdigheter, sociokognitiva färdigheter, sociala färdigheter, delaktighet samt självbild och självförtroende. Poikkeus (2011) definierar social kompetens som förmåga att uppnå önskade mål i interaktionen samtidigt som man uppehåller positiva relationer. Denna definition liknar väldigt mycket Rubin och Rose-Krasners (1992) definition av social kompetens. De definierar social kompetens som förmåga att uppnå personliga mål i social interaktion samtidigt som man även uppehåller långsiktiga positiva relationer till andra i varierande situationer (Rubin & Rose-Krasner, 1992). Utöver social kompetens finns det även andra begrepp som är nära besläktade socioemotionella färdigheter. Ett exempel är emotionella färdigheter. Lahtinen och Rantanen (2019) definierar emotionella färdigheter som de färdigheter som man använder för att reglera känslor. Goda emotionella färdigheter innebär att man är medveten om och förstår de känslor som uppstår i olika situationer. Vidare innebär goda emotionella färdigheter att man kan agera på ett sätt som uppmärksammar och ger utrymme för känslorna. (Lahtinen & Rantanen, 2019) Ett ytterligare aktuellt begrepp är må bra -färdigheter som även används i samband med spelet Magis (Keinonen et al., 2023). Trots att de olika begreppen delvis betonar olika förmågor, kan man även se många likheter mellan dem. Därmed är det även befogat att beakta dessa begrepp i samband med socioemotionella färdigheter.

Socioemotionella färdigheter täcker alltså såväl färdigheter som används i interaktion med andra som färdigheter som behövs för att kontrollera och identifiera eget beteende och

egna känslor. För att kunna beskriva olika dimensioner av socioemotionella färdigheter, skiljer många forskare mellan intrapersonella och interpersonella kompetenser. Intrapersonella kompetenser omfattar färdigheter såsom självkontroll och känsloreglering. Interpersonella kompetenser siktar i sin tur på färdigheter såsom relationskompetens och perspektivtagande. (Schoon, 2021) Ett annat sätt att närma sig dessa två kompetensgrupper är att man skiljer mellan emotionella och sociala färdigheter. De intrapersonella kompetenserna kan även beskrivas som emotionella färdigheter, och de interpersonella kompetenserna som sociala färdigheter.

Orsaken till att de socioemotionella färdigheterna diskuteras i skolkontext är att forskningen tyder på att dessa färdigheter har stor betydelse, inte enbart för en lyckad social samvaro och meningsfulla sociala relationer utan även för andra livsområden. Goda socioemotionella färdigheter ser ut att ha kopplingar till bättre fysisk och psykisk hälsa, mindre risk för skadligt beteende samt mindre risk för att mobba andra och bli mobbad. Vidare är socioemotionella färdigheter även kopplade till hur nöjd individen är med sitt liv. (OECD, 2015; Löwenborg & Palm, 2019) Det finns även studieresultat som tyder på att goda socioemotionella färdigheter är kopplade till bättre inlärning. Flera studier (Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012) har kommit fram till att ett medvetet arbete med sociala och emotionella färdigheter har en positiv effekt på elevernas attityd mot sig själv och andra, men även mot skolan. Socioemotionella färdigheter är även viktiga med tanke på arbetslivet. De senaste åren har flera forskare undersökt *21st Century Skills*, alltså framtidskompetenser som kommer att vara väsentliga i framtidens arbetsliv. Olika forskare har delvis olika uppfattningar kring vilka färdigheter som utgör framtidskompetenser. Enligt en allmänt tillämpad definition består framtidskompetenser av kognitiv förmåga, intrapersonella och interpersonella färdigheter samt tekniska färdigheter. (Geisinger, 2016) Av dessa kompetenser kan intrapersonella och interpersonella färdigheter klassificeras som socioemotionella färdigheter. Vidare poängterar Löwenborg och Palm (2019) att färdigheter som generositet, nyfikenhet, empati, emotionell intelligens och emotionell säkerhet är färdigheter som allt flera arbetsgivare uppskattar och anser vara värdefulla. Att socioemotionella färdigheter inte enbart är nyttiga utan även anses vara väsentliga i framtidens arbetsliv gör det befogat att även undervisa dessa färdigheter i skolan.

## **2.2. Stöd för utvecklingen av socioemotionella färdigheter i skolkontext**

Eftersom många forskare har kommit fram till att socioemotionella färdigheter har stor betydelse för barn och ungas framgång senare i livet, är det även befogat att skolan erbjuder

eleverna möjligheter att utveckla sina socioemotionella färdigheter. Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) nämner inte direkt socioemotionella färdigheter. Däremot nämns några olika begrepp, såsom sociala färdigheter, positiv självbild, metakognitiva färdigheter och emotionell kompetens, som alla är en del av socioemotionella färdigheter. Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) presenterar även sju olika kompetensområden som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja. Det gemensamma målet för dessa kompetensområden är att stödja elevens helhetsutveckling till en aktiv samhällsmedborgare. Vidare står elevens självkänedom och självkänsla i fokus. Flera kompetensområden bygger i stort sett på socioemotionella färdigheter. Dessa är K2 kulturell och kommunikativ kompetens, K3 vardagskompetens, K6 arbetslivskompetens och entreprenörskap samt K7 förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid.

Det finns en del studier om olika arbetssätt och interventioner som har som syfte att stödja utvecklingen av socioemotionella färdigheter hos barn och unga. Dessa studier tyder på att de olika interventionerna kan ha en positiv effekt på den allmänna atmosfären i gruppen. Vidare tyder studierna på att de olika interventionerna kan öka positiva beteenden hos barn och unga. (Poikkeus, 2011). Forskningen har även kommit fram till att de effektivaste interventionerna inkluderar hela gruppen eller skolsamfundet (Poikkeus, 2011; Kemppainen et al., 2010). Dessutom verkar det vara viktigt att interventionerna görs systematiskt och integreras i övrigt skolarbete, samt att eleverna får öva på sina socioemotionella färdigheter i olika situationer istället för att de bara skulle informeras om dessa färdigheter. (Durlak et al., 2011; Weissberg & O'Brien, 2004)

### 3. Digitala spel i skolkontext

*I detta kapitel definieras vad digitala spel är samt beskrivs några centrala element som spel består av. Efter detta flyttas fokus till seriösa spel och därifrån vidare till undervisning med spel. I slutet av kapitlet ges en överblick över hur spel används i de finländska skolorna.*

#### 3.1. Digitala spel

Digitala spel är en självklar del av många ungas vardag nuförtiden. Enligt Spelbarometern 2022 (Kinnunen et al., 2022) spelar 80,3 % av finländare digitala spel åtminstone emellanåt. Antalet finländare som spelar digitala spel har ökat något under de senaste åren. (Kinnunen et al., 2022) Som en följd av att spel har blivit ett stort fenomen och därmed väckt intresse i forskningsvärlden, finns det även flera olika definitioner för spel. Enligt en allmänt tillämpad definition är spel en mål- och tävlingsinriktad aktivitet som sker inom ramerna för de överenskomna reglerna. Dessutom bjuder spel på kontinuerlig feedback som gör det möjligt för spelaren att styra spelets framskridande mot målet. (Wouters et al. , 2009; Lindley, 2004)

Flera forskare har även lyft fram självbestämmandeteorin i samband med spel. Enligt självbestämmandeteorin har människan tre psykologiska grundbehov; autonomi, kompetens och tillhörighet. Autonomi handlar om individens möjlighet att påverka sitt liv med egna handlingar. Kompetens syftar i sin tur på individens upplevelse av att lyckas eller behärska något. Med tillhörighet menas känslan av gemenskap samt upplevelse av att ens existens och handlingar har betydelse för andra människor. Digitala spel erbjuder upplevelser av autonomi, kompetens och tillhörighet eftersom spelaren kan påverka händelserna i spelvärlden och spel är ofta designade på ett sådant sätt att svårighetsnivån justeras utgående från spelarens nivå. Nivån justeras kontinuerligt i samma takt som spelaren utvecklas så att spelet upplevs som tillräckligt men inte för utmanande. Dessutom ger många spel feedback på spelarens val och handlingar vilket stärker känslan av kompetens. Många spel kan även spelas tillsammans med andra vilket i sin tur stärker känslan tillhörighet. Spelvärlden kan således uppfylla de psykologiska grundbehoven, dessutom på ett mer direkt, systematiskt och återkommande sätt än världen utanför spelet. Detta kan dock även bli problematiskt ifall individen inte får upplevelser av autonomi, kompetens och tillhörighet utanför spelvärlden. (Järvilehto, 2014; Mustonen & Korhonen, 2020)

Begreppet spelande, eller *gaming*, syftar främst på spel som spelas i underhållningssyfte. Spelande är dock ett mångfaldigt fenomen och spel används även i andra

syften, såsom i undervisningen inom olika områden. I följande presenteras en spelkategori som kännetecknas av ett specifikt fokus på inläring eller inspiration till förändringar.

### **3.2. Seriösa spel**

En av de olika spelkategorierna kallas för seriösa spel, *serious games*. Andra begrepp som används för att beskriva dessa spel är *games for change* eller *persuasive games* men i denna avhandling används begreppet *serious games*. Det huvudsakliga syftet med dessa spel är inte underhållning utan till exempel främjande av hälsa eller inspiration till sociala förändringar. Även inläringsspel hör till denna kategori. (Puolakka, 2020; Peng et al., 2010) För att uppnå det önskade målet används olika typer av strategier. Ndulue och Orji (2021) presenterar *Persuasive Systems Design* -modellen (PSD) som beskriver de mest centrala strategierna som används i seriösa spel. Modellen ger även exempel på hur dessa strategier bör tillämpas i spelen. Några exempel på de strategier som ingår i PSD är tävlingsmoment, kooperativt spelande, visuell estetik, möjlighet till personifiering, påminnelser om de önskade handlingarna, likheter mellan spelarens vardag och spelet samt förslag till hur spelaren kan uppnå det önskade resultatet. (Ndulue & Orji, 2021)

Det finns en del studier som tyder på att seriösa spel kan ge önskade resultat. Ndulue och Orji (2021) jämförde 130 studier med fokus på seriösa spel. Av dessa studier innehöll 100 studier någon typ av utvärdering av spelets effekt. Totalt 75 studier kom fram till att spelandet ledde till positiva handlingar, 22 upptäckte att spelandet ledde till delvis positiva handlingar medan tre spel hade negativ eller icke-signifikant effekt. Dessa studier undersökte seriösa spel med olika teman, såsom hälsa, social samvaro och inläring. (Ndulue & Orji, 2021) Spelet *Magis tangerar* främst de färdigheter som behövs i social samvaro. Bland annat Peng et al. (2010) och Ruggiero (2015) har forskat seriösa spel som har som syfte att påverka olika delområden av barn och ungas sociala beteende. Studiernas resultat tyder på att det är möjligt att påverka socialt beteende med hjälp av spel. (Peng et al., 2010; Ruggiero, 2015)

### **3.3. Undervisning med spel**

När det gäller spelfostran, finns det en rad begrepp som syftar på olika arbetssätt och aktiviteter. För att undvika missförstånd, definieras här tre delområden som hör till spelfostran. Det första begreppet är undervisning om spel vilket handlar till exempel om att undervisa om hur spel är konstruerade, vilka intressen och värderingar ligger bakom spel samt kritisk analys av spel. Det

andra begreppet är fostran i ett samhälle där spelifiering ökar. Med spelifiering syftas på användning av spelmekanismer, såsom poäng, belöningar och nivåer, utanför spelvärlden. Spelifiering, såsom spelande överlag, har blivit allt vanligare och det är därmed viktigt att dessa teman studeras och diskuteras tillsammans med barn. Fostrare hamnar även kontinuerligt att göra medvetna val kring spel, till exempel angående vilka spelenheter som tillåts eller hur mycket skärmtid barnet ska få. Det tredje, och med tanke på denna avhandling mest aktuella, området är undervisning med spel. Detta arbetssätt innebär att det aktuella stoffet undervisas med hjälp av spel. (Mertala & Salomaa, 2020) Trots att det förs en aktiv diskussion kring undervisning med spel, och den roll som spel har i skolvärlden, är undervisning med spel inget nytt fenomen. Spel har redan länge använts för att lära ut olika färdigheter eller påverka spelarens inställning, och redan innan digitala spel utvecklades, användes olika roll- och brädspel i undervisningssyfte. Ett exempel på ett sådant spel är schack som har använts för att lära ut strategiskt tänkande. Undervisning med spel har använts och används fortfarande bland annat inom krigsvetenskap, förvaltning och ekonomi. Småningom har undervisning med spel börjat förekomma även i skolvärlden. (Harviainen et al., 2013)

I en litteraturstudie gjord av Koskinen et al. (2014) granskades studier som fokuserade på hur spel används i skolorna och vilken är lärarens roll i olika skeden av spelprocessen. Koskinen et al. (2014) kom fram till att spel ofta byggs in i en bredare pedagogisk helhet. Detta innebär att lärarens roll blir aktiv under olika skeden av spelprocessen, och spelets teman och handlingar kompletteras bland annat med gemensamma lärarledda diskussioner. Spellektioner inleds med att läraren ger en referensram för varför spelet spelas. Dessutom kan läraren ge en kort introduktion till det tema som behandlas i spelet. Under spelets gång kan läraren med hjälp av frågor göra eleverna uppmärksamma på saker som är centrala med tanke på inläringen. Läraren kan även avbryta spelandet för att inleda en gemensam diskussion om spelets teman eller för att synliggöra samband mellan spelet och verkligheten. Efter ett avslutat spelmoment efterbehandlas spelet under lärarens ledning. Den centrala slutsatsen i studien var att även om spelet är välgjort och erbjuder en kvalitativ lärmiljö, är lärarens roll mycket central. Läraren är den som skapar den pedagogiska referensramen och definierar lärandemål, bestämmer tids- och platsbundna faktorer samt motiverar användningen av spel i förhållande till läroplanen. Dessutom skapar läraren broar mellan spelvärlden och verkligheten. Spelvärdens möjligheter begränsas inte enbart till själva spelandet utan spel erbjuder en lärmiljö för inläring av olika kunskaper och öppnar dörrar för bredare, ämnesövergripande diskussioner. Lärarens aktiva

deltagande krävs för att kunna utnyttja de möjligheter som spelvärlden har. (Koskinen et al., 2014)

Många av de element som är centrala i spelvärlden lyfts även fram i moderna inläringsteorier, såsom konstruktivism och sociokonstruktivism. Dessa teorier betonar vikten av aktivitet, problemlösning och systematisk feedback under inlärningsprocessen. (Shliakhovchuk, 2020) Trots att det finns många likheter mellan de centrala spelelementen och de faktorer som enligt inläringsteorierna är viktiga för inläringen, råder det ingen konsensus om att spel i sig har en positiv effekt på inläringen. En del studier har kommit fram till att undervisning med spel har positiv effekt på inläringen, medan andra studier lyfter fram de utmaningar som undervisning med spel kan medföra. Den eventuellt största fördelen med undervisning med spel är att eleverna ofta är motiverade att spela och de har ett naturligt intresse för spel. Andra fördelar är att det finns mycket valfrihet, och uppgifterna är elevcentrerade och uppdelade i mindre delar. Spel som arbetssätt kan fungera särskilt bra för de elever som annars har svårt att koncentrera sig i skolan. En eventuell nackdel med undervisning med spel är sin tur att det kan upplevas som tidskrävande för läraren i och med att man måste hitta ett spel som motsvarar lärarens behov och är tillräckligt kvalitativ. Dessutom måste läraren även bekanta sig med spelet för att kunna instruera och hjälpa eleverna. En ytterligare eventuell nackdel med undervisning med spel är att det kan vara svårt att bedöma elevernas inläring. Det är därmed viktigt att fortsätta behandla samma teman även i andra sammanhang och med hjälp av olika arbetssätt, såsom skriftliga uppgifter och diskussioner. För att främja lärandet bör elevernas förkunskaper aktiveras före spelandet och spelets handlingar kopplas till livet utanför spelet. (Harviainen et al., 2013; Soanjärvi & Harviainen, 2020) En ytterligare förutsättning rör att undervisning med spel ska lyckas är att eleven är medveten om sitt eget lärande även när det sker via spel. Lärande ska inte ses som något motbjudande som ska tvingas fram med hjälp av spel utan spel ska ses som ett arbetssätt bland de andra. Undervisning med spel ska även helst föregås av undervisning om spel. (Mertala & Salomaa, 2020)

### **3.4. Användning av spel i den finländska skolan**

Användning av spel i undervisningen nämns i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det påpekas att man vid val av arbetssätt bör använda sig av de möjligheter som spel och spelifiering erbjuder. Dessutom nämns spel och spelifiering i kompetensområde 1 (K1) som är förmåga att tänka och lära sig. Vidare nämns lek och spel som exempel på arbetssätt som främjar glädjen i

lärandet. Pedagogiska spel nämns även skilt i samband med mål för lärmiljöer och arbetssätt i matematik i årskurs 3–6, och mål för lärmiljöer och arbetssätt i matematik i årskurs 7–9. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Trots att undervisning med spel lyfts fram i de olika styrdokumenterna inom utbildningssektorn, finns det relativt få nationella undersökningar som fokuserar på undervisning med spel i den finländska skolkontexten. Kaarakainen et al. (2017) har undersökt digitaliseringen och användningen av digitala verktyg ur ett bredare perspektiv. Undersökningen visar att lärarna för det mesta använder sig av de traditionella läromaterialen, såsom böcker och arbetsblad. Lärarna angav att de använder de olika icke-digitala läromedlen flera timmar per dag eller åtminstone dagligen, medan de digitala läromedlen och lärmiljöerna används för det mesta veckovis eller mer sällan. Av de digitala lärmiljöerna och läromaterialen används oftast informationssökning på internet. De flesta angav att de använder digitala (inlärnings)spel ibland. (Kaarakainen et al., 2017) I en annan undersökning gjord av Linnakylä och Nurmela (2012) framkom att andelen lärare som hade använt spel och olika virtuella miljöer i undervisningen var 36 %. Andelen lärare i åldern 25–35 som hade använt spel och virtuella miljöer var 44 %, medan motsvarande procentandel för lärare i åldern 55 eller över var 29 %. Spel användes oftast för att väcka och uppehålla motivation samt för att differentiera eller förverkliga upplevelsebaserad undervisning. Linnakylä och Nurmela (2012) kartlade även de faktorer som hade begränsat användningen av spel i undervisningen. Den största begränsande faktorn var att lärarna inte kände till inlärningsspel. En ytterligare begränsande faktor var att lärarna ansåg att det skulle ta för mycket tid att lära sig att använda spel. Andra begränsande faktorer som lärarna nämnde var att det fanns brister i skolans tekniska utrustning och i utbudet av bra inlärningsspel. Dessutom angav vissa lärare att de inte var tillräckligt intresserade av att använda spel i undervisningen eller att de inte ansåg att det är nyttigt att använda spel i undervisningen. (Linnakylä & Nurmela, 2012)

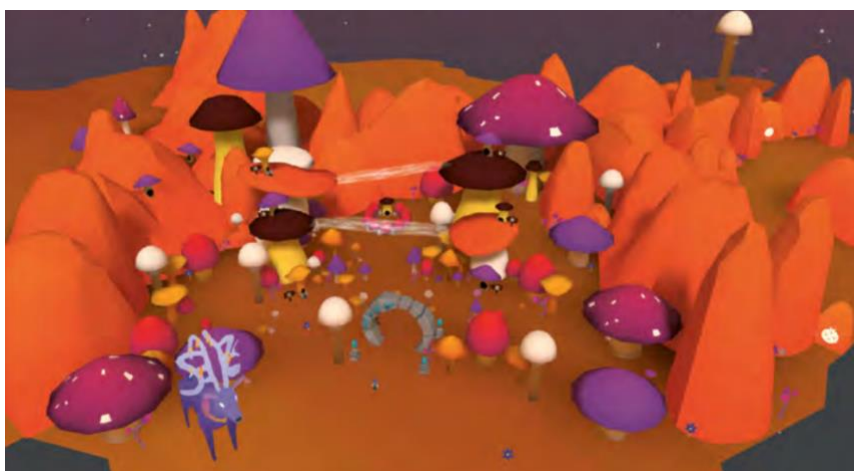


## 4. Magis

*I detta kapitel presenteras spelet Magis samt acceptans och värdebaserat förhållningssätt som fungerar som den teoretiska referensramen för spelet Magis.*

### 4.1. Magis – en berättelse om Runlunden

Magis – en berättelse om Runlunden är ett spel som är utarbetat av Mieli psykisk hälsa Österbotten och Institutionen för psykologi vid Jyväskylä universitet. Spelet är en del av projektet Må bra i skolan som har som mål att stödja elevers psykiska hälsa, förebygga psykisk ohälsa och minska mobbning i skolan. Det övergripande syftet med spelet Magis är att med hjälp av spelvärldens möjligheter stödja barns må bra -färdigheter. (Keinonen et al., 2023) Spelet kan således anses tillhöra kategorin seriösa spel. Spelets målgrupp är elever i årskurs 1–3. I utarbetningen har arbetsgruppen beaktat de läroplansmål som handlar om att undervisa om emotionella och sociala färdigheter. Arbetsgruppen bakom projektet består av professionella inom psykologi, psykisk hälsa, pedagogik och spelutveckling. (Keinonen et al., 2023)



(Keinonen et al., 2023)

Magis – en berättelse om Runlunden utspelar sig i en magisk värld som huvudkaraktären Lotta Drake har bränt upp. Spelet går ut på att spelaren hjälper Lotta Drake att hitta runstensplattor så att de kan planteras på nytt i Runlunden. Under spelets gång för spelaren dialoger med olika karaktärer för att lösa de problem som spelaren möter. Spelaren får öva på olika socioemotionella färdigheter när hen diskuterar med och ger råd till spelfigurerna. Spelet består av fyra spelkapitel som tillsammans bildar en helhet. Rekommendationen är att spelet spelas

med en veckas mellanrum, och att det reserveras 60 minuter eller en dubbellektion för varje spelomgång. Det beräknas ta ungefär 20–30 minuter att spela igenom ett kapitel. Efter att eleverna har spelat, gör de med lärarens ledning olika uppgifter som syftar till att öka spelets effekt. Uppgifterna handlar om samma tema som det ifrågavarande kapitlet. Varje elev har en egen arbetsbok. Lärarens arbetsbok innehåller även förslag på diskussionsfrågor som kan användas för att få en djupare inblick i de teman som spelkapitlet handlar om. (Keinonen et al., 2023) Spelet baserar sig på acceptans och värdebaserat förhållningssätt som presenteras i följande underkapitel.

## **4.2. Acceptans- och värdebaserat förhållningssätt och ACT**

Spelet Magis bygger på de principer som är centrala i det acceptans- och värdebaserade förhållningssättet. Detta förhållningssätt utnyttjar i sin tur metoder och principer av Acceptance and Commitment Therapy (ACT). ACT är en terapiform som har sina rötter dels i behaviorism, dels i analys av kognitiva processer. ACT betonar öppenhet och acceptans när det gäller olika psykologiska fenomen som traditionellt har betraktas som negativa. Vidare understryks vikten av att individen accepterar de psykiska utmaningar som hen möter, och inser att olika beteenden och emotioner kan existera parallellt. Genom att acceptera och möta de olika emotionerna, lär man sig att känna igen och minska de situationer där emotionerna tar kontroll. (Larmar et al., 2014) Det acceptans- och värdebaserade förhållningssättet fokuserar på sex färdighetsområden som presenteras i följande stycke. Färdighetsområdena bygger på grundprocesser i ACT. (Keinonen et al., 2021; Hayes et al., 2005) Färdigheterna granskas ur skolperspektivet.

Den första färdigheten är värderingar och förmågan att känna igen vad som är viktigt för en själv. Denna färdighet hjälper barn att göra val och planera sina handlingar. Den andra färdigheten handlar om att kunna agera i enlighet med sina värderingar. För att kunna lyckas med detta, måste man kunna sätta upp mål och planera sina handlingar så att målet uppnås. Den tredje färdigheten är förmågan att acceptera sina tankar och känslor. Barn ska lära sig att hantera olika känslor och tankar, även om de är tråkiga. Förmågan att acceptera sina tankar hänger ihop med den fjärde färdigheten som handlar om att kunna ta avstånd från sina känslor. Denna färdighet innebär att man är medveten om att en del av ens tankar kan vara osanna eller överdrivna och det är därmed viktigt att kunna ta avstånd och ifrågasätta de egna tankarna och känslorna. Den femte färdigheten är förmågan att vara närvarande. Denna förmåga innebär att man kan rikta sin uppmärksamhet mot det som är aktuellt. Det kan vara utmanande för barn att koncentrera sig på en viss sak eller ignorera en viss känsla eller händelse. Med tanke på en

smidig skolvardag och en lyckad social samvaro med andra är det dock viktigt att öva på denna färdighet. Den sjätte och sista färdigheten handlar om att hitta det observerande jaget. Centralt med tanke på denna färdighet är insikten om att man själv inte förändras trots alla föränderliga känslor och tankar. Denna insikt är viktig för barn särskilt när det gäller starka känslor. De olika övningarna i spelet Magis ger möjlighet att utvecklas inom alla sex färdighetsområden. (Keinonen et al., 2021) Dessa färdigheter kan även kopplas till många av de socioemotionella färdigheter som presenteras i kapitel 2. Några exempel på sådana färdigheter är emotionell stabilitet, självmedvetande, självreglering, ansvarsfullt beslutsfattande och förmågan att hantera starka känslor.

## 5. Metod och genomförande

*I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare beskrivs den fenomenologiska forskningsansatsen och den teoretiska grunden bakom fallstudier. Även teori bakom metodkombination samt studiens datainsamlingsmetoder, observation och intervju, presenteras. Utöver detta beskrivs valet av informanter, undersökningens genomförande samt bearbetning och analys av data. Avslutningsvis diskuteras studiens tillförlitlighet, trovärdighet och etik.*

### 5.1. Syfte och forskningsfrågor

Det huvudsakliga syftet med avhandlingen är att undersöka klasslärarens upplevelser av mobilspelet Magis samt lärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter. Dessutom undersöks även klasslärarens roll under speltillfällena. Utgående från avhandlingens syfte formulerades följande forskningsfrågor:

1. Hur upplever klasslärare användning av Magis i undervisningen?
2. Hur upplever klasslärare spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter?
3. Hur upplever lärare sin egen roll under speltillfällena?

### 5.2. Kvalitativ forskning

Generellt sett delas studier in i två kategorier, kvalitativa och kvantitativa. Kvantitativa studier bygger på material, såsom siffror, som möjliggör kvantifierbara analyser. Ett exempel på en kvantitativ studie är en enkätundersökning vars resultat analyseras med hjälp av ett dataprogram, såsom SPSS. Det studerade fenomenet måste således kunna definieras och avgränsas tydligt för att data ska kunna analyseras med hjälp av olika instrument och program. Kvalitativa studier fokuserar däremot ofta på fenomen som undersöks med analys av ord och språk. Vidare fokuserar forskaren även på kontexten och sammanhanget under hela undersökningsprocessen. Medan kvantitativa studier ofta kan ge generaliserbara resultat, producerar kvalitativa studier lokala teorier som kan användas för att få ökad förståelse av fenomenet. Ett exempel på en kvalitativ studie är intervjustudier. (Justesen & Mik-Meyer, 2011; Patel & Davidson, 2019) Denna avhandling är en kvalitativ studie, och som datainsamlingsmetoder har använts intervjuer och observationer.

### **5.3. Fenomenologisk forskningsansats**

Fenomenologi är en forskningsansats som ofta används i studier som undersöker människors uppfattningar, åsikter, attityder eller känslor. Fenomenologin betonar subjektivitet, beskrivning, tolkning och medverkan. Ett ytterligare kännetecken är ett tydligt fokus på människors erfarenheter. Fenomenologin strävar efter att ge en beskrivning av det forskade fenomenet utgående från hur människor upplever det. Det huvudsakliga intresset är inte att tolka eller analysera respondentens upplevelser, utan presentera dessa upplevelser på ett autentiskt sätt. (Denscombe, 2016)

En fördel med fenomenologin är att ansatsen gör det möjligt att beskriva upplevelser på ett sätt som intresserar många läsare. I och med att fenomenologiska studier ofta berör ämnen som många kan relatera till, är det även möjligt att nå en relativt bred läsekrets. En ytterligare fördel med fenomenologin är att den kan ge en autentisk beskrivning av sociala fenomen som ofta är komplexa. Detta är möjligt tack vare fenomenologins djupgående karaktär. Dessutom bygger fenomenologin på respekt för människor och ligger därmed långt ifrån det upphöjda och abstrakta som ibland präglar forskningen. Fenomenologin har dock även sina utmaningar varav en är att fenomenologisk forskning sällan producerar generaliserbara data eftersom fenomenologiska studier ofta fokuserar på ett begränsat antal fall. Dessutom kan man kritisera fenomenologins fokus på vardagliga saker som kritikerna kan anse vara mindre viktiga jämfört med andra forskningsområden, såsom socialpolitik eller ekonomi. En ytterligare eventuell nackdel är fenomenologins strävan efter att beskriva istället för att analysera. Kritikerna kan ifrågasätta fenomenologiska studiers möjlighet att erbjuda annat än beskrivningar. Ett eventuellt motargument är dock att fenomenologin inte enbart fokuserar på beskrivningar utan även på eventuella förklaringar bakom fenomenet som studeras. (Denscombe, 2016) I och med att syftet med denna avhandling är att undersöka klasslärares upplevelser, och det är just lärares upplevelser som står i fokus, valdes den fenomenologiska forskningsansatsen.

### **5.4. Fallstudier**

Fallstudie är en grundlig och specifik beskrivning av det undersökta fenomenet. Den egenskap som kan beskrivas som mest kännetecknande för fallstudier är att de oftast fokuserar på en eller få undersökningsenheter. Utgångspunkten är att samla in så mångsidiga data som möjligt. Några andra faktorer som ofta kännetecknar fallstudier är ett holistiskt synsätt och användning av flera olika datainsamlingsmetoder. Dessutom fokuserar forskaren på hur relationer och sociala processer fungerar. Detta beror på att forskaren inte enbart är intresserad av vad som

händer i sammanhanget utan också av vad som leder till vissa händelser. Fallstudier ger en ypperlig möjlighet att analysera hela processen och reda ut komplexiteten samt möjliga faktorer som påverkar processen. (Denscombe, 2016; Laine et al., 2008) Enligt Stake (1995, refererad i Laine et al., 2008) är en av de viktigaste frågorna under fallstudieprocessen vad man kan lära sig av fallet. Målet med en fallstudie är att öka förståelse av det undersökta fenomenet och de omständigheter som ledde till att fallet formades såsom det gjordes. Fallstudie som forskningsmetod lämpar sig bäst för studier där man vill undersöka varför eller hur något händer. (Denscombe, 2016)

Jensen och Sandström (2016) presenterar några centrala regler som man ska beakta i planeringen av en fallstudie. En central sak är forskningsfrågornas betydelse. Forskningsfrågorna styr forskningsprocessen och det är därmed viktigt att ägna tillräckligt med tid åt att formulera dem. Forskningsfrågorna ska spegla studiens syfte och vara formulerade på ett sådant sätt att de ger forskaren den information som hen vill ha. En annan central del av planeringsfasen är litteraturgenomgången. Forskaren bör läsa in sig på tidigare forskning för att ha en uppfattning om vad som tidigare studier har kommit fram till samt vad den egna studien kan bidra med. Kunskap om tidigare forskning är även till hjälp när man formulerar forskningsfrågorna. Till planeringsfasen hör även att man gör ett fallstudieprotokoll som beskriver bland annat forskningsfrågorna, teorierna och datainsamlingsprocessen. (Jensen & Sandström, 2016) Innan denna studie genomfördes, utarbetades en forskningsplan som i stort sett innehöll den information som enligt Jensen och Sandström (2016) ska ingå i fallstudieprotokollet.

Vid övergång från planeringsfasen till genomförandet ska man börja med att genomföra en pilotstudie. Pilotstudien ger möjlighet att göra nödvändiga justeringar ifall man upptäcker att något moment inte fungerar. När de nödvändiga justeringarna är gjorda, kan datainsamlingsfasen inledas. Jensen och Sandström (2016) samt Denscombe (2016) påpekar att fallstudien inte enbart möjliggör utan även uppmuntrar till användning av flera datainsamlingsmetoder. Olika typer av data möjliggör i sin tur triangulering som innebär att man med hjälp av olika typer av datakällor verifierar en viss händelse. (Jensen & Sandström, 2016) En närmare beskrivning av triangulering ges i följande underkapitel. I denna avhandling användes två datainsamlingsmetoder, intervju och observation, för att komma åt mångsidiga data som möjliggör triangulering. Detta ansågs vara viktigt, dels på grund av att man skulle komma åt data som ger svar på alla tre forskningsfrågor, dels på grund av att antalet respondenter var enbart två.

En ytterligare sak som bör beaktas vid genomförandet av en fallstudie är arkivering. För att underlätta undersökningsprocessen och resultatredovisningen kan man skapa en databas för allt material som samlas in. Med hjälp av en databas kan man bilda systematiska beviskedjor. (Jensen & Sandström, 2016) I denna avhandling lagrades allt material digitalt och på samma ställe.

Fallstudier är, sett till mängden data, inte lika generaliseringsbara som många andra forskningstyper. Det finns dock flera fördelar med fallstudier varav den eventuellt viktigaste är att fallstudier kan ge en djupgående helhetssyn på det forskade fenomenet. Fallstudier beaktar på ett mångsidigt sätt de kontextuella faktorer som kan påverka det forskade fenomenet. Utöver detta möjliggör fallstudier även användningen av metodkombination vilket i sin tur innebär att man med hjälp av triangulering kan verifiera händelser. Fallstudier har dock även sina nackdelar, såsom att det kan vara utmanande att definiera fallets gränser på ett entydigt sätt. Problematiken ligger i att det kan vara svårt att bestämma vilka datakällor som ska ingå och vilka som ska lämnas utanför. Det kan även vara svårt att få tillträde till fallstudiens miljöer eftersom det ofta handlar om att få tillträde till dokument, miljöer eller människor vilket i sin tur kan väcka forskningsetiska frågeställningar. (Denscombe, 2016)

#### **5.4.1. Metodkombination**

I samband med fallstudier är det vanligt att använda metodkombination för datainsamlingen. Med begreppet metodkombination syftas på en kombination av olika metoder i forskningsprocessen. Denscombe (2016) presenterar tre drag som kännetecknar metodkombination. Det första är strävan efter att betrakta forskningsproblem ur flera olika perspektiv. Data som samlas in med hjälp av två eller flera metoder kan även anses vara mer kvalitativa. Det andra kännetecknet är viljan att kombinera metoder från olika forskningstraditioner vilket i de flesta fall innebär en kombination av kvalitativa och kvantitativa komponenter. Det sista kännetecknet är möjligheten att välja den metod som fungerar bäst för att greppa ett visst problem. Några fördelar med att använda metodkombination är resultatens träffsäkerhet och en mer fullständig bild av det forskade fenomenet. (Denscombe, 2016)

När man använder sig av metodkombination, är studiens utformning en av de viktigaste sakerna. Man bör bland annat fundera ut ordningsföljden av de olika inslagen, den relativa vikt som de olika inslagen har samt syftet med att kombinera olika inslag. (Denscombe, 2016) De metoder som användes i denna studie är intervju och observation. Studien inleddes och

avslutades med en intervju, och observationerna gjordes mellan de två intervjuerna. Orsaken till att studien inleddes med en intervju var att jag ville få bakgrundsinformation och en bild av utgångsläget. Studien avslutades med en intervju för att få en heltäckande bild av lärarens upplevelser under hela processen. Syftet med att använda en metodkombination var strävan efter att betrakta forskningstemat ur flera perspektiv. En ytterligare orsak var forskningsfrågornas olika karaktär. För att kunna få data som svarar på alla tre forskningsfrågor, var det motiverat att använda olika datainsamlingsmetoder.

Som tidigare nämnt, möjliggör användningen av metodkombination triangulering. Detta innebär att data som samlats in med hjälp av olika datainsamlingsmetoder samlas ihop och jämförs i analysfasen för att få en komplett bild av data. Ifall man upptäcker olikheter eller till och med motsägelser mellan de data som samlats in med hjälp av olika metoder, kan dessa olikheter fungera som ett underlag för en rikare tolkning. Vidare kan forskaren validera information med hjälp av triangulering. (Patel & Davidson, 2019) Triangulering användes i denna studie. Efter att datainsamlingen var färdig, analyserades och jämfördes data från intervjuer och observationer för att få en fullständig bild av all information. Vidare användes triangulering för att hitta eventuella olikheter mellan respondenternas intervjusvar samt de data som samlades in under observationerna.

### **5.5. Intervju som datainsamlingsmetod**

En av studiens datainsamlingsmetoder var intervju. Denna datainsamlingsmetod valdes på basen av studiens syfte och forskningsfrågor. Eftersom två av tre forskningsfrågor handlar om respondentens upplevelser, föll valet av datainsamlingsmetod naturligt på intervju. Gillham (2008) påpekar att en fördel med intervjuer är att frågorna är öppna och respondenten får själv välja hur hen vill svara. Andra fördelar med intervju är bland annat informationens djup och flexibilitet. Med flexibilitet i detta sammanhang menas att semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer lämnar utrymme för justeringar under intervjuens gång. (Denscombe, 2016) Intervjuaren kan till exempel ställa följdfrågor ifall hen anser att de kan ge värdefull information. Det finns självfallet även nackdelar med intervjuer. En av dessa är att data består av det som respondenten berättar. Detta kan bli problematiskt eftersom uttryck och handling stämmer inte alltid överens. Data påverkas även i viss mån av kontexten samt de individer som deltar i intervjun. Intervjuer kan även vara relativt tidskrävande eftersom både formuleringen av intervjufrågorna och dataanalysen tar tid. (Denscombe, 2016)



I denna studie användes den semistrukturerade intervjun. Denna intervjutyp kan även kallas för halvstrukturerad intervju men i denna avhandling används termen semistrukturerad intervju. Den semistrukturerade intervjun kännetecknas av en viss frihet när det gäller intervjuens struktur. Intervjuaren har färdiga frågor som hen ställer till respondenten. Frågeordningen kan dock justeras under intervjuens gång och intervjuaren kan även ställa följdfrågor om hen anser att de kan ge intressant information. Fokus är på respondentens tankar och intervjuaren låter respondenten utveckla sina synpunkter rätt fritt. (Denscombe, 2016) Ett ytterligare kännetecknande drag är att medan respondenten får utveckla sina tankar rätt fritt, leds respondenten vidare med hjälp av följdfrågor ifall någon av intervjuämnena riskerar att bli obehandlad. (Gillham, 2008)

När man använder intervju som datainsamlingsmetod, är förberedelserna oerhört avgörande för huruvida man lyckas samla in data som svarar på forskningsfrågorna. I utarbetningen av intervjuguiden är det viktigt att formulera frågor som skiljer sig från varandra. Vidare ska man även formulera frågor som svarar på forskningsfrågorna. Förberedelserna gäller även själva intervjutillfället. I denna kontext innebär grundliga förberedelser bland annat att informanten har fått all nödvändig information vad intervjun och studien handlar om. Dessutom bör respondenten få information om vad som förväntas av dem och hur lång tid intervjun kan förväntas ta. Man bör även säkerställa att respondenten får tydlig information om andra praktiska arrangemang, såsom tid och plats. Vid själva intervjun ska man se till att rummet är bekvämt och redskap är på rätt plats. (Gillham, 2008)

En av de viktigaste saker som intervjuaren ska ha kontroll över är intervjuens struktur. Det finns olika faser i intervjun, och alla faser har sina egna särdrag. Intervjun inleds med en orientering där båda parterna presenterar sig själva och intervjuaren berättar kort om syftet med intervjun. Dessutom bör intervjuaren få tillåtelse att spela in intervjun. Intervjuaren ska även ge informanten möjlighet att ställa frågor innan intervjun inleds. (Denscombe, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009) Den första intervjufrågan kan gärna vara en lätt fråga som handlar till exempel om informantens egen bakgrund. Under intervjun bör intervjuaren hålla koll på tiden så att intervjun avslutas inom den avsatta tiden. När det gäller innehållet i intervjun, ska intervjuaren lyssna observant för att kunna upptäcka det som informanten säger mellan raderna eller lämnar osagt. Dessutom kan man även upptäcka motsägelser i det som informanten säger. Det är bra att ställa följdfrågor för att reda ut eventuella oklarheter. Intervjun avslutas med en uppföljning där intervjuaren frågar ifall informanten vill tillägga något. Efter en avslutad intervju ska intervjuaren tacka informanten för deltagande. (Denscombe, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009)

Det huvudsakliga syftet med denna avhandling var att undersöka hur klasslärare upplever användning av Magis i undervisningen. Klasslärare intervjuades två gånger, innan klasserna började spela Magis och efter att klasserna hade haft alla speltillfällen. Målet med de första intervjuerna var att få bakgrundsinformation både om klassen och om läraren. Eftersom Magis är ett spel som fokuserar på de socioemotionella färdigheterna, innehöll intervjun flera frågor om hur klassens tidigare arbete med spel och socioemotionella färdigheter. Den andra intervjun handlade om lärares upplevelser av Magis och upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg. Vidare ställdes frågor om lärares roll under speltillfällena.

## **5.6. Observation som datainsamlingsmetod**

Den andra datainsamlingsmetoden som användes var observation. Den tredje forskningsfrågan handlar om lärares roll under speltillfällena, och observation som datainsamlingsmetod valdes huvudsakligen för att kunna få en mer heltäckande bild av lärares roll. En ytterligare orsak till detta val var att få mer djupgående data. En fördel med observation är att data baserar sig direkt på vad människor gör, istället för vad de säger att de gör. En annan fördel är effektivitet. Med detta menas att observationsschemat som används i den systematiska observationen ger förkodade data som kan analyseras direkt. En nackdel med observation är att den kontextuella informationen saknas och det kan vara svårt att avgöra hur representativa de beteenden som fångas är. Dessutom kan observation ses som en tidskrävande metod. (Patel & Davidson, 2019; Denscombe, 2016)

I denna studie användes systematisk observation. Denna form av observation kan även kallas för strukturerad observation men i denna avhandling används begreppet systematisk observation. Ett kännetecknande drag för den systematiska observationen är observationsscheman. Tanken bakom observationsschemat är att eliminera de faktorer som kan påverka den enskilda forskarens perception av händelser. Fokus riktas tydligare mot de förutbestämda ämnena. (Patel & Davidson, 2019; Denscombe, 2016) I utformningen av observationsschemat (se bilaga 3) togs i beaktande särskilt forskningsfråga 3. Schemat utformades på ett sådant sätt att man med hjälp av det kunde samla in data som tangerade samma tema som denna forskningsfråga.

Patel och Davidson (2019) skiljer mellan deltagande och icke deltagande observationer. En deltagande observatör deltar aktivt i den situationen som ska observeras. Några nackdelar med deltagande observation är att gruppens naturliga beteende kan påverkas av observatörens deltagande och att observatören nödvändigtvis inte kan observera allt som ska observeras ifall hen deltar i verksamheten. Dessa utmaningar kan undvikas ifall observatören

inte är deltagande. Detta beror på att observatörens roll är tydligare vid icke deltagande observationer. Patel och Davidson (2019) poängterar dock att det även finns vissa utmaningar i icke deltagande intervjuer. Ett exempel på en eventuell nackdel är att observatörens närvaro kan påverka gruppens beteende i början. Observatören bör därmed fundera noggrant var i rummet hen placerar sig så att gruppen störs så lite som möjligt. Vidare tenderar gruppen vänja sig vid observatörens närvaro och återgå till det vanliga. (Patel & Davidson, 2019) I denna studie gjordes icke deltagande observationer. Jag gjorde två observationer i båda respondenternas klasser, det vill säga totalt fyra observationer. I och med att jag hade informerat båda respondenterna om syftet med observationerna, visste de att observationerna främst gick ut på att observera klasslärares agerande under spelktionerna. Jag placerade mig bak i klassrummet så att jag såg hela utrymmet och hade möjlighet att observera lärarna hela tiden. Under observationstillfällena fyllde jag i observationsschemat men var även uppmärksam på andra händelser som kunde vara intressanta med tanke på forskningsfrågorna.

### **5.7. Val av respondenter och undersökningens genomförande**

På grund av fallstudiers specifika karaktär valdes enbart två respondenter. Ena respondenten nåddes via två kontaktpersoner som har kopplingar till arbetsteamet bakom Magis. Denna respondent hade uttryckt intresse för Magis. Den andra respondenten kontaktades personligen. Respondenten informerades om studien och spelet, och hon var villig att delta i studien. Respondenterna hade således delvis olika bakgrunder eftersom den ena respondenten självmant hade uttryckt intresse för spelet medan den andra respondenten inte var bekant med spelet utan blev intresserad först när hon kontaktades. Båda respondenterna valdes främst på grund av att de jobbar som klasslärare och undervisar årskurser som spelet är riktat till.

Undersökningen inleddes med individuella intervjuer med respondenterna. Syftet med dessa intervjuer var att få bakgrundsinformation om klassen och läraren. Intervjun fokuserade på klassens tidigare arbete med spel och socioemotionella färdigheter. Dessutom fick respondenterna berätta om sina förväntningar på Magis. Intervjuguiden (se bilaga 1) skickades till respondenterna några dagar före intervjun. Intervjuerna, som hölls på plats, inleddes med att respondenterna informerades om att de skulle hållas anonyma, och alla data förvaras konfidentiellt och raderas då studien är färdig. Dessutom frågades respondenterna om lov för att spela in intervjun. De första intervjuerna tog ungefär 10–15 minuter. Båda intervjuerna transkriberades dagen efter att intervjuerna hade hållits.

Efter de första intervjuerna gjordes två observationer i båda klasserna. I den ena klassen observerades lektionerna 1 och 3 (av totalt fyra lektioner) medan i den andra klassen observerades lektionerna 2 och 4 (av totalt fyra lektioner). Under observationerna fylldes i observationsschemat (se bilaga 3) men även andra intressanta iakttagelser antecknades. Observationstillfällena varade mellan en och två timmar. Syftet med observationerna var framför allt att samla in data som skulle svara på forskningsfråga 3.

Efter att båda klasserna hade haft alla speltillfällen, intervjuades respondenterna ännu en gång. Intervjuguiden (se bilaga 2) skickades till respondenterna ungefär en vecka före intervjun för att säkerställa att respondenterna hinner bekanta sig med frågorna. Syftet med den andra intervjun var att undersöka hur spelprocessen hade sett ut samt hur respondenterna hade upplevt spelet. Intervjuerna inleddes med att respondenterna frågades om lov för att spela in intervjun. Intervjuerna var mellan 20 och 30 minuter långa. Även dessa intervjuer transkriberades direkt efter att intervjuerna hade hållits.

## **5.9. Databearbetning och analys**

För analys av det insamlade materialet har använts Miles och Hubermans (1994) modell av kvalitativ dataanalys, *qualitative data analysis*. Modellen består av tre faser: 1) reducering av data, 2) kategorisering av data samt 3) abstraktion av data. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Den första fasen går ut på att man granskar alla data utgående från forskningsfrågorna. På detta vis hittar man de data som är intressant med tanke på studiens syfte. Ett sätt att göra detta är att man letar efter intressanta uttryck i det insamlade materialet och markerar och listar dem. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018) I denna studie användes intervjuer och observationer som datainsamlingsmetoder. De data som samlades in med hjälp av intervjuer svarade på forskningsfrågor 1 och 2. Intervjuerna bandades in och transkriberades efter intervjun. Transkriberingen gjordes genom att jag lyssnade på intervjuerna och ordagrant skrev ner det som sades. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att transkribering är en viktig del av analysprocessen eftersom forskaren kan med hjälp av transkribering säkerställa en systematisk och noggrann analys. Efter transkriberingen gick jag igenom materialet för att hitta det material som var intressant med tanke på forskningsfrågorna. Dessa uttryck markerades med tre olika färger beroende på vilken forskningsfråga som de hörde till. Vidare listades uttrycken i ett skilt dokument så att det var lättare att vidarebearbeta dem.

I den andra fasen letar man efter likheter mellan de uttryck som man har plockat ut, och bildar sedan underkategorier med hjälp av de uttryck som liknar varandra. Miles och Huberman

(1994) poängterar att den initiala kategoriseringen ofta påverkas starkt av forskningsfrågorna men perspektivet utvidgas under processens gång då man upptäcker övergripande teman i data. Efter att man har bildat underkategorier, granskar man dem noggrant för att hitta likheter mellan dem, och bildar sedan mer generella överkategorier. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Saraoja, 2018) Efter att jag hade markerat och listat det innehåll som jag ansåg vara intressant med tanke på forskningsfrågorna, började jag leta efter likheter mellan respondenternas utsagor. I detta skede analyserades även de data som samlades in under observationerna. I och med att observationerna gjordes med hjälp av observationsscheman, behövdes ingen särskild bearbetning utan data kunde analyseras direkt. Jag använde triangulering när jag granskade och jämförde data från intervjuerna och observationerna. I detta fall hittade jag inga desto större motsägelser med hjälp av triangulering utan jag kunde snarare verifiera vissa händelser med hjälp av den. Efter att jag hade granskat data för att hitta likheter och skillnader mellan respondenternas utsagor och handlingar, skapade jag underkategorier och grupperade utsagor som kunde anses höra till samma underkategori. Efter detta granskade jag underkategorierna för att bilda några mer generella överkategorier. Trots att det fanns en viss överlappning mellan dessa överkategorier, hade var och en av dem en tydlig koppling till någon av forskningsfrågorna.

Den sista fasen går ut på att vidare kombinera överkategorier till huvudkategorier om detta är möjligt. Tuomi och Sarajärvi (2018) understryker vikten av att man inte tappar kontakten till det ursprungliga data då man skapar huvudkategorier. Under denna fas definierar man de centrala teoretiska begreppen och formulerar slutsatserna. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Saraoja, 2018) Efter att jag hade bildat övergripande överkategorier, definierade jag de mest centrala nyckelord och analyserade vilka slutsatser som man kan dra på basen av huvudkategorier. Överkategorierna presenteras i resultatredovisningen och de är sammanfogade med den forskningsfråga som de huvudsakligen hör ihop med.

## **5.10. Forskningsetik, validitet och reliabilitet**

För att kunna genomföra en etiskt hållbar undersökning, ska vissa riktlinjer följas. I Finland har Forskningsetiska delegationen (2023) utarbetat riktlinjer för god vetenskaplig praxis, och dessa riktlinjer har följts under genomförande av denna studie. Utöver de etikrelaterade frågeställningar som tas upp i god vetenskaplig praxis, finns det även andra faktorer som man bör beakta. En av de mest väsentliga forskningsetiska aspekterna är att respondenten ska ärligt och öppet informeras om undersökningens syfte, och att respondenten på basen av denna

information ger sitt samtycke till att delta i studien. Forskaren ska vara tydlig med att det är frivilligt att delta och att respondenten har rätt att dra sig ur. En ytterligare viktig forskningsetisk aspekt är konfidentialitet vilket innebär att respondenten inte beskrivs på ett sådant sätt att hen kan identifieras. Forskaren bör således fundera noggrant vilken information om respondenten ska framgå av studien. (Bell, 2009) Trost (2010) påpekar även att forskaren bör vara försiktig med att skriva sådant som kan vara sårande ur respondentens perspektiv. En ytterligare forskningsetisk aspekt som respondenten ska informeras om är att forskaren har tystnadsplikt (Trost, 2010).

I denna studie har de forskningsetiska aspekterna beaktats genom att respondenterna har blivit tydligt informerade om syftet med undersökningen innan de har gett sitt samtycke till att delta. Före intervjuerna har intervjuguiden skickats till respondenterna så att de har fått en överblick över intervjuens innehåll. Respondenterna informerades även om konfidentialiteten. Dessutom frågades respondenterna efter samtycke till att intervjun spelades in. Alla data som samlades in förvarades oåtkomligt för obehöriga. Efter att data hade analyserats och avhandlingen var färdigställd, raderades inspelningarna och transkriberingarna. Konfidentialiteten försäkrades genom att avhandlingen innehåller inga sådana detaljer som man kunde använda för att identifiera respondenterna eller deras arbetsplatser.

Beroende på undersökningens karaktär kan reliabilitet och validitet definieras på olika sätt. Reliabilitet eller tillförlitlighet syftar på undersökningens stabilitet vilket i sin tur oftast definieras som att man bör få likadana resultat om man upprepar undersökningen vid ett annat tillfälle under lika omständigheter. (Bell, 2009) Trost (2010) påpekar dock att den traditionella definitionen av reliabilitet är lämpligare när det gäller kvantitativ forskning. I och med att kvalitativ forskning ofta fokuserar på människor, är det inte realistiskt att man skulle få exakt likadana resultat vid upprepad undersökning. En intervju som genomförs under lika omständigheter vid två olika tillfällen kan ge olika resultat, till exempel på grund av att respondenten har ändrat åsikt. Man kan stärka reliabiliteten genom att visa att det insamlade materialet är relevant, och att man till exempel i intervjusituationerna strävar efter att skapa likadana omständigheter vid varje intervjutillfälle. (Trost, 2010) I denna studie stärktes reliabiliteten genom strävan efter att skapa likadana intervjusituationer för båda respondenterna. En intervjuguide formades och båda respondenterna besvarade samma frågor. Respondenterna fick även samma bakgrundsinformation före intervjuerna. Utöver detta formades och användes ett observationsschema vid alla observationstillfällen.

Validitet eller trovärdighet beskriver huruvida frågan eller instrumentet mäter det som den eller det ska mäta. Frågorna eller instrumenten ska således vara formulerade på ett sådant sätt att de kan ge trovärdiga slutsatser. Forskaren ska kunna visa att data är insamlade på ett sådant sätt att de är relevanta med tanke på frågeställningen. Vidare ska forskaren kunna visa att tolkningarna bygger på data. (Bell, 2009; Trost, 2010) Ett sätt att stärka trovärdigheten är att involvera en annan person, såsom en kollega, i forskningsprocessen. Personen kan ge sin åsikt om huruvida de frågor man utarbetat kan producera den information som de är avsedda att producera. (Bell, 2009) I denna studie stärktes trovärdigheten genom att en annan person fick kommentera intervjuguiderna och observationsschemat vid utarbetningsfasen. Intervjuguiderna och observationsschemat är även bifogade i avhandlingen så att läsaren kan ta del av dem och bedöma studiens trovärdighet. Vidare lästes det empiriska materialet igenom upprepade gånger och granskades ur olika perspektiv.

## 6. Resultat

*Kapitlet inleds med en kort presentation av respondenterna och deras bakgrund när det gäller användningen av spel samt arbete kring socioemotionella färdigheter. Vidare ges en kort beskrivning av speltillfällenas framskridande. Respondenterna benämns med fingerade namn för att säkerställa respondenternas integritet. Efter presentationerna redogörs resultaten skilt utgående från de tre forskningsfrågorna.*

### 6.1. Respondenterna

#### 6.1.1. Elin

Elin har jobbat som klasslärare i två år och hon arbetar på en mellanstor skola i Österbotten. Hon undervisar en klass med 14 elever och har undervisat klassen lite över ett halvt år. Klassen har arbetat med socioemotionella färdigheter i olika sammanhang, bland annat då de har diskuterat skolans regler. De olika socioemotionella färdigheterna har även behandlats i modersmål, omgivningslära och religion. Elin har använt sig av olika läromedel, känslökort samt videoklipp. Allmänt sett anser hon att hennes elever har goda socioemotionella färdigheter men det har även dykt upp några enstaka konflikter som man sedan har rätt ut med de elever som har varit involverade. Med några elever har hon jobbat mer intensivt, och även tagit hjälp av skolkuratoren, skolpsykologen och specialläraren.

Innan klassen började spela Magis, hade Elin inte använt digitala spel i undervisningen i någon större omfattning. Hon berättade dock att hon emellanåt hade använt olika självriktade spel i repetitionssyfte i matematik. Det fanns inga särskilda orsaker till varför Elin inte hade använt spel i undervisningen i större omfattning men hon nämnde att hon inte känner till särskilt många pedagogiska spel. Elin hade testat Magis innan klassen började spela, och hennes förväntningar på spelet var att hon med hjälp av spelet eventuellt kunde nå de elever som hon annars inte hade nått lika bra.

Elins klass spelade på pekplattor och eleverna använde hörlurar när de spelade. Under speltillfällena gick Elin runt i klassen och hjälpte eleverna med spelet. Innan klassen hade sin första egentliga spellektion, hade eleverna laddat ned spelet på sina pekplattor. Elin hade även berättat kort om spelet. Spellektionerna inleddes med en introduktion där Elin repeterade vad som hade hänt i föregående kapitlet. Klassen repeterade även tillsammans de praktiska detaljerna, såsom hur man navigerar i spelet. När eleverna kom igång med spelandet, var Elins



roll främst att observera elevernas arbete och hjälpa vid behov. För varje speltillfälle hade reserverats en dubbellektion, och den första lektionen gick åt introduktionen och spelandet. Vissa elever fortsatte spela även under den andra lektionen medan andra gick över till de tillhörande uppgifterna. Den andra lektionen avslutades med en diskussion kring det ifrågasättande spelkapitlets handlingar. Eleverna fick även berätta fritt vad de tyckte om kapitlet och Elin tog fasta på sådant som eleverna lyfte fram.

### **6.1.2. Anna**

Anna har jobbat som klasslärare i 18 år och hon arbetar på en liten skola i Österbotten. Hon undervisar en klass med 12 elever och har undervisat klassen i ett och ett halvt år. Hon berättar att socioemotionella färdigheter behandlas kontinuerligt i samband med mindre, vardagliga konfliktsituationer. Temat har även behandlats i religion. Vidare använder skolan KiVa Skola-programmet och har därmed även haft KiVa -lektioner som delvis handlar om socioemotionella färdigheter. Dessutom har kommunen ett program som syftar på att främja sunda levnadsvanor bland barn och unga, och med de lägre årskurserna har man i samband med programmet fokuserat på färdigheter som främjar välmående i vardagen. Anna anser att hennes elever har varierande socioemotionella färdigheter. Hon nämner att det finns skillnader mellan eleverna och med vissa elever har man arbetat mer intensivt för att stödja de socioemotionella färdigheterna. Under förra läsåret har även kuratorn arbetat mer intensivt med några elever. Samtidigt anser hon dock även att hon har sett positiv utveckling hos många elever under den tid som hon har undervisat klassen.

Anna hade inte använt spel i undervisningen i någon större omfattning innan klassen började spela Magis. Hon nämnde dock att hon har använt ett digitalt underlag som hör till en bokserie som klassen har i matematik. Detta underlag innehåller även digitala matematikspel. Några exempel på faktorer som hade begränsat användningen av spel i Annas fall är att hon upplevde att hon inte hade hittat tillräckligt bra spel och att hon upplever att spel borde ge mervärde till undervisningen för att det skulle vara meningsfullt att ersätta de mer traditionella arbetsätten med spel. Anna hade testat Magis innan klassen började spela. Hon hade inte några större förväntningar på spelet men hon såg särskilt mycket fram emot de gemensamma diskussionerna kring spelets teman.

Annas klass spelade på datorer och eleverna använde hörlurar under spellektionerna. Under speltillfällena var Annas roll främst att gå runt i klassen och hjälpa eleverna när de hade svårigheter att komma vidare i spelet. Anna inledde det första speltillfället med att berätta

allmänt om spelets uppbyggnad och de praktiska detaljerna angående bland annat hur man navigerar i spelet. Även de övriga speltillfällena inleddes med en kort gemensam inledning. För övrigt gick Anna runt i klassen och observerade elevernas arbete, samt hjälpte dem vid behov. Vid övergångar från spelande till uppgifter i arbetsboken gav hon korta instruktioner angående uppgifterna innan eleverna började göra dem. Efter att eleverna hade gjort uppgifterna, gick klassen igenom uppgifterna gemensamt. Från genomgångarna skedde en naturlig övergång till diskussioner kring spelets tema. Anna utgick från de exempel som gavs i lärarhandledningen men lade även till egna frågor och tog fasta på det som eleverna lyfte fram.

## **6.2. Lärares upplevelser av spelet Magis**

Vid analys av *lärares upplevelser av användning av spelet Magis i undervisningen*, kunde två kategorier identifieras. Den första handlar om spelet och tilläggs materialet som en helhet medan den andra handlar om spelets tekniska dimension. Dessa kategorier presenteras nedan med hjälp av citat från intervjuerna.

### **Spelets innehåll och spelet som helhet**

När det gäller spelet och tilläggs materialet som helhet, fanns det en del skillnader mellan respondenternas upplevelser. Elin upplever att spelet var den absolut viktigaste delen av helheten medan uppgifterna inte kändes lika viktiga. Vidare anger hon att hon eventuellt skulle fundera ut egna uppgifter eller vidareutveckla de uppgifter som ingår i spel materialet ifall hon skulle använda spelet på nytt.

Man kunde eventuellt integrera mera andra ämnen, till exempel bildkonst, eftersom materialet innehöll flera teckningsuppgifter som man kunde utveckla till en större, mer kreativ uppgift. (Elin, intervju 2)

Anna upplever att spelet och det tillhörande materialet bildar en fungerande helhet. Hon anser att spelet i sig inte skulle ha varit ett tillräckligt verktyg för att behandla temat utan uppgifterna och diskussionerna gjorde det möjligt att dyka djupare i temat. Vidare framhäver Anna att styrkan med uppgifterna och diskussionerna var att eleverna närmade spelets teman genom sin

egen vardag. Flera uppgifter handlar om elevens skolvardag vilket Anna upplever som en definitiv styrka. Hon nämner även att hon tror att eleverna inte skulle ha varit lika uppmärksamma på spelets budskap utan uppgifterna och diskussionerna. Anna upplever att uppgifterna var på en lämplig nivå med tanke på elevernas ålder även om hon också poängterar att vissa uppgifter eventuellt var ute efter mer djupgående svar medan elevernas svar var på en väldigt konkret nivå.

Båda respondenterna upplever att det var enkelt att ta spelet i bruk. För att ytterligare göra spellektionerna smidigare, lyfter båda respondenterna fram att det är bra att reservera tillräckligt med tid, gärna en dubbellektion, för spelandet. Respondenterna upplever även att det är bra ifall läraren har spelat igenom det kapitel som klassen spelar för att kunna hjälpa eleverna under spelandet. Vidare upplever båda respondenterna att lärarhandledningen fungerade som ett bra stöd särskilt i början, och båda utgick från lärarhandledningens diskussionsfrågor under gemensamma diskussioner. Båda respondenterna nämner dock att de även hade egna frågor och att de tog fasta på det som eleverna lyfte fram och lät elevernas upplevelser styra diskussionen.

Oftast fastnade eleverna på vissa saker, eller gillade vissa saker särskilt mycket, och ville gärna berätta om dem, så jag har lyft fram det. (Elin, intervju 2)

I många diskussioner tog jag fasta på det som eleverna lyfte fram, att eleverna fick styra diskussionen och jag tyckte att det fungerade bra. (Anna, intervju 2)

Elin upplever att spelet i sig inte utvecklar elevernas socioemotionella färdigheter. Däremot upplever hon att spelet kan fungera som en bra utgångspunkt då man arbetar med temat. Även Anna anser att spelet kan fungera som en del av det kontinuerliga arbete som görs kring socioemotionella färdigheter i skolorna. Hon tror även att elevens egen aktivitet i spelet och med uppgifterna kan fungera bättre och leda till att budskapet fastnar hos eleverna effektivare än att läraren skulle berätta om de saker som lyfts fram i spelet.

Jag tänker på något sätt att när eleverna själva får fundera och vara aktiva så det leder till att något småningom fastnar. Och att det inte är enbart den vuxne som

berättar om de här sakerna utan eleven själv är aktiv i form av spel och uppgifter.  
(Anna, intervju 2)

Elin berättar även att hennes elever fastnade för berättelsen och klassen fokuserade därmed mer på den litterära och språkliga sidan av spelet och diskuterade händelserna och karaktärernas handlingar. Hon framhäver även att man till exempel skulle kunna använda tankekartor för att ytterligare stärka den litterära dimensionen av spelet. Med hjälp av tankekartor kunde eleverna fundera på spelets händelser samt vad de tror att kommer att hända näst.

### **Spelets tekniska dimension**

Båda respondenterna anser att spelets användbarhet var bra och att spelet var tydligt uppbyggt. Vidare anser de att det är lätt att navigera i spelet. Både Elin och Anna upplever att det visuella i spelet fungerar för det mesta men Elin påpekar även att det ibland fanns märkliga vinklar som gjorde det svårt att uppfatta spelkaraktärens omgivning och vem som karaktären pratade med. Detta kändes hackigt men hon anser ändå att spelet fungerade bra överlag. Vidare berättar Elin att eleverna upplevde spelkaraktärernas röster som konstiga emellanåt. Anna beskriver spelets visuella design som behaglig, lugn och intresseväckande.

Spelvärlden var enkel och lugn men ändå intresseväckande och eleverna gillade karaktärerna. Jag tycker att spelet var passligt lugnt och det var lätt att spela, så budskapet kom också tydligt fram. (Anna, intervju 2)

Båda respondenterna framhäver att man lyckades ta sig vidare trots att det ibland dök upp praktiska problem, såsom att spelet fastnade helt. Angående spelets framskridande påpekar Anna att man på vissa ställen skulle ha behövt ännu flera tips på hur man kommer vidare i spelet.

Det enda är kanske att på vissa ställen behövde eleverna ganska mycket hjälp med hur de kommer vidare i spelet, vad som ska transporteras och vart och så vidare. Att fast man fick ledtrådar och hjälp så skulle man kanske ha behövt ännu flera tips ibland. (Anna, intervju 2)

### **6.3. Lärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter**

Vid analys av *hur lärare upplever spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter*, kunde man identifiera två kategorier. Den första handlar om lärares upplevelser av att använda spel i arbete kring socioemotionella färdigheter, medan den andra handlar om spel som pedagogiskt verktyg på ett allmänt plan. Kategorierna presenteras nedan med hjälp av citat.

#### **Spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter**

Båda respondenterna anser att spel kan fungera som ett bra verktyg i undervisningen inom flera färdighetsområden, även när undervisningen handlar om de socioemotionella färdigheterna. En fördel som båda respondenterna lyfter fram är att användningen av spel i denna kontext gör det möjligt för eleverna att lära sig på två olika sätt. För det första handlar själva spelet och spelets händelser om socioemotionella färdigheter, och för det andra får eleverna öva på sina sociala färdigheter i klassrummet medan de spelar. Både Elin och Anna beskriver att det var väldigt naturligt för eleverna att hjälpa varandra och de var intresserade av hur långt andra hade kommit och vilka val de hade gjort i spelet.

De är så vana vid att spela tillsammans med andra på fritiden, och gå runt och fråga hur långt någon har kommit eller säga att jag förstod inte det här. Att på så vis tränar dem ju också sociala färdigheter. (Elin, intervju 2)

De kunde och ville gärna hjälpa varandra. Och fast var och en spelade själv så samarbetade de också, att om inte någon kom vidare i spelet så fanns det direkt någon annan som hjälpte och gav råd. (Anna, intervju 2)

När det gäller undervisning om socioemotionella färdigheter, framhäver Anna att en fördel med spel är att det finns en berättelse som eleverna kan leva sig in i.

När det handlar om emotionella färdigheter så tror jag att saker och ting fastnar bättre när det finns en berättelse som eleverna kan leva sig in i. (Anna, intervju 2)

### **Spel som pedagogiskt verktyg**

Båda respondenterna kommenterar även användningen av spel på ett mer allmänt plan. De lyfter fram att en definitiv styrka med spel är att många elever är vana vid att spela och intresserade av spel. Motivationen finns således färdigt hos eleverna. Anna nämner även att spel kan vara ett effektivt sätt att väcka elevernas intresse för ett visst tema.

En ytterligare fördel som båda respondenterna nämner är att spelandet ofta är rätt självständigt och spel är självrättande. Dessutom nämner båda att spel erbjuder mer frihet än många andra arbetssätt. Detta gäller både de praktiska arrangemangen, såsom att eleverna får välja var de sitter, och spelets framskridande och händelser.

Spel erbjuder variation som eleverna nog vill ha, och här kunde de också lite påverka spelets händelser och göra val och på det viset vara en del av spelet. (Anna, intervju 2)

På ett mer allmänt plan anser båda respondenterna att den tekniska utrustningen eventuellt kan medföra utmaningar. Anna betonar även att förutsättningen för att spelet ska vara ett användbart verktyg i undervisningen är att spelet är välgjort och har en tydlig pedagogisk tanke bakom sig.

Att om inte spelet erbjuder något riktigt mervärde så funderar man lite att hur mycket får man egentligen ut av spelandet eftersom alla praktiska arrangemang, såsom att hämta datorer och laddare, tar ganska mycket tid. (Anna, intervju 2)

Spelandet är så beroende av resurser, att om inte alla har med sig sina saker, det saknas hörlurar eller internet ligger nere så kan man inte spela. (Elin, intervju 2)

Vidare nämner Elin att förberedelserna är särskilt viktiga när man använder spel i undervisningen. Dessutom kan eleverna uppleva övergången från spelandet till andra uppgifter som tråkig.

#### 6.4. Lärares roll under speltillfällena

Vid analys av *hur lärare upplever sin roll under speltillfällena*, gav både observationerna och intervjuerna likartade resultat. Vidare kunde man med hjälp av observationer se att lärarens roll såg relativt likadan ut under alla spellektioner. På basen av observationer och respondenternas intervjusvar kan man dock se att lärarens roll var större under den första spellektionen och särskilt introduktionen var längre och tydligt lärarledd under på den första lektionen. Man kunde urskilja två olika roller varav den ena är en facilitator som håller i trådarna och skapar ramarna för spellektionerna, och den andra en observatör som ger utrymme för eleverna och finns där som stöd när det behövs. Respondenternas roll under olika faser av spelprocessen såg ut ungefär så som de hade tänkt att den skulle se ut. De två rollerna presenteras nedan med hjälp av citat från intervjuerna samt utdrag ur observationsscheman.

##### En facilitator

Båda respondenterna lyfter fram att deras roll var störst under introduktionen och avslutningen. Respondenterna skapade en referensram för spelet och såg till att eleverna kom igång med spelandet samt hjälpte eleverna vid behov.

Vid introduktion och avslutning hade jag väl största roll, att jag drog samman diskussionen och höll i trådarna. (Elin, intervju 2)

Hur inleder läraren lektionen?	Berättar om hur spelet fungerar och visar uppgiftsboken. Hjälper eleverna med datorer.
Hur avslutat läraren lektionen?	Klassen går igenom uppgifterna och övergår till en diskussion om sorg, glädje och ilska. Läraren ger eleverna möjlighet att berätta

	sina synpunkter och hur de hanterat dessa känslor.
--	--

(Annas klass, observation 1)

Båda respondenterna nämner att diskussionerna efter spelet var lärarledda men båda respondenterna gav även utrymme för och tog fasta på elevernas synpunkter och lät elevernas synpunkter styra diskussionens riktning. Anna nämner även att uppgifterna krävde lite aktivare deltagande från hennes sida.

När eleverna började göra uppgifter så gav jag instruktioner, och så diskussionen var ganska lärarledd. Men diskussionen styrdes också ganska långt av det som eleverna lyfte fram. (Anna, intervju 2)

### **En observatör**

Under spelet var båda respondenternas roll att vara en observatör som hjälpte eleverna vid behov. Respondenterna hjälpte såväl med praktiska saker, såsom datoranvändning, som med spelets framskridande. Båda respondenterna upplevde det som viktigt att eleverna fick spela självständigt. Vidare nämner båda att eleverna gärna berättade om spelets framskridande och att respondenterna tyckte att det var viktigt att visa intresse för spelet.

Sedan under själva spelet så försökte jag backa, att låta eleverna själva styra det, sätta sig var de ville, och att finnas mera till hands för att hjälpa till om de har fastnat vid någon uppgift. [...] Senare så satt jag någonstans i klassen, och då ville eleverna gärna komma och visa hur långt de har kommit, vad de hade hittat och så vidare. Så att jag fanns där när de spelade men behövde inte på det viset leda utan det var ganska självständigt från elevernas sida. Att finnas där som ett bollplank och stöd och visa intresse. (Elin, intervju 2)



Vad gör läraren då eleverna spelar spelet på sina pekplattor/datorer?	Går runt i klassen och hjälper eleverna. Eleverna behöver inte så mycket hjälp efter att de kommer igång. Eleverna hjälper även varandra.
---	---

(Elins klass, observation 1)

Angående lärares roll under spelet nämner båda respondenterna att eleverna hade ett naturligt intresse för spelet vilket gjorde att respondenterna inte behövde anstränga sig särskilt mycket för att väcka nyfikenhet hos eleverna. Vidare nämner båda respondenterna att de förvånades positivt av hur mycket och hur gärna eleverna hjälpte varandra och bollade tankar tillsammans.

Det var ett stort plus att eleverna gärna ville och kunde hjälpa varandra, att det syntes direkt. Och fast jag hjälpte eleverna om de hade fastnat på något ställe så var det ju ändå lättare och naturligare för eleverna att hitta på lösningar för att komma vidare. (Anna, intervju 2)

Det som överraskade mig mest positivt var kanske just att eleverna gärna hjälpte varandra och satte i mindre grupper och diskuterade, och att de faktiskt tyckte att det var roligt. [...] Men jag tror just att spel överlag och att det är inte så ofta man får spela så länge i skolan, så att det väckte intresse och nyfikenhet. (Elin, intervju 2)

## 7. Diskussion

*I detta kapitel sammanfattas och diskuteras studiens resultat i förhållande till teorin som presenterades tidigare i avhandlingen. Vidare diskuteras valet av metod och undersökningens genomförande. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.*

### 7.1. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur klasslärare upplever användning av Magis i undervisningen, samt undersöka hur klasslärare upplever spel som pedagogiskt verktyg. Dessutom undersöktes klasslärares upplevelser av sin egen roll under speltillfällena. Resultatdiskussionen är indelad enligt forskningsfrågorna och i varje underkapitel diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning.

#### **Klasslärares upplevelser av spelet Magis**

Studien strävade efter att synliggöra hur klasslärare upplever användning av spelet Magis och det tillhörande tilläggs materialet i undervisningen. Resultatet visar att båda respondenterna har positiva upplevelser av spelet. De upplever att det var lätt att ta spelet i bruk, och att lärarhandledningen fungerade som bra stöd särskilt i början. Vidare upplever båda respondenterna att spelets användbarhet var bra. Den ena respondenten beskriver spelets visuella design som lugn och behaglig, och även den andra respondenten anser att den visuella designen var för det mesta lyckad trots att det även förekom vissa tillfälliga störningar.

Studien strävade även efter att belysa hur respondenterna upplever spelet och tilläggs materialet som helhet. Ena respondenten anser att spelet var den viktigaste delen medan den andra respondenten anser att spelet fungerade bra särskilt tack vare att temat vidarebehandlas med hjälp av uppgifter och diskussioner. Båda respondenterna lyfter även fram att spelet kan fungera som ett underlag för bearbetning av ett visst tema, i detta fall socioemotionella färdigheter. Vidare poängterar ena respondenten att spelet i sig inte är ett tillräckligt verktyg för att utveckla de ifrågavarande färdigheterna hos elever. Båda respondenterna påpekar att färdighetsutvecklingen kräver ett kontinuerligt och mångsidigt arbete där spelet kan vara ett arbetssätt bland andra. Även tidigare forskning tyder på att det är viktigt att fortsätta bearbeta spelets teman på andra sätt efter spelandet för att spelet ska uppfylla sitt syfte. (Harviainen et al., 2013) Vidare lyfter den ena respondenten fram att diskussionerna

och uppgifterna var viktiga eftersom de gjorde det möjligt att koppla spelets teman till elevernas vardag. Även Soanjärvi och Harviainen (2020) påpekar att för att uppnå bästa möjliga lärande genom spelet, är det viktigt att spelets teman kopplas till livet utanför spelsituationen.

Respondenterna upplever att en av de största fördelarna med spelet var att eleverna verkade genuint intresserade av spelet och diskuterade spelets framskridande och händelser med varandra. Samarbete och den naturliga interaktionen mellan eleverna ses således som en stor fördel med Magis. Hela gruppens deltagande och engagemang har även lyfts fram i tidigare forskning angående interventioner som syftar till att stödja elevernas socioemotionella färdigheter. Hela gruppens eller skolsamfundets deltagande verkar vara en förutsättning för att en intervention skulle vara effektiv. (Poikkeus, 2011; Kemppainen et al., 2010)

Båda respondenterna hade lagt upp spellektionerna på liknande sätt. De inledde lektionerna med en kort introduktion innan eleverna började spela, och efter spelandet övergick eleverna till uppgifterna. Den ena respondenten reserverade ungefär en tredjedel av tiden för uppgifterna medan den andra reserverade mer tid för spelandet. Gemensamt för båda respondenterna är även att de efterbehandlade spelets handlingar och teman med hjälp av avslutande diskussioner som var lärarledda men styrdes även av elevernas synpunkter. Denna uppbyggnad är i linje med hur spel ofta används i undervisningen. Koskinen et al. (2014) kom fram till att spel oftast är inbyggda i en bredare pedagogisk helhet vilket består av olika skriftliga eller muntliga uppgifter kring spelets tema.

### **Klasslärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg i arbete kring socioemotionella färdigheter**

När det gäller arbete kring socioemotionella färdigheter, konstaterar båda respondenterna att förutom att spelet handlar om socioemotionella färdigheter, gör spelandet även det möjligt för eleverna att öva på sina sociala färdigheter utanför spelet. Båda respondenterna lyfter fram att eleverna kunde och gärna ville hjälpa varandra med spelet vilket även kan ses som att eleverna får möjlighet att öva på sina sociala färdigheter i en kontext som är bekant och naturlig för många av dem. Vidare nämner en av respondenterna att en fördel med spel är att eleverna får öva på färdigheterna i ett annorlunda sammanhang. Hon upplever att eleverna antagligen har bättre möjlighet att utveckla sina socioemotionella färdigheter med hjälp av ifall läraren enbart skulle berätta för eleverna om samma teman som lyfts fram i spelet. Detta är i linje med tidigare forskning som gjorts om interventioner som strävar efter att främja barns socioemotionella

färdigheter. Tidigare studier har kommit fram till att de interventioner som ger möjlighet till att öva på färdigheterna i varierande sammanhang verkar ge bästa resultat. Vidare visar tidigare forskning att det verkar vara viktigt att interventionen och dess teman integreras i övrigt skolarbete. (Durlak et al., 2011; Weissberg & O'Brien, 2004) I enlighet med detta poängterar en av respondenterna att man gärna skulle kunna integrera spelet och dess teman i andra ämnen.

Båda respondenterna kommenterar spel som pedagogiskt verktyg även på ett mer allmänt plan och berättar att den övergripande upplevelsen av spel som pedagogiskt verktyg är positiv. Självbestämmandeteorin har lyfts fram i många studier som handlar om spel. De tre grundbehov som lyfts fram i teorin är tillhörighet, autonomi och kompetens. Många studier har gett resultat som tyder på att spel kan uppfylla dessa behov. (Järvilehto, 2014; Mustonen & Korhonen, 2020) Även resultatet i denna studie tyder på att dessa behov uppfylls med hjälp av spel. Båda respondenterna nämner att en fördel med spel är att eleverna kunde och gärna ville hjälpa varandra. Vidare berättar respondenterna att eleverna gärna diskuterade spelets framskridande med varandra och var intresserade av de val som andra gjort. Dessa fördelar kan kopplas till tillhörighet och kompetens i och med att eleverna får samarbeta med andra och känna gemenskap med andra samtidigt som de också får känna sig kompetenta när de hjälper andra. Dessutom lyfter ena respondenten fram att spel erbjuder mer frihet än många andra arbetssätt i och med att eleverna får påverka spelets framskridande med sina egna val. Den andra respondenten berättar i sin tur att eleverna fick mer frihet angående de praktiska detaljerna, såsom var de sitter och vilka aspekter som lyfts fram under diskussionerna. Denna valfrihet kan anses stärka elevernas autonomi.

Den huvudsakliga nackdelen angående spel som lyfts fram av respondenterna är att den tekniska utrustningen kan orsaka problem. Båda respondenterna påpekar att spelandet är mycket beroende av att den nödvändiga utrustningen, i detta fall datorer, pekplattor och hörlurar, fungerar och har laddning. Ena respondenten poängterar även att alla skolor inte nödvändigtvis har den utrustning som behövs. I en undersökning gjord av Linnakylä och Nurmela (2012) kom det fram att en av de faktorer som hade begränsat lärarnas användning av spel var att det fanns brister i skolans tekniska utrustning. På ett mer allmänt plan lyfter ena respondenten även fram att en förutsättning för användning av spel är att spelet har en tydlig pedagogisk tanke bakom sig och att spelet därmed ger mervärde till undervisningen. Soanjärvi och Harviainen (2020) påpekar att det är viktigt att välja spelet utgående från dess pedagogiska egenskaper istället för underhållningsvärdet.

## **Klasslärares upplevelser av sin egen roll under speltillfällena**

Båda respondenterna upplever att deras roll under speltillfällena var tudelad. Å ena sidan skapade de ramarna för spelet, inledde och avslutade lektionerna samt var aktiva vid övergångarna under lektionerna. Vidare lyfter båda respondenterna fram att deras roll var störst under de gemensamma diskussionerna efter att eleverna hade spelat. Diskussionerna, som handlade om spelets teman och handlingar, var lärarledda även om båda respondenterna nämnde att de hade gett mycket utrymme för elevernas tankar och iakttagelser. Å andra sidan beskriver båda respondenterna att deras roll under själva spelet var främst assisterande i den bemärkelse att de gick runt i klassrummet och hjälpte eleverna vid behov. I samband med detta nämner ena respondenten att en väsentlig del av lärarens roll också är att visa intresse för det som eleverna gör. Respondenternas upplevelser av den egna rollen under speltillfällena är i linje med tidigare forskning angående lärarens roll under speltektioner. Enligt Koskinen et al. (2014) är många spel inbyggda i bredare pedagogiska helheter där spelets händelser och teman vidarebearbetas på andra sätt, såsom med hjälp av skriftliga uppgifter och diskussioner. Trots att lärarens roll under spelet är främst assisterande, är läraren mycket aktiv under planeringsfasen och under de gemensamma diskussionerna. Vidare kan läraren inleda lektionen med en kort introduktion till det tema som behandlas i spelet. Med hjälp av diskussioner och frågor kan läraren göra eleverna uppmärksamma på samband mellan spelet och verkligheten. Detta är viktigt även med tanke på inläringen. (Soanjärvi & Harviainen, 2020; Koskinen et al., 2014) Respondenternas roll under de olika skedena av spelprocessen motsvarade i stort sett den beskrivning av lärarens roll som Koskinen et al. (2014) ger.

En aspekt som båda respondenterna lyfter fram är att eleverna hade ett naturligt intresse för spelet. Detta hänger ihop med lärarens roll i det avseende att läraren inte behöver anstränga sig särskilt mycket för att skapa motivation hos eleverna. Även detta är i linje med tidigare forskning. Den eventuellt största fördelen med undervisning med spel är att eleverna ofta är motiverade att spela och de har ett naturligt intresse för spel (Soanjärvi & Harviainen, 2020).

## **7.2. Metoddiskussion**

Forskningsansatsen valdes utgående från undersökningens syfte och forskningsfrågor. Eftersom klasslärares egna upplevelser stod i fokus i studien, valdes den fenomenologiska forskningsansatsen. Fenomenologin kännetecknas av en strävan efter att ge en beskrivning av det studerade fenomenet utgående från hur människor upplever det. Vidare är det huvudsakliga

syftet att presentera respondenternas upplevelser på ett autentiskt sätt istället för att tolka eller analysera dem. (Denscombe, 2016)

Med tanke på att syftet med studien var att undersöka och ta reda på klasslärares upplevelser av spelet Magis samt klasslärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg, men även hur klasslärares roll ser ut under speltillfällena, genomfördes studien som en fallstudie. Fallstudier kännetecknas ofta av ett holistiskt synsätt och användning av flera datainsamlingsmetoder. Vidare är det typiskt att man undersöker hela processen och alla inverkande faktorer bakom händelser istället för att enbart fokusera på slutresultatet. (Denscombe, 2016; Laine et al., 2008) I studien var syftet att undersöka klasslärares upplevelser, men det var även av intresse att granska spelprocessen som helhet. Vidare hade forskningsfrågorna olika karaktär och krävde därmed delvis olika datainsamlingsmetoder. På grund av dessa faktorer var det naturligt att göra en fallstudie. Fallstudie som forskningsmetod var lämplig i detta sammanhang trots att den även har sina begränsningar. Antalet respondenter i denna studie var väldigt lågt vilket gjorde det möjligt att undersöka och beskriva respondenternas upplevelser på en djupgående nivå. Det låga respondentantalet ledde dock även till att studieresultatens generaliserbarhet begränsad. Det var emellertid möjligt att spegla studiens resultat till tidigare forskning och på detta vis identifiera implikationer på basen av resultatet.

På basen av studiens syfte och forskningsfrågor valdes två datainsamlingsmetoder, intervju och observation. Eftersom syftet med studien var att undersöka klasslärares upplevelser, var det naturligt att en av datainsamlingsmetoderna blev intervjuer. Denscombe (2016) påpekar att några fördelar med intervjuer är flexibilitet, till exempel i form av justeringar och följdfrågor under intervjuens gång, och informationens djup. Vidare påpekar Gillham (2008) att intervjufrågorna är öppna och respondenten får därmed välja själv hur hen svarar. Jag strävade efter att få så mycket information som möjligt och i detta sammanhang var semistrukturerade intervjuer en bra metod eftersom respondenterna fick svara väldigt öppet på frågorna och det var möjligt att ställa följdfrågor om jag kände att de kunde ge intressant tilläggsinformation. Den eventuellt största nackdelen med intervjuer är att data enbart består av det som respondenten berättar (Denscombe, 2016). I denna studie tacklades denna utmaning genom att även använda systematisk observation i datainsamlingen. En fördel med observation är att data baserar sig på vad människor gör, till skillnad från intervjuer som baserar sig på vad människor säger att de gör (Patel & Davidson, 2019). Särskilt med tanke på den tredje forskningsfrågan som handlade om klasslärares roll under speltillfällena var det behövligt att

även samla in data med hjälp av observationer. En eventuell nackdel med observation är att den kontextuella informationen saknas och forskaren kan ha svårt att avgöra hur representativa de fångade handlingarna är (Patel & Davidson, 2019). Tack vare att data även samlades in med hjälp av intervjuer, fick jag en mer heltäckande bild av kontexten och hur representativa de handlingar som jag uppmärksammade var.

Användning av två datainsamlingsmetoder var även tacksamt i databearbetningen. En svaghet med observationer i detta fall var att den enda dokumentation som gjordes var ifyllning av observationsschemat vilket ledde till att de data som samlades in var beroende av hur jag uppfattade situationen och vilka saker jag uppmärksammade. Däremot gav de inspelade intervjuerna möjlighet att gå tillbaka flera gånger ifall jag ville kontrollera något. Av de två metoder som användes blev intervjuer, av naturliga skäl med tanke på forskningsfrågornas betoning på klasslärares upplevelser, min primärkälla medan observationer gjorde det möjligt att bättre förstå det som respondenterna berättade. Vidare kunde jag med hjälp av observationer verifiera vissa händelser och tillämpa datatriangulering särskilt angående den tredje forskningsfrågan som handlade om klasslärares roll under speltillfällena.

Jag transkriberade de data som samlades in med hjälp av intervjuer vilket gav en bra helhetsblick över det insamlade materialet. Efter transkriberingen sammanställdes data från både intervjuerna och observationerna, och analyserades med hjälp av Miles och Hubermans (1994) modell för kvalitativ dataanalys. Modellen består av tre faser vilka är reducering av data, kategorisering av data och abstraktion av data. (Miles & Huberman, 1994; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Jag följde dessa tre faser i analysprocessen och modellen var ett lämpligt verktyg för bearbetning av materialet. Med hjälp av analysen hittade jag skillnader och likheter i respondenternas utsagor och kunde därmed även identifiera de kategorier som presenteras i samband med forskningsfrågorna i kapitel 6.

De forskningsetiska aspekterna beaktades noggrant under hela avhandlingsprocessen. Detta gjordes bland annat genom att respondenterna gav sitt samtycke till att delta i studien efter att de hade informerats om studien och dess syfte. Respondenterna fick information både muntligt, skriftligt och i form av intervjuguiderna. Vidare garanterades konfidentialitet genom att respondenterna beskrevs på ett sådant sätt att de inte kan identifieras och avhandlingen innehåller inga detaljer som kunde såra respondenterna eller eleverna i respondenternas klasser. Alla data som samlats in har anonymiserats och förvarats på ett säkert sätt.

För att stärka studiens tillförlitlighet strävade jag efter att skapa likadana omständigheter vid varje intervjutillfälle. Vidare formade jag två intervjuguider och respondenterna besvarade

samma frågor. Jag utgick även ifrån samma observationsschema vid alla observationstillfällen. Trost (2010) påpekar att den traditionella definitionen av reliabilitet är lämpligare när det gäller kvantitativ forskning eftersom kvalitativ forskning ofta fokuserar på människor. Det är därmed inte realistiskt att man skulle få exakt likadana resultat vid upprepade undersökningar. (Trost, 2010) Detta gäller även denna studie, och trots en aktiv strävan efter att stärka tillförlitlighet med de ovannämnda åtgärderna, kunde man få något olika resultat ifall man upprepade denna studie vid ett annat tillfälle under lika omständigheter.

För att stärka trovärdigheten kan en annan person ge sin åsikt angående huruvida forskningsinstrumentet är utarbetat på ett sådant sätt att det kan ge information som är relevant med tanke på frågeställningen (Bell, 2009; Trost, 2010). I utarbetningsfasen har en annan person fått kommentera intervjuguiden och observationsschemat. Vidare är intervjuguiden och observationsschemat bifogade i avhandlingen för att läsaren ska kunna ta del av dem och bedöma studiens trovärdighet. Generellt sett har de metodologiska valen varit lyckade och forskningsfrågorna har besvarats.

### **7.3. Implikationer**

I studien framkom det att båda respondenterna hade positiva upplevelser av mobilspelet Magis – en berättelse om Runlunden. Respondenterna nämnde även att det var lätt att ta spelet i bruk. Med tanke på respondenternas olika bakgrunder, speciellt angående arbetserfarenhet, tyder resultatet på att spelet är designat på ett användarvänligt sätt vilket gör att även lärare som inte har erfarenhet av att använda spel i undervisningen anser att det är enkelt att ta spelet i bruk och navigera i spelet. Det kom även fram att respondenterna hade delvis olika upplevelser av spelet och tillägsmaterialet som helhet. Den ena respondenten ansåg att helheten var välfungerande och att uppgifterna och diskussionerna gjorde det möjligt att synliggöra kopplingar mellan spelets teman och elevernas vardag. Den andra respondenten upplevde i sin tur att spelet var den viktigaste delen medan uppgifterna kunde vidareutvecklas, till exempel genom att göra större arbeten kring spelets teman i bildkonst eller modersmål. Dessa skillnader mellan respondenternas upplevelser tyder på att det är bra att spelaterialet innehåller uppgifter och diskussionsfrågor som man kan utgå. Samtidigt tyder resultatet dock även på att lärare som använder Magis i undervisningen bör naturligtvis utgå från klassens behov och förutsättningar när de planerar undervisningen kring spelet, och att de gärna kan fundera hur spelet och dess teman kunde vidarebearbetas och integreras i andra ämnen. Vidare visar resultatet att Magis kan fungera som en utgångspunkt för ämnesövergripande temahelheter i undervisningen.



Studiens resultat tyder även på att läraren gärna ska på förhand ha spelat igenom det kapitel som klassen spelar för att ha en bättre bild på spelkapitlets händelser och därmed en bättre möjlighet att hjälpa eleverna när de stöter på utmaningar i spelet. Vidare ser det ut att vara viktigt att reservera tillräckligt med tid, gärna en dubbellektion, för spelandet. På detta vis hinner man även med göra uppgifterna och summera lektionen genom en avslutande diskussion kring spelets teman och händelser. I studien framkom det även att vissa elever uppfattade spelkaraktärernas röster som onaturliga, och att man på vissa ställen skulle ha behövt flera tips på hur man kommer vidare i spelet. Dessa synpunkter tyder på att man eventuellt kunde ännu utveckla spelkaraktärernas röster så att de skulle låta naturligare. Dessutom kunde man tillägga en möjlighet att vid behov kunna få ännu flera tips och ledtrådar angående hur man kommer vidare i spelet.

Studiens resultat visar att respondenterna upplevde Magis användbarhet och visuella design som fungerande. Vidare berättade båda respondenterna att spelet var motiverande och intresseväckande för eleverna. Båda respondenterna ansåg att spelet kan fungera som en utgångspunkt för arbete kring spelets teman. Detta tyder på att Magis är ett användbart verktyg bland de andra i det kontinuerliga arbete som görs i skolorna för att främja elevernas sociala och psykiska välbefinnande.

I studien framkom det att respondenterna upplever spel som ett användbart pedagogiskt verktyg, både i arbete kring socioemotionella färdigheter och på ett allmänt plan. På basen av resultatet verkar spel som pedagogiskt verktyg ha flera fördelar varav den största är att eleverna ofta är intresserade av och motiverade att spela. Vidare framkom det att samarbete mellan eleverna och elevernas förmåga att hjälpa varandra upplevdes som stora fördelar med spel. Respondenterna nämnde även att spel erbjuder eleverna mer frihet jämfört med andra arbetsätt. Den ena respondenten lyfte även fram att eleverna eventuellt lär sig bättre när de får öva på de ifrågavarande färdigheterna aktivt till skillnad från att läraren skulle berätta för eleverna om dessa färdigheter. Resultatet tyder på att spel som pedagogiskt verktyg har många fördelar varav de viktigaste är elevernas intresse och aktiva deltagande, samarbete mellan eleverna samt elevernas påverkningsmöjligheter.

I studien framkom det även att respondenterna ser vissa utmaningar med spel som pedagogiskt verktyg. Den ena respondenten lyfte fram att spelet måste vara genomtänkt och ha en tydlig pedagogisk tanke bakom sig för att det skulle vara lönsamt att använda spel istället för andra arbetsätt. Vidare visar resultatet att den tekniska utrustningen uppfattas som den aspekt som kan medföra utmaningar. Båda respondenterna nämnde att spelandet är mycket

beroende av de tekniska resurserna, såsom att pekplattor eller datorer fungerar och har laddning. Resultatet tyder därmed på att spel som pedagogiskt verktyg kan även medföra utmaningar varav de största är skolans tekniska resurser och spelets pedagogiska mervärde.

Angående lärarens roll under spellektionerna visar resultatet att lärarens roll kan se olika ut under olika skeden av spelprocessen. Vidare tyder resultatet på att det är möjligt att identifiera åtminstone två roller, facilitator och observatör, som läraren kan ha under spellektionerna. På basen av resultaten är det möjligt att se att lärarens roll under spellektionerna är varierande men viktig. Trots att lärarens roll i vissa situationer kan vara mer passiv, visar resultatet att läraren har en viktig roll i planeringen och genomförandet av undervisningen även om spelet är välgjort. Resultatet tyder således på att spelet och lärarens arbetsinsats kompletterar varandra i undervisning med spel.

#### **7.4. Förslag till fortsatt forskning**

I denna studie gjordes intervjuer och observationer för att undersöka klasslärares upplevelser av spelet Magis i undervisningen, klasslärares upplevelser av spel som pedagogiskt verktyg samt klasslärares roll under speltillfällena. Observationerna gjordes i respektive respondenters klasser medan eleverna spelade, och intervjuerna gjordes före och efter att klasserna hade haft alla speltillfällen. Intervjuerna spelades in medan observationerna enbart dokumenterades genom att fylla i observationsschemat vilket ledde till att de data som samlades in var beroende av de iakttagelser som jag gjorde under observationstillfällena. Ifall spelet undersöks i fortsättningen, vore det intressant att göra videoforskning och därmed ha möjlighet att återvända flera gånger till de tillfällen som observerades.

I samband med intervjuerna undersöktes även respondenternas upplevelser av huruvida spelet Magis uppfyller sitt syfte som är att stödja barns socioemotionella färdigheter. I och med att intervjuerna gjordes direkt efter att klasserna hade spelat spelet, var möjligheterna att utvärdera spelets effekt delvis begränsade. Det vore därmed intressant att undersöka klasslärares uppfattningar angående spelets effekt under en längre tidsperiod.

I denna studie deltog två respondenter som arbetar som klasslärare i Österbotten. Trots att respondenternas upplevelser delvis var likartade, fanns det även vissa skillnader mellan dem. Det vore intressant att genomföra en studie med flera respondenter, eventuellt med en bredare geografisk spridning, för att undersöka ifall resultaten skulle vara likartade även då.

Resultatet visar att det finns potential att integrera spelet Magis och dess teman i andra undervisningsämnen. En respondenten nämnde möjligheten att integrera spelets teman och handlingar i ämnen som bildkonst och modersmål. Det vore intressant att undersöka hur denna integrering kunde förverkligas och hur lärare skulle uppleva spelets effekt ifall spelet skulle integreras och vidarebearbetas i andra ämnen.

## Litteraturförteckning

Abrahams, L., Pancorbo, G., Santos, D., John, O. P., Primi, R., Kyllonen, P. & De Fruyt, P. (2019). Social-Emotional Skill Assessment in Children and Adolescents: Advances and Challenges in Personality, Clinical, and Educational Contexts. *Psychological Assessment*, 31(4), 1–13. <https://doi.org/10.1037/pas0000591>

Bell, J. (2009). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.

Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Forskningsetiska delegationen. (2023). *God vetenskaplig praxis (GVP)*. Hämtad 24 mars 2023, från <https://tenk.fi/sv/forskningsfusk/god-vetenskaplig-praxis-gvp>

Fredriksson, A.-L. & Weckström, B. (2023, 29 mars). Rapport pekar mot sämre psykisk hälsa hos barn – Barnombudsmannen: De ska inte behöva betala för vuxnas misstag. *Svenska Yle*. <https://svenska.yle.fi/a/7-10031488>

Geisinger, K. F. (2016). 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245–249. <http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*. Studentlitteratur.

Harviainen, J. T., Meriläinen, M. & Tossavainen, T. (2013). *Pelikasvattajan käsikirja*.  
<https://mediakasvatus.fi/materiaali/pelikasvattajan-kasikirja/>

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>

Institutet för hälsa och välfärd. (2021). *Hälsa i skolan 2021*.  
[https://sampon.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/summary\\_perustulokset2?alue\\_0=600836&mittarit\\_0=200138&mittarit\\_1=200345&mittarit\\_2=199868&vuosi\\_0=v2019&kouluaste\\_0=161293#](https://sampon.thl.fi/pivot/prod/sv/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=600836&mittarit_0=200138&mittarit_1=200345&mittarit_2=199868&vuosi_0=v2019&kouluaste_0=161293#)

Jensen, T. & Sandström, J. (2016). *Fallstudier*. Studentlitteratur.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder – Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. PS-kustannus.

Kaarakainen, M.-T., Kaarakainen, S.-S., Tanhua-Piiroinen, E., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2017). *Digiajan peruskoulu 2017 – Tilannearvio ja toimenpidesuosituks*.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160341/72\\_Digiajan%20peruskoulu\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160341/72_Digiajan%20peruskoulu_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Keinonen, K., Kotamäki-Viinikka, S., Lappalainen, R. & Lappalainen, A.-L. (2021). *Magis: Ett magiskt äventyr – Lärarens arbetsbok*. [https://www.hyvaollakoulussa.fi/wp-content/uploads/2022/01/Magis\\_Lararens\\_arbetsbok\\_2022.pdf](https://www.hyvaollakoulussa.fi/wp-content/uploads/2022/01/Magis_Lararens_arbetsbok_2022.pdf)

Keinonen, K., Lappalainen, P., Lappalainen, A.-L., Nordström, M., Sahlström, A.-L. & Lappalainen, R. (2023). *Magis: En berättelse om Runlunden – Lärarens arbetsbok*. [https://mieli.fi/wp-content/uploads/2023/03/Magis\\_La%CC%88rarens\\_arbetsbok.pdf](https://mieli.fi/wp-content/uploads/2023/03/Magis_La%CC%88rarens_arbetsbok.pdf)

Kemppainen, J., Joronen, K., Rantanen, A., Tarkka, M.-T. & Åstedt-Kurki, P. (2010). Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5.-luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 47(3), 164–173. <https://journal.fi/sla/article/view/3622>

Kinnunen, J., Tuomela, M. & Mäyrä, F. (2022). *Pelaajabarometri 2022: Kohti uutta normaalia*. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/144376/978-952-03-2732-3.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Koskinen, A., Kangas, M. & Krokfors, L. (2014). Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. I L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (Red.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa* (s. 23–37). Vastapaino.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä – Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2008). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. I M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (Red.), *Tapaustutkimuksen taito* (s. 9–38). Gaudeamus.

Larmar, S., Wiatrowski, S. & Lewis-Driver, S. (2014). Acceptance & Commitment Therapy: An Overview of Techniques and Applications. *Journal of Service Science and Management*, 7(3), 216-221. <http://dx.doi.org/10.4236/jssm.2014.73019>

Lindley, G. A. (2004). Narrative, Game Play and Alternative Time Structures for Virtual Environments. I S. Göbel, U. Spierling, A. Hoffman, I. Iurgel, O. Schneider, J. Dechau & A. Feix (Red.), *Lecture Notes in Computer Science: Vol. 3105. Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment* (s. 183–194). [https://doi.org/10.1007/978-3-540-27797-2\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-540-27797-2_25)

Linnakylä, A. & Nurmela, K. (2012). Pelit ja virtuaalimaailma opetuksessa. I M. Kankaanranta, I. Mikkonen & K. Vähähyppä (Red.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa* (s. 34–56). [http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua\\_tietoa\\_oppimisymparistoista\\_VER\\_KKO.pdf](http://www03.edu.fi/aineistot/oppimisymparistot/tutkittua_tietoa_oppimisymparistoista_VER_KKO.pdf)

Löwenborg, L. & Palm, T. (2019). *Socialt och emotionellt lärande – Om att få elever att lyckas i skolan och livet*. Natur & Kultur.

Magma. (2022). *Den svenskspråkiga ungdomsbarometern 2022*. <https://magma.fi/wp-content/uploads/2023/02/magma-ungdomsbarometer2022-digiupplaga-27feb23.pdf>

Mertala, P. & Salomaa, S. (2020). Medveten spelfostran. I T. Tossavainen, A. Harvola, V. Sohn, H. Marjomaa, M. Meriläinen, P. Tuominen, H. Korhonen & P. Göös (Red.), *Spelfostrarens handbok 2*. [https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2\\_s.pdf](https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2_s.pdf)

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.

Mustonen, T. & Korhonen, H. (2020). Spelmotivation: Varför spelar vi digitala spel? I T. Tossavainen, A. Harvola, V. Sohn, H. Marjomaa, M. Meriläinen, P. Tuominen, H. Korhonen & P. Göös (Red.), *Spelfostrarens handbok*. [https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2\\_s.pdf](https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2_s.pdf)

Ndulue, C. & Orji, R. (2021). Games for Change – A Comparative Systematic Review of Persuasive Strategies in Games for Behaviour Change. *IEEE Transactions on Games*, 1(1). <https://doi.org.10.1109/TG.2022.3159090>

OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional skills*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress\\_9789264226159-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en#page1)

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunde: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.

Peng, W., Lee, M. & Heeter, C. (2010). The Effects of Serious Game on Role-Taking and Willingness to Help. *Journal of Communication*, 60(4), 723–742. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2010.01511.x>

Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. I T. Aro & M.-L. Laakso (Red.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80–104). Niilo Mäki Instituutti.

Primi, R., Santos, D., John, O. P., De Fruyt, F. (2016). Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5–16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>

Puolakka, L. (2020). Seriösa spel – spel för nytta och underhållning. I T. Tossavainen, A. Harvola, V. Sohn, H. Marjomaa, M. Meriläinen, P. Tuominen, H. Korhonen & P. Göös (Red.), *Spelfostrarens handbok 2*. [https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2\\_s.pdf](https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2_s.pdf)

Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children. I V. B. van Hasselt & M. Hersen (Red.), *Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective*. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12)



Ruggiero, D. (2015). The effect of a persuasive social impact game on affective learning and attitude. *Computers in Human Behavior*, 45(1), 213–221. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.062>

Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12(1). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>

Shliakhovchuk, E. (2020). Playfulness and Seriousness: The Power of Video Games to Teach and Enhance Cultural Intelligence (CQ). I T. D. Neimann & U. M. Stelson (Red.), *Challenges and Opportunities in Global Approaches in Education* (s. 1–16). Hämtad 8 mars 2023, från [https://books.google.fi/books?id=cEmwDwAAQBAJ&pg=PR8&dq=Playfulness+and+Seriousness:+The+Power+of+Video+Games+to+Teach+and+Enhance+Cultural+Intelligence+\(CQ\)&hl=sv&sa=X&ved=2ahUKewi4k5eN-Kj8AhUpmYsKHSqFC8kQ6AF6BAgJEA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?id=cEmwDwAAQBAJ&pg=PR8&dq=Playfulness+and+Seriousness:+The+Power+of+Video+Games+to+Teach+and+Enhance+Cultural+Intelligence+(CQ)&hl=sv&sa=X&ved=2ahUKewi4k5eN-Kj8AhUpmYsKHSqFC8kQ6AF6BAgJEA#v=onepage&q&f=false)

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>

Social- och hälsovårdsministeriet. (2022). *Barns och ungas mentala hälsa ska stödjas genom tjänster och med hela samhällets åtgärder*. <https://stm.fi/sv/-/barns-och-ungas-mentala-halsa-ska-stodjas-genom-tjanster-och-med-hela-samhallets-atgarder>

Soanjärvi, N. & Harviainen, T. (2020). Lärande genom spel och spel i undervisning. I T. Tossavainen, A. Harvola, V. Sohn, H. Marjomaa, M. Meriläinen, P. Tuominen, H. Korhonen & P. Göös (Red.), *Spelfostrarens handbok* 2. [https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2\\_s.pdf](https://ehyt.fi/wp-content/uploads/2020/11/Spelfostrarens-handbok-2_s.pdf)

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434\\_grunderna\\_for\\_laroplanen\\_verkkoju lkaisu.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkoju lkaisu.pdf)

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Dialogi- ja\\_tunnetaidot\\_opetuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Dialogi- ja_tunnetaidot_opetuksessa.pdf)

Weissberg, R. P. & O'Brien, M. U. (2004). What Works in School-Based Social and Emotional Learning Programs for Positive Youth Development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86–97. Hämtad 3 mars 2023, från <https://www.jstor.org/stable/4127637?seq=1>

Wouters, P., van der Spek, E. & van Oostendorp, H. (2009). *Current practices in serious game research: A review from a learning outcomes perspective*. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-360-9.ch014>

Ångerman, M. (2023, 27 februari). Allt fler unga som mår psykiskt dåligt hör av sig i stödchatt: ”Märks tydligt att ungas framtidshopp minskat”. *Vasabladet*. <https://www.vasabladet.fi/Artikel/Visa/657208>

## **Bilagor**

### **Bilaga 1: Intervjuguide 1**

1. Vilken årskurs undervisar du?
2. Hur många elever har du i din klass?
3. Hur många år har du undervisat denna klass?
  
4. Har din klass arbetat med socioemotionella färdigheter (självreglering, identifiering av känslor, kommunikativa färdigheter..)? Om ja, på vilka sätt?
5. Hur upplever du dina elevers socioemotionella färdigheter?
  
6. Har du använt spel i undervisningen tidigare? Om ja, vilka spel har du använt och i vilket syfte?
7. Vad är dina upplevelser av att undervisa med spel?
8. Hur har klassen organiserat användning av spel?
9. Finns det faktorer som har begränsat användningen av spel i undervisningen i ditt fall?
10. Finns det faktorer som har främjat användningen av spel i undervisningen i ditt fall?
  
11. Vad är dina förväntningar när det gäller spelet Magis?
12. Vad tror du att din roll kommer att vara när klassen börjar spela spelet?

## Bilaga 2: Intervjuguide 2

1. Hur många gånger har ni spelat Magis och hur långa har spellektionerna varit?
2. Hur skulle du uppskatta tidsfördelningen på spellektionerna; hur lång tid har spelandet, uppgifterna och de gemensamma diskussionerna tagit?
3. Hur bekant var du med spelet innan ni började spela med klassen?
4. På vilket sätt hade du bekantat dig med spelet och det tillhörande materialet?
5. Hur upplevde du spelets tekniska sida? (användbarhet, ljud, visualitet..)
6. Hur upplevde du spelet i sin helhet, alltså kombinationen av spelande, skriftliga uppgifter och diskussionsfrågor?
7. Upplever du att spelet uppfyllde sitt syfte (att stödja elevernas må bra - färdigheter/socioemotionella färdigheter)?
8. Hur var det att ta spelet i bruk ur lärarens perspektiv?
9. Fanns det några svagheter eller brister i spelet och tilläggs materialet?
10. Hur upplevde du användningen av spel i arbetet kring socioemotionella färdigheter?
11. Om du jämför undervisning med spel med alternativa arbetssätt, såsom enbart skriftliga uppgifter eller diskussioner, vad upplever du att är för- och nackdelarna med spel?
12. Vad var din roll under spellektionerna?
13. Var det något som överraskade dig eller som du inte förväntade dig angående din roll under spellektionerna?

### Bilaga 3: Observationsschema

Hur inleder läraren lektionen?	
Vad gör läraren då eleverna spelar spelet på sina pekplattor/datorer?	
Hur sker övergången från spelande till uppgifter i arbetsboken?	
Vad är lärarens roll då klassen gör uppgifter i arbetsboken?	
Hur avslutar läraren lektionen?	