



# Tv-spel som resurs för religionskunskap

En undersökning om tv-spel som resurs inom dygdetik

---

Videogames as a tool for education in religion

An analysis of the usage of video games as a tool for education on virtue ethics

---

Niklas Kanat Artan

---

Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper

---

Religion III / Ämneslärarprogrammet

---

C-uppsats / 15 HP

---

Handledare: Wilhelm Kardemark

---

Examinator: Rolf Ahlzen

---

21/01/2015

---

## **Abstract**

This paper examines the possibilities of using video games as a tool for education of virtue ethics. By comparing learning aspects in Marc Prensky's theory Digital Game-Based Learning and Aristotelian virtue ethics, this paper tries to look for similarities in how each theory looks at learning. Prensky's theory is about how one can use video games in education, which is why it is used here. This is done by using three major learning theories as a framework of how one learns. The theories are sociocultural learning theory, constructivist learning theory and Learning by Doing.

Both virtue ethics and Digital Game Based-Learning are presented in detail, describing what they are, how they look at learning and how that view relates to the other three major theories. Once that is done, a comparison between Virtue Ethics and Digital Game-Based Learning is given to show what they have in common. The comparison looks at both theories views on learning and from there decides whether they work in conjunction with each other or not. The paper ends with a discussion of how plausible the usage of video games and Digital Game-Based Learning is in a school environment, asking questions regarding issues with video games in general and Prensky's theory.

**Keywords:** Video games, education, virtue ethics, Marc Prensky

## Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställning .....	1
1.2 Bakgrund .....	2
1.3 Metod .....	2
1.4 Teori.....	3
1.4.1 Lärteori med ett sociokulturellt perspektiv.....	3
1.4.2 John Dewey och problemlösning .....	4
1.4.3 Konstruktivistisk lärteori.....	5
1.5 Sammanfattning av syn på lärande .....	6
1.6 Forskningsöversikt.....	7
1.7 Disposition.....	10
2 Analys .....	11
2.1 Etik.....	11
2.1.1 Skillnad på etik och moral inom aristotelisk etik.....	11
2.1.2 MacIntyre och dygdetik.....	12
2.2 Dygdetik.....	12
2.2.1 Dygd som begrepp och dess betydelse .....	13
2.2.2 Fyra aspekter .....	13
2.2.3 Att agera utifrån situationens omständigheter.....	15
2.2.4 Vänskapens roll inom dygdeetik .....	15
2.2.5 Gemenskap.....	16
2.2.6 Syn på lärande .....	17
2.3 Digital Game-Based Learning .....	18
2.3.1 Vad är Digital Game-Based Learning? .....	19
2.3.2 Varför och hur fungerar det? .....	19
2.3.3 Hur kombinerar man tv-spel och undervisning?.....	21
2.3.4 Vilken spelgenre skall man ta? .....	21
2.3.5 Elevens roll i integrationen av DGBL .....	23
2.3.6 kritiska perspektiv av DGBL .....	23
2.3.7 Syn på lärande .....	24
3 Dygdeetik och spelteori – likheter och olikheter .....	27
3.1 Likheter.....	27
3.2 Olikheter.....	28
3.3 Exempel på hur tv-spel kan användas i undervisning av dygdetik.....	30
4 Slutsatser .....	31

4.1 Diskussion.....	32
4.2 Sammanfattning.....	34
4.3 Vidare forskning.....	35
Källförteckning.....	36

## 1 Inledning

Religionsvetenskap är ett brett och abstrakt ämne. I skolan är det ett av de ämnen som har minst timmar i veckan, vilket kan vara problematiskt för nya lärare. Vissa moment i ämnesplanen tar mer plats än andra, som världsreligionerna och deras historia. Tidsbristen innebär att undervisningen måste hålla en tillräckligt god standard för att kunna ge eleverna undervisning som är enkel att greppa samt följer ämnesplanen. Då världsreligionerna kräver en stor mängd tid tenderar resterande moment få mindre tid, vilket kan leda till att undervisningen inte uppfyller ämnesplanens krav. I synnerlighet vill jag betona momentet kring normativ etik och teorier. Enligt skolverkets ämnesplan ska ett moment i religionskunskap 2 behandla följande:

Etiska begrepp, teorier och modeller. Tillämpning av dessa på frågor som är relevanta för karaktärsämnen, till exempel biomedicinsk etik, djuretik, miljöetik eller etik i mellanmänniska relationer.<sup>1</sup>

Detta moment har jag själv kommit i kontakt med och upplevde en viss svårighet i att hålla lektioner om ämnet. Elever tyckte att det var svårt att förstå vad de olika begreppen betydde och vad teorierna stod för. Efter lektionens slut fick de uttrycka vad de ansåg var svårt att förstå och hur det kunde bli bättre. Många betonade ämnets abstrakta form och att det var svårt att få en konkret bild av det. För mig som studerar till att bli lärare var detta något jag ville försöka lösa inför nästa lektion. Fanns det något verktyg jag kunde använda som ger visuell och taktil feedback till eleverna? Något som kan visa tydliga exempel på normativ etik och teorierna? Svaret, enligt Marc Prensky, är tv-spel. I boken *Digital Game-Based Learning* skriver Prensky om att tv-spel, i rätt kontext, sammanhang och förkunskap<sup>2</sup>, leder till en bättre undervisning som både engagerar och motiverar elever till att vara aktiva under lektionstid. Den visuella och taktila responsen tv-spel ger är ett ovärderligt verktyg som ska gå att använda i all undervisning. Därför ämnar denna uppsats att undersöka hur tv-spel kan ses som en resurs inom dygdeetik, en av de etiska teorimodellerna.

### 1.1 Syfte och frågeställning

Denna uppsats ämnar att undersöka tv-spel som en resurs inom etikdidaktik med ett fokus på dygdeetik. Denna avgränsning har gjorts på grund av svårigheter med att göra en uppsats som undersöker etik i sin helhet inom den tidsram som getts till uppsatsen.

Frågeställningarna är:

---

<sup>1</sup> Skolverket, ämnesplan för religionskunskap 2 för gymnasiet

<sup>2</sup> Prensky, Marc. *Digital Game-Based Learning*. (2007) St.Paul, Minnesota s.146-147

*Hur ser man på lärande inom dygdetik och Digital Game-Based Learning?*

*Hur kan tv-spel fungera som resurs inom undervisningen i dygdetik?*

*Hur kan Digital Game-Based Learning omsättas i undervisning om dygdetik?*

## 1.2 Bakgrund

Skolan har sakta men säkert gått över till att använda digitala verktyg i undervisningen. Användandet av digitala verktyg som prezi, powerpoint och dylikt har blivit betydligt mycket vanligare och används flitigt då sådana verktyg underlättar och fungerar väl som komplement i undervisning. Ett uppspelande av ett Youtube klipp är mer engagerande än en lärobok. Sinnena aktiveras och eleven måste engagera sig genom att både titta och lyssna för att kunna få ut så mycket som möjligt av klippet. Däremot finns det problem med att visa filmer och klipp. Åskådaren är inget mer än en åskådare. En elev måste inte lyssna eller titta. Därmed skapades ett intresse för att hitta ett verktyg som aktiverar sinnena samtidigt som det är interaktivt. Jag började fundera på hur jag lärt mig saker och kom fram till att en hel del kunskap har jag lärt av min hobby, tv-spel. Spelandets visuella och interaktiva delar aktiverade mig och skapade ett engagemang, jag ville lyssna och även läsa dialogerna mellan karaktärerna för att kunna fortsätta spela. Utöver detta så finns det spel som tvingar spelaren att göra diverse moraliska val (Heavy Rain, Beyond bl.a). I och med det så blev ämnet till denna uppsats dygdetik. Jag blev intresserad av att se om och i så fall hur tv-spel och dygdetik kompletterar varandra.

## 1.3 Metod

Metoden för denna uppsats kommer vara att utgå från tre centrala lärteorier för att se hur dygdetiken förhåller sig till dom samt hur Digital Game-Based Learning förhåller sig till dom. Metoden kommer att gå ut på att först beskriva dygdetiken, sedan tv-spelsteorin för att slutligen titta på vilka likheter och olikheter deras syn på lärande har. Beskrivningen kommer inkludera vad dygdetik är, vad dygder är och hur människor gör sina val utifrån den etiken, dvs. hur man agerar som en dygdig människa samt dygdetikens syn på lärande. Den andra beskrivningen kommer att detaljera Marc Prenskys teori ”Digital Game-Based Learning”, en teori som kortfattat menar på att tv-spel som resurs i undervisning fungerar i alla väder. Sedan kommer teorierna att ställas mot varandra för att se om de har liknande perspektiv på lärande. Hur passar Digital Game-Based Learning in i en lektion om dygdetik? Detta sker i förhållande till lärteorierna i teori-sektionen i nästa del för att se om man kan lära sig något av tv-spel.

## 1.4 Teori

### 1.4.1 Lärteori med ett sociokulturellt perspektiv

Lärande handlar om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden<sup>3</sup>. Inläring i ett sociokulturellt perspektiv menar på att individer alltid lär sig något och är i en inlärningsprocess i alla sociala sammanhang. Inlärningsprocessen kan ske när individen är själv samt när hen är i en grupp. Människan som art har den förmågan att ta tillvara på kunskap för att sedan kunna använda den i framtiden. Inläringsteori med ett sociokulturellt perspektiv betonar vikten av individens kulturella omständigheter, i vilket samhälle inläringen sker. Lever hen i ett samhälle där exempelvis ryska inte är så aktuellt är behöver hen antagligen inte lära sig det men kan alltid begära att få lära sig det. Med det sagt betyder det även att det man förväntar sig att lära sig förändras hela tiden och är beroende av vad som är aktuellt. Idag är det t.ex. väldigt aktuellt att lära ut tolerans och förståelse gentemot invandrare samt vad deras religioner egentligen är. Kunskap om andra har på grund av samhällsförändringar blivit otroligt aktuellt.<sup>4</sup> Samhällets teknologiska och kommunikativa utvecklingar har resulterat i att människor idag har tillgång till resurser som möjliggör ett bredare sätt att lära sig nya kunskaper. Betoningen ligger inte längre i ”hur smart en individ är” utan även vilka teknologiska resurser hen har tillgängliga<sup>5</sup>. Ett sociokulturellt perspektiv är således kortfattat att inlärningsprocessen är beroende av de verktyg och resurser individen i samhället har tillgång till.<sup>6</sup> Men inlärningsprocessen är inte enbart beroende av individens omgivning. Kommunikativa processer är i regel helt centrala för en människas lärande och utveckling.

I *Lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv* ger Roger Säljö flera exempel på hur individer lär sig i olika situationer. Det är inte enbart i skolan som en människa lär sig saker och ting. Säljö menar att ”Samtalet vid middagsbordet, samlingen framför tv:n, diskussionen på caféet, aktiviteten på fritidsgården är alla sammanhang där lärande sker genom interaktion mellan människor”<sup>7</sup>. Enligt Säljö sker lärandet i många olika sammanhang och via interaktion mellan människor. Jag vill lyfta fram detta då aktiviteten ”att spela tv-spel” är en mycket social aktivitet som i många fall är beroende av interaktion mellan olika människor, att man håller en dialog med sina medspelare för att kunna vinna över en svår fiende och dylikt. Lärande är en ”aspekt av all mänsklig verksamhet. Det finns i varje trivialt samtal, handling

---

<sup>3</sup> Säljö, Roger. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2014) Lund. s.13

<sup>4</sup> Ibid., s.14

<sup>5</sup> Ibid., s.17

<sup>6</sup> Ibid., s.20-21

<sup>7</sup> Ibid., s.12

eller händelse en möjlighet att individer eller grupper tar med sig någonting som man kommer att använda i en framtida situation”<sup>8</sup>. Säljö sammanfattar även vad lärande i ett sociokulturellt perspektiv är genom att lyfta fram tre särdrag: i.) utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap, ii.) utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg) och iii.) kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklats former för samarbete i olika kollektiva verksamheter<sup>9</sup>.

Det är alltså inte enbart samhället som är centralt för lärandet, även kommunikation mellan individer är centralt. Säljö beskriver kommunikationens roll med följande ord:

Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter. Det är genom att höra vad andra talar om och hur de föreställer sig världen, som barnet blir medveten om vad som är intressant och värdefullt att urskilja ur den mängd iakttagelser som man skulle kunna göra i varje situation. Barnet föds på detta sätt in i interaktiva och kommunikativa förlopp som redan pågår och i dessa förlopp finns perspektiv på och förhållningssätt till omvärlden redan inbyggda.<sup>10</sup>

Utan kommunikation skapas ingen kunskap, kunskap om individens omgivning och dylikt faller bort helt enkelt.

#### 1.4.2 John Dewey och problemlösning

John Deweys inlärningsteori handlar om att skapa relevant kunskap för elever och om praktiska förmågor. Den kunskap och undervisning som ska finnas på skolan ska även vara intressant för eleven. Lektioner ska innehålla något som ligger elever nära, något de kan relatera till. Detta betyder dock inte att undervisningen inte skall vara ny och att kunskapen endast ska hämtas utifrån det elever redan upplevt, utan att det handlar om ett särskilt tillvägagångssätt. Lektioner kan mycket väl handla om abstrakta ting. Det handlar om att ge elever en möjlighet att använda kunskapen för att lösa problem som kan ses som verkliga, som elever själva kan greppa och tänka sig som ”ett verkligt problem”<sup>11</sup>. Tänkandet, enligt Dewey, skedde endast då när eleven själv anser att problemet är relevant och verkligt. När eleven ser relevansen är alltså då eleven börjar bearbeta problemet och försöker lösa det. Engagemanget leder till att eleven själv försöker skapa en lösning och denna lösning bör ske via skapandet av ny kunskap. Det leder till reflektivt tänkande och lärande. Den nya kunskapen som eleven lär sig av problemlösandet blir på så vis ny kunskap. Lektion ska helst undvika att behandla information och kunskap som elever inte kan använda. Sådan

---

<sup>8</sup> Ibid., s.13

<sup>9</sup> Ibid., s.s22-23

<sup>10</sup> Ibid., s.37

<sup>11</sup> Phillips & Soltis, *Perspektiv på lärande*. (2014) Lund. s.64-65



information benämner han för ”statisk, kall” och irrelevant för eleven<sup>12</sup>. Lektionerna bör även leda till kommunikation och samarbete bland eleverna då individuella arbeten ansågs motverka dessa två. Riktigt lärande skedde när det ovanstående kombinerades med sociala sammanhang<sup>13</sup>. Den praktiska förmågan för lärare handlar alltså om att hålla lektioner som gör det möjligt för eleverna att aktivt göra något, aktiviteter är av stor vikt för det är via dem man kan testa sin problemlösning. Aktiviteten, eller ”görandet”, är alltså en del av inlärningsprocessen. Undervisning som inkluderar kunskap som de först får tolka, reflektera och bearbeta ska leda till ett görande för att bepröva kunskapen.<sup>14</sup> I *Den Tidlösa Pedagogiken* av Tomas Kroksmark beskrivs hur en lektion enligt Dewey ska planeras:

- En genuin situation för erfarenheter måste skapas.
- I denna situation måste ett engagerande problem utvecklas.
- Eleverna måste samla sådan information som gör det möjligt att angripa problemet på ett fruktbart sätt.
- De lösningsförslag som eleverna föreslår/tänker ut, skall de pröva på ett ansvarsfullt sätt.
- De skall ges möjligheten att pröva hypotesen och själva undersöka om den håller.<sup>15</sup>

#### 1.4.3 Konstruktivistisk lärt teori

Konstruktivistisk lärt teori syftar på att den lärande individen skapar kunskapen själv.

Skapandet leder till lärandet. Det handlar inte om att det finns någon korrekt form av kunskap, utan att individen själv skapar en sorts förståelse av något. Problematiken med detta är att det tvingar lärare att försöka undvika att lära ut det hen anses vara rätt, eller det som anses vara ”korrekt kunskap” (om nu något sådant skulle finnas). Eleverna ska få möjlighet till att själva skapa sin egen förståelse. Den konstruktivistiska läraren måste alltid ge plats till elevens egna, individuella skapande via sina egna förmågor och sinnen. George E. Hein skriver i *Constructivist Learning Theory* om att konstruktivismen har nio principer för lärande. Dock är det viktigt att påpeka att Hein inte följer Piagets syn på konstruktivistisk lärt teori. De nio principerna är följande: i.) Eleven använder sig av sina sinnen och gör något med dem vilket leder till att hen skapar en slags förståelse av det, ii.) Lärandet består av kunskapsskapande och skapandet av system som bearbetar kunskap, iii.) Lärandeprocessen sker psykiskt. Fysisk aktivitet kan användas, men är ej ett krav. iv.) Lärandeprocessen involverar dialog och kommunikation och är sammanfogade. v.) Lärandeprocessen är en social aktivitet. vi.) Lärandeprocessen är kontextuell. vii.) Kunskap är väsentligt för lärandet. Denna princip syftar på att hur en lärare ska förmedla ny kunskap till elever. Förmedlandet ska ske utifrån den kunskap eleven redan besitter. viii.) Processen tar tid. Elever ska få tillräckligt med tid för att

---

<sup>12</sup> Ibid., s.65

<sup>13</sup> Ibid., s.89

<sup>14</sup> Kroksmark, Tomas. *Den tidlösa pedagogiken*. (2011) Lund. s.375

<sup>15</sup> Ibid., s.376

kunna bearbeta den nya kunskapen och möjligtvis använda den. ix.) Motivation är väsentligt. Läraren ska motivera eleverna till att studera. All sorts motivation leder till en lättare inlärningsprocess.<sup>16</sup> Lärarens roll inom konstruktivismen är att ge elever rätt mängd kunskap och innehåll som de sedan själva skapar kunskap med. Att ge dem ett x antal "block" eller pusselbitar som de sedan skapar kunskapen med. Garrett McAuliffe & Karen Eriksen förklarar det som följande i *Teaching Strategies for Constructivist and Developmental Counselor Education* : " In its purest form, the "facilitator/instructor" follows student interest and merely sets up conditions for possible learning. There is no external evaluation, no standard for practice. All is creation."<sup>17</sup> Det McAuliffe och Eriksen menar här är att en konstruktivistisk lärare har som roll att ge instruktioner till vad som ska göras och inte mer. Läraren ska ha en roll som den med alla legoblocken som ska ges ut medan eleverna är de som ska bygga något med dom block som ges ut. En konstruktivistisk lärare agerar på följande vis: i.) Agerar som en slags källa för kunskap men bör inte vara den primära källan. ii.) Ser till att både hårddata (själva "legoblocken) finns tillgängligt samt verktyg till att göra något av datan. I legotermer kan verktygen vara en platta som blocken kan fästas vid. iii.) Läraren uppmuntrar eget initiativ samt respekterar elevernas egna vilja att jobba/studera.<sup>18</sup>

### 1.5 Sammanfattning av syn på lärande

**Den sociokulturella lärteorin** har en syn på lärande som bygger på att man lär sig bäst i det sociala. Lärandet sker i konversationer och när man kan observera andra samt sin omgivning. Ytterligare så finns det en betoning i vilket samhälle man växer upp i. Samhället påverkar vad man lär sig, det vill säga att man lär sig det som är mer aktuellt i den kontexten (som att man lär sig ryska fall man är i ett rysktalande land).

**John Deweys problem- och aktivitetslösande lärteori** betonar aktiviteternas roll i lärandet. Det handlar om att skapa lektioner som är relevant för elever och som man sedan kan använda i en aktivitet för att lösa problemet. Det handlar därmed inte om att via konversation och observation lära sig utan att man får ett problem som elever kan bearbeta och sedan komma fram till en lösning som de kan testa i en aktivitet.

---

<sup>16</sup> E. Hein, George. *Constructivist Learning Theory*, <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html> hämtad 14/10 2014

<sup>17</sup> McAuliffe, Garret & Eriksen, Karen, *Teaching Strategies for Constructivist and Developmental Counselor Education*. (2002) Michigan. s.8

<sup>18</sup> Lifecircles-inc.com, *Constructivism learning theory*, <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/constructivism.html> hämtad 14/10 2014

**Konstruktivistisk lärteori** betonar elevernas egen förmåga att skapa kunskap. Lärandet sker varken i dialog eller aktivitet utan när eleverna via den kunskap som undervisas av läraren skapar en egen förståelse av det. Lärarens roll är att i undervisningen ge kunskap som de sedan kan använda för att skapa något eget, som att exempelvis ge elever en undervisning om hur man driver en butik. Eleverna får sedan via den kunskapen möjlighet till att skapa sin egen butik och skapar på så vis sin egen förståelse av ”hur man driver en butik”.

## 1.6 Forskningsöversikt

Forskning som gjorts kring ämnet för denna uppsats är ytterst liten. Detta behöver dock inte betyda att forskningen är av sämre kvalitet. Ett dilemma är dock att en stor del av dagens forskning arbetar utifrån Marc Prenskys teori som nämnts tidigare i uppsatsen. Hans verk *Digital Game-Based Learning* ses som grund för all sorts forskning kring tv-spel och undervisning. Återigen är inte detta ett större problem men att läsaren bör vara medveten om att i allra första grad läsa Prenskys bok innan man tittar på annan forskning om ämnet. I och med att Prenskys verk är en del av uppsatsen inkluderas han inte i forskningsöversikten. Forskningsöversikten är uppdelad i två teman: forskning kring tv-spel och undervisning samt forskning kring etik.

### 1.6.1 Tv-spel

Meghan Arias skriver i sin artikel ”Using Video Games in Education” om forskningen som gjorts i ämnet. Det är en kortfattad forskningsöversikt där hon först redovisar för ämnets historia som exempelvis vad som klassas som tv-spel och när någon sorts forskning om ämnet påbörjades. Utöver detta så har hon även gjort en sammanställning av positiva aspekter av tv-spel och möjligheter till hur det kan användas inom undervisning<sup>19</sup>. Det som sticker ut med denna artikel är att Ariass resultatdel är uppdelad i olika ämnen där hon sammanfattar t.ex. forskning som gjorts om tv-spel som undervisningsverktyg i matte, samhällsvetenskap och så vidare.<sup>20</sup> Det är på så vis en bred forskningsöversikt kring tv-spel och ger detaljerade beskrivningar av olika sätt man gått tillväga när man försökt använda tv-spel i undervisning.

”Video Games in Education” av Kurt Squire handlar om att tv-spel som medium är såpass stort och influerande fenomen på grund av ett flertal faktorer. Hans betoning ligger i det emotionella TV-spelare upplever under spelandet. Det finns en mening i spelandet, ett tydligt mål och en tydlig väg som leder till att elever engagerar sig mer<sup>21</sup>. Detta lyfter han fram i en

---

<sup>19</sup> Arias, Meghan. *Using Video Games in Education*. (2014) Fairfax (ur Journal of Mason Graduate Research), s.49-50

<sup>20</sup> Ibid., s.51-53

<sup>21</sup> Squire, Kurt. *Video Games in Education*. (2003) Cambridge USA. s.1-2

analyssektion där han analyserar en annan forskares verk om Pacman och undervisning. Forskningen avslutas med att Squire håller en diskussion om hur lärare behöver ta ett eget initiativ och våga inkorporera tv-spel i undervisningen<sup>22</sup>.

”Spelifierat lärande – Hur många XP innehåller LGR11 och GY11?” är en studie om gamification. Studien är gjord av Terese Raymond och handlar om fall i skolan där lärare använd sig av gamification eller spelifiering som de kallas för på Svenska. Spelifiering i ett nötskal handlar om att applicera spelelement i undervisning. Undervisningen blir till ett spel då man tar något som i grunden inte är ett spel men gör det till något som liknar ett spel via element som att ge eleverna livspoäng. Studien belyser olika exemplen där lärare använd sig av spelifiering. Samtidigt ges en förklaring på hur man kan gå tillväga för att spelifiera sin undervisning. Studien ses i första hand som en introduktion till konceptet och ger både lästips om spelifiering samt filmklipp som beskriver olika lektioner som blivit spelifierade. Raymond avslutar studien med sina egna tankar om spelifiering<sup>23</sup>.

Miguel Sicart har gjort forskning om etiska dilemman tv-spelare möter i spel. I artikeln ”Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games” argumenterar Sicart för att ge en förståelse om vad ett tv-spel är, vad en tv-spelare är och vilka etiska dilemman tv-spel ställer framför spelaren utifrån etiska teorier med en betoning i dygdeetik. Han menar på att ett tv-spel är mer än bara en produkt skapad av diverse ”regler”. Med regler menar Sicart på att spel har sina regler om vad spelaren får göra och inte göra.<sup>24</sup> Det han betonar är att spel är mer än så, tv-spel blir mer än regler när spelaren blandas in i ekvationen. Spelets verkliga potential kan endas nås när en spelare aktivt spelar. Vidare så menar han på att spelarens etik påverkar spelupplevelsen. De val man kan göra i ett spel, som att t.ex. döda en annan person, görs utifrån hens etik och moral<sup>25</sup>. Sammanfattningsvis avslutar han sin artikel med att betona vilka möjligheter tv-spel har att ge till etikforskning<sup>26</sup>.

Jose P. Zagal har forskat kring tv-spelet Heavy Rain. I artikeln ”Heavy Rain: Morality the Quotidian, in Inaction, and the Ambiguous” argumenterar han för hur spelet Heavy Rain bör ses som ett kraftigt etiskt spel då spelet låter spelaren välja hur karaktärerna ska agera på

---

<sup>22</sup> Ibid., s.10

<sup>23</sup> Raymond, Terese *Spelifierat lärande – Hur många XP innehåller LGR11 och GY11?*, <http://spelifieralarande.se>, hämtad 14/10/2014

<sup>24</sup> Sicart, Miguel. *Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games*, (ur *International Review of Information Ethics*. Vol.4, 2004). s.14

<sup>25</sup> Ibid., s.14-16

<sup>26</sup> Ibid., s.17

detaljnivå. Zagal menar på att de valen man kan göra i Heavy Rain, som att välja att duscha och så vidare, är mer relevanta för en spelare och möjliggör etiskt tänkande för spelaren.

Sedan skapar spelet en slags länk mellan spelaren och får hen att leva sig in i spelet på ett annat sätt som kompletterar den etiska aspekten av spelet. Spelaren själv känner skräcken, kärleken och irritationen som karaktärerna känner<sup>27</sup>. Zagal avslutar artikeln med att visa på att Heavy Rain som spel utvecklar spelarens tankar om etik och moral<sup>28</sup>.

### 1.6.2 Etik

*Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan* är en antologi där ett flertal olika forskare skriver om religionsdidaktik. Bokens redaktör är Malin Löfstedt och behandlar allt från perspektiv på skolans religionsundervisning, kön och genus i religionskunskap, etik, moral och det samt andra teman. Etik kapitlet (som är skrivet av Löfstedt) diskuterar frågor som ”varför läser vi etik i religionsämnet?” i syfte att förklara etikens stora roll inom religionsämnet. Ytterligare så diskuterar Löfstedt etikämnets ”breda ansikte”, att det är mycket mer än just etik inom religion utan att det exempelvis är en del av lärarens yrke och att många yrken har yrkesetiska koder som följs. Hon förklarar även att den etik som lärare bör koncentrera sig på inte endast då ska handla om religionernas etiska koder utan att man diskuterar olika teorier som dygdetik, konsekvensetik, sinnelagsetik samt att moraliska dilemman diskuteras i samband med teorierna och religionerna.<sup>29</sup>

Löfstedt skriver även i sin artikel ”Etiken och religionsämnet” i tidningen *Religion & livsfrågor* om etik-didaktik.<sup>30</sup> I artikeln beskriver hon olika problem som finns i läromedel. Hon menar på att läromedel oftast väljer att förenkla etiken för att kunna skapa en slags förståelse. Tanken är att via förenkling åtminstone förmedla en greppbar bild av etik. Detta görs genom att beskriva etik som ett instrument för hur man kan bemöta etiskt laddade problem. Problematiken med en förenkling är att för mycket faller bort, så som kopplingen mellan etik och vardagen samt etik och livsåskådningar. Diskussioner möjliggörs inte då beskrivningarna inte ger något utrymme till dem, vilket enligt Löfstedt är ett problem. Etik-didaktiken måste inkludera diskussioner som inte endast handlar om etik som ett fenomen för sig utan en mer nyanserad didaktik som bearbetar religion och livsåskådningar också.<sup>31</sup>

---

<sup>27</sup> Zagal, J.P. ”Heavy Rain: Morality in Inaction, the Quotidian, and the Ambiguous”, Poels, K. & Malliet, S. (Red.), *Vice City Virtue: Moral Issues in Digital Game Play*. (2011) Leuven. s.267-286.

<sup>28</sup> Ibid., s.26-27

<sup>29</sup> Löfstedt, *Etik, moral och det goda livet*. (2011) Lund. s.113-123

<sup>30</sup> *Religion & Livsfrågor*, nr.2, 2010.

<sup>31</sup> Löfstedt, ”Etiken och religionsämnet” i *Religion & Livsfrågor*, nr2, 2010, s.8-9.

*Virtue Ethics: Dewey and MacIntyre* av Stephen D. Carden ger en grundlig beskrivning av John Dewey och Alasdair MacIntyres teorier om dygdetiken. Carden ger både en historisk bakgrund till deras dygdetik, som att bygger på Aristoteles tankar och i vilken tid den är skriven. Exempelvis visar Carden på hur de skiljer sig åt genom att jämföra Aristoteles tankar med Deweys och MacIntyres. Detta gör Carden för att ge en tydligare bild på att det inte endast finns en dygdetik utan flera teorier om dygdetik.<sup>32</sup> Boken i sin helhet är en redovisning av deras tankar om dygdetik samt en genomgång om dygder, vad dygd är och vad det innebär att handla dygdigt i dagens samhälle i jämförelse med Aristoteles tid.<sup>33</sup>

### 1.7 Disposition

Uppsatsen kommer att vara indelad i två stora sektioner. Utöver inledningen så redovisar den första sektionen om vad dygdetik är och dess begrepp, som t.ex. vad en dygd är. Sedan kommer den andra sektion handla om hur tv-spel kan ses som en resurs för undervisning genom att redovisa en teori om det. Denna sektion kommer att visa hur och varför det bör ses som en resurs. Detta är anledningen till att det inte finns en begreppsdefinition i denna uppsats då begreppen beskrivs flytande i beskrivningarna. Sedan kommer jag i en mindre sektion se hur dessa flyter samman och om de fungerar med varandra. Avslutningsvis kommer jag hålla en diskussion om resultaten och Marc Prenskys teori.

---

<sup>32</sup> Carden, Stephen D. *Virtue Ethics: Dewey and MacIntyre*. (2006) London. s.57

<sup>33</sup> *Ibid.*, s.10-23.

## 2 Analys

### 2.1 Etik

Innan dygdeetik sektionen vill jag ge en kort introduktion till begreppet etik och vad det innebär. Utan en förkunskap om etik som begrepp blir det svårare att förstå dygdetiken. Först ges en generell beskrivning av etikens historia som teori. Ett urskiljande av etik och moral kommer också att ges.

Etik som begrepp betyder i generella tankar ett slags system som styr över våra moraliska handlingar, vad som anses som korrekt och inte. Gunilla Silfverberg skriver i *Ovisshetens etik* om begreppets historia att etik är som ett slags system, ”... att vi skall kunna identifiera relevanta fakta och de värden som står på spel, ordna dem systematiskt i regler och därefter i överordnade principer. De skall då slutligen kunna formaliseras som en metod för våra etiska avgöranden.”<sup>34</sup> Hon menar att denna föreställning bygger på att man då trodde att etiken liknade annan vetenskap. Tidiga forskare drog paralleller mellan etik och annan vetenskap, så som matematik. Grundtanken var att man via en vetenskaplig teori ska kunna fatta korrekta, etiska beslut. Då dessa hade en metod som ledde till rätt lösning menade de på att etik också skulle ha en slags metod som ledde till att man handlade rätt.<sup>35</sup> Ett sådant tankesätt stämde inte överens hos Aristoteles, som menar på att etiska dilemman och dylikt inte har några exakta svar<sup>36</sup>.

#### 2.1.1 Skillnad på etik och moral inom aristotelisk etik

Moral är ett begrepp som gärna nämns i samband med etik. Innan sektionen om dygdeetik måste en särskiljning mellan orden etik och moral göras, då dessa inte har samma betydelse inom dygdeetiken. Silfverberg särskiljer dem på följande vis:

Etiken ställer två radikalt uppfordrande krav. Det ena är att du ser på dig själv i backspegeln: Varför handlade du på det sätt du gjorde, vilka var dina motiv, hur såg dina attityder ut, kunde du visa dina känslor på ett sätt som passade situationens krav?

... Det andra kravet innebär att vi skall se framåt i ljuset av vad vi uppfattar som värdefullt för att vi skall kunna upprätthålla vår etiska identitet. Det är den identitet vi vill främja för att leva väl, inte i avskildhet utan samman med andra. Etik är sålunda ett vidare begrepp än moral.<sup>37</sup>

Silfverberg menar att den aristoteliska etikens tolkning av etik handlar mer om att något inte går att förutsäga och som varken följer några regler eller kan förenklas. Det handlar mer om att vädja det personliga engagerandet och individens egen skyldighet att ta ansvar för sina

---

<sup>34</sup> Silfverberg, Gunilla. *Ovisshetens etik*. (2005) Nora. s.70

<sup>35</sup> Ibid., s.70

<sup>36</sup> Ibid., s.71

<sup>37</sup> Ibid., s.72



handlingar, som sedan leder till reflektion om vem man är som människa och hur man ser på sina gärningar och dess möjliga varianter.

Moral handlar enligt Silfverberg mer om ideal och att göra oskrivna regler till skrivna.

Silfverberg beskriver det som följande: ”Moral har lagens absoluta och bokstavliga form: Du skall, du skall inte, du får, du får inte.”<sup>38</sup> Moral handlar med andra ord om ordning och samhällets ideal samt skyldigheter du som människa ska uppfylla förr eller senare.<sup>39</sup>

### 2.1.2 MacIntyre och dygdetik

Innan beskrivningen av dygdetik ges tänker denna sektion kort visa att det inte endast finns en teori om dygdetik. Dygdetiken har sin grund i det aristoteliska, men det finns även andra dygdetiska teorier. Ett exempel är Alasdair MacIntyre, som grundar sin dygdetik i Aristoteles tänk. MacIntyre betonar liksom Aristoteles gemenskap och att dygden är ett karaktärsdrag. Skillnaden är att för MacIntyre så är dygden ”... an acquired human quality the possession and exercise of which tends to enable us to achieve those goods which are internal to practices and the lack of which effectively prevents us from achieving any such goods”<sup>40</sup>. För MacIntyre är dygden något väsentligt och utan dygder kan man inte uppnå några mål i sitt liv. Detta blev ett sätt att argumentera för varför man behöver dygder men också varför man behöver öva in dem. För mer information om MacIntyres dygdetik kan man läsa hans verk *After Virtue*.

## 2.2 Dygdetik

Dygdetik är en teori med en bakgrund i det aristoteliska tänkandet kring etik. För Aristoteles föddes människan med förmågan att förverkliga diverse möjligheter. Göran Collste beskriver etiken i *Inledning till etiken* att Aristoteles etik handlade om att livet hade ett mål: att bli en fulländad människa. Detta mål kunde man enbart uppnå via dygden. Collste menar på att detta är en läroprocess som man övar upp genom att tänka över sina egna handlingar. Detta leder till att man via repetition övar upp sina dygder och förmågor.<sup>41</sup> Med väl utvecklade dygder blir man till en bättre människa. Vidare så skriver Torbjörn Tännsjö i *Grundbok i normativ etik* att dygdetiken ”ger svar på ett visst slags normativa frågor, nämligen normativa frågor av pedagogisk karaktär: vilka karaktärsdrag bör jag försöka utveckla, hur bör jag fostra mina barn?”<sup>42</sup> Det handlar om att, via dygderna, utvecklas till den människa med de dygder man själv vill ha.

---

<sup>38</sup> Ibid., s.72

<sup>39</sup> Silfverberg, Gunilla. *Att vara god eller att göra rätt*. (1996) Nora. s.17

<sup>40</sup> MacIntyre, Alasdair. *After Virtue*. (2007) Notre Dame. s.191

<sup>41</sup> Collste, Göran. *Inledning till Etiken*. (2011) Lund. s.91

<sup>42</sup> Tännsjö, Torbjörn. *Grundbok i normativ etik*. (2012) Stockholm. s.96



Angående hur en definierade dygden och den så kallade ”rätta hållningen”<sup>43</sup> skriver Collste att ”dygden finner man således mellan två extrema hållningar.”<sup>44</sup> Exempelvis ligger dygden mod mellan rädsla och dumdristighet.<sup>45</sup> Det är denna mittpunkt som är dygden, mellantinget mellan a och b är den hållning som anses vara rätt. Han belyser även att Aristoteles skiljer mellan dygder: intellektuella dygder som representerar vishet och moraliska dygder som representerar godhet. De dygder som har störst betydelse är kunskap, mod, måttlighet och rättvisa. Dessa anses än idag som de viktigaste dygderna och är något många forskare är överens om. Dessa kallas för kardinaldygderna.<sup>46</sup>

### 2.2.1 Dygd som begrepp och dess betydelse

Silfverberg tolkar Aristoteles etik som att den ”handlar snarare om en livshållning, om att försöka bli en god människa, Som sådan är du kapabel att utforma goda handlingar.”<sup>47</sup>

Betoningen ligger på människans karaktärer och hennes sätt att handla. Karaktär kan ses som en synonym för ordet dygd och betecknar de drag i människan som bygger upp vårt agerande på särskilda sätt. Dragen ger till exempel motiv till sitt agerande, attityd och känsla. Många människor kan ha liknande karaktärsdrag, eller liknande personlighet. Detta är vad begreppet dygd betyder inom aristotelisk etik. En teori om hur människan via positiva karaktärsdrag och dylikt arbetar för att skapar bra människor. Dispositionerna (mod, ärlighet, godhet) är väsentlig för dygdeetiken. Handlingar skulle göras utifrån dem då de är orubbliga. Det handlar om en hållning som du som människa förhåller dig till i alla situationer och inte unika situationer. Man jobbar inte utifrån någon slags teori eller vetenskap utan att du, människan själv, ska bli bättre och i stånd att förverkliga det goda.<sup>48</sup>

### 2.2.2 Fyra aspekter

Dygden innefattar som sagt människans personlighet och hur hen agerar. Silfverberg förklarar det som att dygden består av fyra aspekter: ”dygder är *dispositionella* eller handlingsförberedande, att de har en *affektiv aspekt* och även en *intellektuell sida* samt slutligen att de hänger ihop, ’*dygdernas enhetlighet*’” [ min kursivering].<sup>49</sup>

Den första aspekten förklarar hon som något vi, som tidigare nämnts, föds med förmågan att tillägna oss dygder. Om vi då har förmågan till att tillägna sig positiva dygder, som mod och

---

<sup>43</sup> Collste. (2011 Lund) s.91

<sup>44</sup> Ibid., s.91

<sup>45</sup> Ibid., s.91

<sup>46</sup> Ibid., s.91

<sup>47</sup> Silfverberg. (2006 Nora) s.68

<sup>48</sup> Ibid., s.74

<sup>49</sup> Ibid., s.75

kunskap, kan människan även tillägnar sig negativa dygder. Dessa går under namnet laster och är i många fall motsatsen till en positiv dygd, som feghet, ovishet och oärlighet. En människa som övar in laster skulle då kallas för en ”dålig människa”. Att dygderna är dispositionella förklaras på så vis som att om man arbetar för att förhålla sig till dygden mod, så blir hen disponerad till att handla utifrån den dygden. Repetitionen fördjupar dispositionen. Det blir en del av individens karaktär och underliggande andra natur, väljer man att konstant vara ärlig blir det en del av individens sätt att handla på och ger därför överlag ärliga svar. Det handlar om att skapa en orubblig vana som på så vis blir ett grundelement av sitt handlande.<sup>50</sup> Stan Hooft beskriver dispositionerna i *Understanding Virtue Ethics* genom att visa på att dygden liknar mer människors vanor än ett enskilt val. Att agera utifrån en disposition kan beskrivas som att alltid agera på samma sätt, oavsett om man blir lockad till att agera annorlunda. Att alltid hjälpa den i nöd, trots att du får betalt för att inte göra så.<sup>51</sup>

Den affektiva aspekten handlar om att agera utifrån känslor, eller att en handling ska göras med känslan i bakhuvudet. Det handlar om att kombinera det logiska tänkandet med individens känslor. Känslor påverkar hur vi väljer att betona dygder och se deras helhet. Utveckling av känslor leder till att människan får en annan sorts bild av vad som är rätt och fel.<sup>52</sup> Hooft beskriver den affektiva aspekten som en integral del av hur människan uppfattar verkligheten. Om man känner att kontexten är farlig, påverkar detta sättet man uttrycker sin dygd just då.<sup>53</sup>

Den intellektuella aspekten handlar om lärandet inkluderat i dygden. Utan människans intellektuella sida, den som får oss att bearbeta kunskap och lära oss saker, kan man inte greppa dygdens helhet. Silfverberg menar på att om en människa är intelligent kommer människan att utveckla sin emotionella sida som sedan kompletterar förståelsen av dygden. Hon menar på att människor som lär sig börjar oftast med att härma sin omgivning, som t.ex. ett barn som observerar sina föräldrar som sedan härmar deras beteende. Om barnet sedan utvecklar sitt intellekt, utvecklar hon sina egna tankar om deras beteende, egna känslor som sedan kan användas i nya situationer utan att behöva förhålla sig till endast till det hon observerat.<sup>54</sup>

---

<sup>50</sup> Ibid., s.75-76

<sup>51</sup> Hooft, Stan. *Understanding Virtue Ethics*. (2005) Routledge. s.58-59

<sup>52</sup> Silfverberg. (2006 Nora) s.76-77

<sup>53</sup> Hooft. (2005 Routledge) s.53

<sup>54</sup> Silfverberg. (2006 Nora) s.77

Enhetsaspekten handlar om att en dygd består av båda de ovanstående aspekterna, känslan och intellektet. Känslan bygger upp människans karaktär som gör det möjligt för hen att göra kloka val men påverkar inte hur man går till väga gällande val som intellektet gör. Intellektet, tanken och dess makt att reflektera och bearbeta saker är nödvändigt för att tillsammans med känslan göra rätt val. Man måste ha rätt känsla för att kunna följa upp på det intellektet ser som rätt handling<sup>55</sup>.

### 2.2.3 Att agera utifrån situationens omständigheter

Även om handlingar ska göras utifrån dygder så finns det en annan viktig betoning inom dygdeetiken. Man ska även inkludera situationens omständigheter i formeln. Det finns, som tidigare nämnt, ingen teori som kan bestämma vad som är rätt svar. Låt mig ge ett exempel. Två elever i skolan har problem med att lära sig matematik. Lättast här vore att be eleverna att ta vara på skolans läxhjälp som finns för att ge elever mer tid till att bearbeta matematik. Men en sådan lösning är inte anpassad till individen utan är till för att lösa de gemensamma problemen eleverna uttrycker. Rätt sätt att lösa det på är läsa av individens säregna dilemman och utifrån det bestämma vad som är rätt handling.<sup>56</sup> Silfverberg belyser ett annat exempel inom medicin. Hon menar på att läkare inte ska undersöka sjuka människors sjukdomar utan utgå från den sjuka människan. Att arbeta utifrån individen leder till att man agerar utifrån ”den konkreta verkligheten medan de senare [sjukdomen] kan ses som ett slags abstraktion från de konkreta fall vi kommer att möta.”<sup>57</sup>

### 2.2.4 Vänskapens roll inom dygdeetik

Vänskap har en särskild roll inom dygdeetiken: först och främst för att den har en nytta för människan, för att vänner ger vissa fördelar (vilket då har en nytta, som vännen med bil). För det andra så finns det en viss njutning med vänskap, vi njuter av särskilda individers umgänge. Men den tredje och absolut viktigaste argumentet är vänskapen som dygd eller dygdevänskap.<sup>58</sup> Om vänskap är en dygd så inkluderas de två andra fördelarna i och med att trevliga, dygdiga människor förhåller sig till sina dygder samtidigt som de tillför fördelar och gott sällskap. En sådan vänskap är den sorten som varar oavsett vad som än händer, oavsett om ens vän slutar att vara nyttig eller ger någon sorts njutning. Man kan beskriva vänskap som en slags plikt gentemot sin vän som skapats, mycket likt dygderna, av att individer väljer

---

<sup>55</sup> Ibid., s.77

<sup>56</sup> Ibid., s.78-79

<sup>57</sup> Ibid., s.79

<sup>58</sup> Ibid., s.109

<sup>59</sup> Hoof. (2005 Routledge) s.109

att lägga tid och ork till vänskapen genom att exempelvis alltid vara där för varandra.<sup>60</sup>

Vänskap ses även som en väsentlig del i utvecklandet av ”den goda människan”, då vänskap kompletterar vardagen.<sup>61</sup>

### 2.2.5 Gemenskap

Gemenskapen har en ytterst viktig roll i dygdeetiken. Även om det som tidigare nämnts finns ett personligt ansvar i utvecklandet av dygder så kan inte alla dygder utvecklas av en ensam individ. När individer kommer i kontakt med andra och hamnar i mer sociala sammanhang kan den dygdutvecklande individen via iakttagelser lära sig mer om dygden och via konversation lära sig mer om vad dygden innebär. Iakttagelsen blir ett sätt att konkretisera hur dygden uttrycker sig hos individer, som exempelvis kan man lära sig mer om ärlighet genom att observera en ärlig människa för att se hur hen uttrycker sig. Man lär sig på så vis av observationerna. Dygden ärlighet visar sig endast i dialoger med andra individer. Den utvecklas och kritiserar av omgivningen vilket leder till att en får en bättre bild av den på individnivå<sup>62</sup>. Sedan kan individer lära sig om vilka dygder man själv bör arbeta för att upprätthålla genom att titta på andra individer och de dygder som visar sig. På så vis får individen en större bild av vilka dygder som är åtråvärda och vilka laster hen bör undvika.<sup>63</sup> Sociala situationer ger även träningsmöjligheter. Man kan öva sig på att göra etiskt ansvarsfulla handlanden i gemenskapen. Övningarna sker i konversationer vilket möjliggör att man lär sig av att öva dygderna. Det blir en erfarenhet som man sedan kan göra till en andra natur. Exempelvis kan man lära sig av dygden ärlighet att människor i många fall uppskattar ärlighet. Avslutningsvis ger gemenskapen möjlighet för större reflektionsmöjligheter, det är lättare att bearbeta situationer som är relevanta för gruppen tillsammans. Det blir på så vis ytterligare ett sätt att lära sig om dygder då responsen ger en annan bild som kan vara nyttig för lärandet. Allt detta leder till att man per automatik arbetar för att uppehålla gemenskapen. Många dygder leder till att individer automatiskt ser till att bevara gemenskapen. Dygden tolerans gör att man t.ex. kan fortsätta ha kontakt med en individ med en annan sorts religion.<sup>64</sup> Silfverberg lyfter t.ex. fram att vissa dygder ”riktar sig mot sin omgivning. Rättvisa kräver ofta att man ger upp sina egna intressen till förmån för det som är andras rätt.”<sup>65</sup> Detta tyder på att gemenskap och vänskap, eller rättare sagt människans

---

<sup>60</sup> Ibid., s.110

<sup>61</sup> Ibid., s.110

<sup>62</sup> Silfverberg. (2006 Nora), s.131

<sup>63</sup> Ibid., s.131

<sup>64</sup> Ibid., s.132

<sup>65</sup> Ibid., s.114

sociala liv, är väsentligt för utvecklandet av dygder då man både lär sig om och av dygder i sociala situationer/kontexter.

#### 2.2.6 Syn på lärande

Dygdeetiken har ett flertal perspektiv gällande lärande då dygder är något man måste öva in eller tillägna sig. Först och främst betonas det sociala i lärandeprocessen: för att kunna förstärka sina dygder och reflektera kring dem måste man komma i kontakt med andra människor. Då många dygder uttrycker sig via kommunikation så blir det svårt att lära sig om dygder på egen hand. Både gemenskap och vänskap har en betydelsefull roll i dygdeetiken. Även om det är upp till individen att själv via repetition träna upp sina dygder så kräver många dygder en samtalspartner för att kunna utvecklas/tränas. Mycket relaterar till den sociokulturella lärt teorin som beskrivs av Säljö, ”Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter.”<sup>66</sup> För att referera till ärlighet igen som exempel så menar både dygdeetikens betoning i det sociala och sociokulturell lärt teori på att läroprocessen är aktiv i sociala sammanhang. Ärlighet är t.ex. en dygd som endast kan kritiseras av någon annan. Självklart kan man vara ärlig mot sig själv, men reflektioner och dylikt om ärlighet och hur man uttrycker det kan man endast få av någon annan. Observation och dialog leder till att den dygdintresserade individen aktivt arbetar och lär sig om sina egna dygder men även nya dygder som kan visa sig hos den andre. Hen kan också få konstruktiv kritik av andra, något som endast är möjligt att få av andra. På så vis kan man påstå att dygdeetikens perspektiv på lärande stämmer överens med den sociokulturella lärt teorin. Båda två förespråkar kommunikationen och det socialas roll i kunskapsskapandet, där dygdeetiken menar på att kunskap om dygder visar sig samt övas i sociala sammanhang och lärt teorin menar på att man lär sig bättre i sociala sammanhang. Lärandet, både i dygdeetiken och den sociokulturella lärt teorin, sker i konversationer och observationer.

Man kan även se en konstruktivistisk syn i dygdeetikens perspektiv på lärande. Då individer kan arbeta själv med dygder så menar jag på att det finns ett visst skapande moment i dygdeetikens syn på lärande. Innan en konversation med en klasskamrat eller vän/väninna så besitter redan hen förkunskap om dygderna. Det är i konversationen som individen kan skapa kunskap utifrån konversationen. Det är upp till var och en att reflektera över dialogens innehåll och utifrån den ”skapa” en förståelse, vilket då relaterar till den konstruktivistiska synen på lärande. Sedan så betonar även den konstruktivistiska vikten av dialog, kommunikation och det sociala men även det kontextuella i lärandet. Många dygder

---

<sup>66</sup> Säljö. (2014 Lund) s.37

uttrycker sig i särskilda kontexter, så om man vill lära sig eller veta mer om en specifik dygd måste man aktivt välja att lösa problem för diverse situationer. Den koppling man kan göra här är att man aktivt skapar kontexter för lärande, vilket stämmer överens med konstruktivism.

Det finns även en viss görande aspekt i dygdeetikens perspektiv på lärande. Det handlar om att aktivt delta i en konversation, observera och lyssna. Sedan lär man ju sig av att agera dygdigt, vilket också finns hos Dewey. Dewey menar som sagt på att lärandet sker i aktiviteterna. En aktivitet kan således vara att ge elever en uppgift som baserar på etiska val där aktiviteten är att diskutera ett etiskt dilemma. Däremot kan det vara svårt att hitta aktiviteter som passar in i dygdeetikens syn på lärandet då mycket kretsar kring konversation och observation. Dock går det mycket väl att skapa problem som man löser via konversation. Att exempelvis via konversation lugna ned en aggressiv människa blir ett sätt att skapa en kontext för att öva och lära sig om dygder.

### 2.3 Digital Game-Based Learning

Digital Game-Based Learning är Marc Prenskys teori om tv-spel och undervisning. Han argumenterar först och främst för att tv-spel som resurs för undervisning fungerar för att det tillfredsställer det nya samhällets behov av nyanserad och flexibel undervisning. DGBL är alltså en teori som specifikt jobbar utifrån det nya samhället och är skapad för vår tid, en tid där datorn och avskilda media blivit del av vår vardag. Ytterligare så menar han på att DGBL motiverar elever genom att inkorporera en slags rolighetsaspekt i undervisningen som endast tv-spel kan ge. Det handlar inte om att argumentera för att undervisning som inte använder sig av tv-spel är tråkig, utan att tv-spel har en säregen ”rolighet” som ordinarie undervisning inte kan ge. DGBL är också otroligt flexibelt. Prensky hänvisar till tv-spelens flexibilitet utifrån det faktum att man alltid kan skapa egna tv-spel som når upp till undervisningens kriterier. Flexibiliteten kommer även från att man kan planera och göra undervisning som sedan leder upp till spelandet, eller tvärtom att man påbörjar en lektion med tv-spel och sedan formar lektionen utifrån det. Man kan även skapa ett spel som t.ex. hjälper en att bemästra olika förmågor och dylikt. En grundligare beskrivning av teorin kommer att ges, men det ovanstående menar Prensky är DGBLs tre huvudargument till varför det fungerar.<sup>67</sup> De tre huvudargumenten är kortfattat: i.) tv-spel är engagerande vilket ökar elevens deltagande, ii.) tv-spel är interaktiva vilket ger en mer gripande undervisning och iii.) en kombination av

---

<sup>67</sup> Prensky. (2007 Minnesota) s.3

engagemang och interaktivitet som ska resultera i en bättre undervisning. Mer om detta i sektion 2.3.2.

### 2.3.1 Vad är Digital Game-Based Learning?

I sin mest fundamentala form är DGBL en kombination av tv-spel och undervisning. Mer korrekt så är det kombination av undervisningsinnehåll och tv-spel. Det handlar inte om att kombinera undervisning som täcker hela ämnesplaner utan enstaka moment. Det är den här kombinationen som enligt Prensky leder till bra undervisning eller i vissa fall bättre undervisning med en tydligt positiv effekt på elevernas betyg. DGBL ser ut precis som det låter: eleverna spelar tv-spel och inte spel *skapade för undervisning*. Sådana spel är nämligen inte lika anpassningsbara som vanliga spel.<sup>68</sup>

Prensky visar ett exempel på hur DGBL kan se ut:

You are agent Moldy, sent on a top-secret mission to save the Copernicus Space Station and keep the evil Doctor Monkey Wrench from blowing up half the galaxy. Your only tools are your wits and the new CAD program that has been programmed into your computer...<sup>69</sup>

Detta är ett exempel på hur man har tagit lektioner i CAD (Computer-aided drafting, ett planritningsprogram) och implementerat tv-spels aspekter som tid, mål och en beskrivning på hur man kan lösa problemet. Detta exempel liknar mer gamification där de tagit en vanlig undervisning och tillagt spel-element.<sup>70</sup> Ytterligare så lyfter Prensky fram kommersiella spel som Sim City (Sim City är, kortfattat, ett spel som handlar om att bygga en stad och hålla den vid liv genom att planera ekonomin, strömfördelningen och vattentillförseln) och menar på att spelen är fyllda med innehåll som gör sig väl till nytta inom undervisning. Sim City skulle då passa in i samhällsvetenskap.<sup>71</sup>

### 2.3.2 Varför och hur fungerar det?

Prensky målar upp tre huvudargument till varför DGBL fungerar:

1) Tv-spelande är engagerande. För att kunna fortsätta i tv-spel måste individerna själva spela för att föra berättelsen vidare, engagemang finns redan där per automatik. I kombination med undervisning så ska engagemanget överlag höjas bland eleverna.

---

<sup>68</sup> Ibid., s.146

<sup>69</sup> Ibid.,s.146

<sup>70</sup> Raymond, Therese, *Spelifierat lärande – Hur många XP innehåller LGR11 och GY11?*

<sup>71</sup> Prensky. (2007 Minnesota) s.147

2) Tv-spel är interaktiva, vilket blir en del av undervisningen. Det ska anpassas allt eftersom och lyfta upp olika moment. Inlärningsprocessen handlar således om att exempelvis göra undervisning om Islam interaktiv.

3) Kombinationen av punkt ett och två. Detta handlar om att skapa ett engagemang för den interaktiva inlärningsprocessen. Man bör inte få eleverna att bli engagerade i själva tv-spelandet utan visa engagemang för lärandet. Betoningen ligger i att inte ha en lektion där elever endast spelar för sakens skull utan att det blir ett spelande som leder till ny kunskap och lärande.<sup>72</sup>

En viktig poäng som dessa punkter betonar är egentligen *hur* tv-spelen används.

Undervisningen ska använda tv-spel som ett verktyg och inte mer. Om inte läraren kan skapa rätt förutsättning och rätt sammanhang så finns det ingen poäng med att använda sig av tv-spel. Detta gäller inte endast för tv-spel utan all sorts undervisning: om inte innehållet är väl anpassat för eleverna så kommer undervisningen leda till mindre önskvärda resultat.<sup>73</sup>Förkunskap i denna mening menar att eleverna ska haft undervisning i tidigare tillfällen som sedan förutsätter att de vid tv-spelandet vet vad syftet är. De ska exempelvis haft undervisning kring hur man driver en stad innan de spelar Sim City.

En annan teori om varför tv-spel kan användas gjordes av Robert Ahlers och Rosemary Garris, forskare som jobbar inom det amerikanska flygträningscentret NAWCTSD. Deras teori menar på att tv-spelens struktur leder till olika känslor: möjligheten till vinst leder till en känsla av att det man gör har ett syfte, nyfikenhetsaspekten (att få utforska nya spelvärldar, lösa mysterium etc.) leder till en känsla av fascination. Ytterligare så menar de på att den fara som finns i spelet som simuleras (simulationsprocessen sker via det estetiska, ljud och bilder etc.) leder till att ens sinnen stimuleras, vilket ska leda till att man lär sig något. Sist men inte minst menar de på att den sociala förstärkningen via chatttrum och andra sorters dialoger mellan spelare i tv-spel leder till en känsla av att vara kompetent. Detta blir ett slags kretslopp som består av initiativet>fortsättandet>seger.<sup>74</sup>

Med detta sagt så kan det vara lägligt att fråga hur enkelt genomförandet av DGBL är. Teorin är, på papper, otroligt flexibel och verkar passa alla sorters undervisningar. Prensky förklarar det som att ett sådant påstående stämmer delvis, men att man måste vara medveten om

---

<sup>72</sup> Ibid., s.147

<sup>73</sup> Ibid., s.147

<sup>74</sup> Ibid., s.147



arbetets helhet och inte fokusera på att försöka trycka in tv-spel för sakens skull. Däremot menar han på att man kan börja litet och successivt arbeta sig genom integrationen av DGBL och undervisningen. Allt eftersom så blir det lättare och lättare att arbeta med DGBL.<sup>75</sup>

### 2.3.3 Hur kombinerar man tv-spel och undervisning?

Så, hur kombinerar man lärande och tv-spel? Enligt Prensky kan det ske på otroligt många sätt, vilket även nämns tidigare. Däremot så finns det inget tillvägagångssätt som håller i alla väder, en slags standardväg. De som vill utnyttja sig av DGBL måste först och främst tänka följande saker: publiken/eleverna, ämnet, vilken verksamhet du jobbar i, vilken teknologi du har tillgång till, vilka resurser och erfarenheter som kan lyftas fram samt hur en planerar distributionen så att alla har tillgång till spelet. Det handlar således om att aktivt analysera sin omgivning och konkreta situation för att sedan utifrån den hitta rätt sorts spel att arbeta med. Kanske kräver just din situation ett spel som inte finns och som du då antingen behöver skapa själv eller anlita någon annan till att göra? Hur vet läraren att alla eleverna kommer tycka om spelet/undervisningen? Har man tänkt igenom och försökt planera utifrån dessa punkter bör lärare komma fram till ett smidigt sätt att applicera DGBL på.<sup>76</sup>

I sökandet efter rätt sorts spel så lyfter Prensky fram spelens engagerande aspekt och lärande aspekt. Han menar på att DGBL fungerar när graden av engagemang och lärande är högt. Därför bör man helst undvika spel som inte kombinerar båda väl, dvs. är engagerande men inte undervisande och vice versa. Detta är ytterst viktigt inom DGBL – man kan inte arbeta utan att förhålla sig till dessa två aspekter. Designprocessen till DGBL undervisning måste utgå från rätt grad av engagemang och lärande. Man skall även ta hänsyn till vilket sätt man tänkt undervisa i, vilken lärteori läraren utgår från och utifrån den välja eller skapa rätt spel för undervisningen.<sup>77</sup>

### 2.3.4 Vilken spelgenre skall man ta?

En annan utmaning i implementerandet av DGBL är vilken genre spelet ska ha. Likt filmer och böcker kategoriseras spel i olika genrer. Dessa har stor betydelse för undervisningen då genren påverkar spelets design. Som lärare gäller det inte endast hitta rätt spel, det gäller att även hitta ett spel med rätt genre. Ett spel inom pusselgenren passar antagligen inte in i undervisning om etik och moral då pusselspel inte fokuserar på att låta spelaren göra etiska och moraliska val. Kategorierna är följande:

---

<sup>75</sup> Ibid., s.148

<sup>76</sup> Ibid., s.148

<sup>77</sup> Ibid., s.149-151

*Actionspel:* Spel som fokuserar mer på action och tenderar till att vara mer våldsamma än andra spel. Spel som *Super Mario*, *Sonic the Hedgehog* m.fl. passar in i denna genre.

*Äventyrsspel:* Fokuserar på äventyret och att upptäcka en okändvärld. *Myst*, *The Legend of Zelda* och *Riven* klassas som detta.

*Slagsmålsspel:* Handlar om just slagsmål. Två spelar väljer en avatar som de sedan kontrollerar i ett slagsmål. *Street Fighter* och *Tekken* är klassiska slagsmålsspel

*Pusselspel:* Spel som inte fokuserar så mycket på resan eller action utan mer om att presentera kluriga pussel till spelaren som t.ex. *Tetris*.

*Rollspel:* Spel som grundar sig i *Dungeons & Dragons* rollspel. Berättelsen och spelarens möjlighet att själva skapa en karaktär som har en del i berättelsen fokuseras samt samlandet av erfarenhetspoäng via strider för att kunna bli starkare. I dagsläget har dessa spel allt mer fokuserat på internet och att kunna spela igenom berättelsen tillsammans med någon.

*EverQuest* och *World of Warcraft* exemplifierar denna genre.

*Simulationsspel:* Spel som oftast fokuserar på att simulera den verkliga världen och förhåller sig generellt till den. *Sim City* är ett sådant exempel, där målet i spelet är att skapa en egen stad.

*Sportspel:* Sport. Spelen handlar om att oftast reflektera en riktig sport och låter spelaren få styra över lagmedlemmarna. *Fifa*-genren är ett exempel på ett fotbollsspel.

*Strategispel:* Spel som fokuserar på att låta spelaren få kontrollera en egen arme. Spelarens mål är att bygga upp en egen arme eller stad stark nog för att kunna ta över eller strida mot andra spelare.<sup>78</sup>

Det gäller att först och främst välja rätt genre som ger spelare möjlighet till att antingen göra något som är relevant för undervisningen. En lektion i samhällskunskap bör inte använda sig av ett actionspel utan ett spel inom strategigenren (som t.ex. *Civilization* som låter spelaren bygga upp ett helt land och dess struktur). Däremot så måste man inte förhålla sig till genrer när man ska välja rätt spel. Prensky menar på att det i första hand handlar om att spelet egentligen ska vara anpassat för undervisningsmaterialet men att utgå från genrer underlättar letandet av rätt spel.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Ibid., s.130-131

<sup>79</sup> Ibid., s.152

### 2.3.5 Elevers roll i integrationen av DGBL

Även om uppsatsen än så länge diskuterat läraren och spelens roll i DGBL så måste läraren i slutändan alltid utgå utifrån eleverna. Oavsett hur bra spelvalet och undervisningen är så betyder det inte att alla kommer att finna det intressant. Om eleverna finner spelet tråkigt så kommer inte undervisningen att gynna dem. Spelen måste väljas utifrån undervisningsgruppen. Ett spel som kanske har det absolut bästa exemplet på matematiska formler och uträkningar, men som är för barn, kommer inte att bemötas väl av gymnasieelever. Undervisningsgruppen måste först analyseras av läraren och titta på ett flertal drag först: Elevernas ålder, kön, hur tävlingsinriktade de är och deras tidigare erfarenhet med tv-spel. Om medlemmarnas resultat är väldigt varierade så säger Prensky att man kanske bör försöka implementera flera olika spel än bara ett. Det gäller att hitta rätt lösning till varje grupp. I ett fall kanske man behöver använda sig av flera spel. I ett annat kanske man bör ha ett helt annat alternativ som inte inkluderar tv-spel.<sup>80</sup>

Detta lyfter fram elevers absolut viktigaste roll i implementering av DGBL.. Eleverna måste få tillgång till att tillsammans med läraren yttra sina åsikter om vilka spel som de anser mest passande, eller som Prensky själv skriver: ”*More than anything else, player input and preferences will determine the ultimate acceptance and success of the game*”.<sup>81</sup> Prensky tycks mena på att elevers väsentliga roll finns i valet av spel och att man utifrån deras respons väljer rätt spel.

### 2.3.6 kritiska perspektiv av DGBL

Denna sektion är till för att belysa DGBLs negativa aspekter. Anledningen till detta är för att Prensky inte beskriver några negativa delar med teorin eller problematiken kring tv-spel. Det kan vara farligt att måla upp något som helt positivt när tv-spel kan ha både en positiv och negativ påverkan på ungdomar.

Prenskys teori har många positiva aspekter. Den målar upp ett tydligt argument för hur man kan använda sig av tv-spel och i många fall tycks det verkligen fungera. Dilemmat är att mycket av texten riktar sig mot hur man kan använda tv-spel inom fortbildningar för personer som redan jobbar. Den är aktivt riktad mot en annan sorts publik, den arbetande individen eller företagsdrivaren som vill öka produktiviteten bland medarbetarna. Väldigt lite handlar om skolan och hur man använder tv-spel där. Detta är både intressant och problematiskt. Det intressanta är att annan forskning om ämnet tycks rikta in sig enbart på hur man kan

---

<sup>80</sup> Ibid., s.153

<sup>81</sup> Ibid., s.154

inkorporera tv-spel i skolan, som t.ex. Meghan Arias ”Using Video Games in Education”. Arias beskriver ett exempel där elever fått möjlighet att använda spelet *Second Life* som verktyg till skapandet av sina redovisningar. Hon beskriver tydligt hur processen gått till, hur det såg ut och på vilket sätt det skiljde sig från andra verktyg som Power Point. Varför gör inte Prenskey detta? Arias diskuterar även vilka ämnen tv-spel kan fungera som resurs som även kommer med referenser.

Om man ska försöka argumentera för något som ska användas inom skolan måste man även beskriva de negativa aspekterna som diskuteras i dagens samhälle. Prenskey skriver inte att tv-spel även har en negativ påverkan på ungdomar. Återigen vill jag referera till Arias forskning som väljer att inkludera forskning som gjorts om hur våldet i tv-spel påverkar ungdomar. Man kan anta att Prenskey valt att inte inkludera någon kritik då han först och främst försöker sälja sin bok. Spel som är väldigt grafiska och våldsamma kan enligt forskning påverka ungdomars beteende negativt, som ett ökat aggressivt beteende. Många ungdomar har även blivit beroende av tv-spel, vilket i många fall resulterat till att elever inte är närvarande och i värsta fall har ungdomar dött av näringsbrist.<sup>82</sup>

### 2.3.7 Syn på lärande

Det finns flera problem med DGBL. Prenskey tycks inte ha en särskild lärteori där han visar på hur lärandet sker eller något perspektiv på lärande. Istället väljer han att belysa olika exemplen som andra DGBL användare utgått ifrån. Det är alltså inte utifrån egen erfarenhet eller kunskap utan exempelvis andra lärare med konstruktivism som utgångspunkt som använt sig av DGBL.<sup>83</sup> Dessa exempel har ingen bestämd lärteori, däremot kan man hitta olika underliggande perspektiv som tycks hämta inspiration från diverse lärteorier.

Ett av dessa exempel är rollspelets betydelse för lärandet. Prenskey beskriver rollspel som ett sätt att öva på sociala situationer, så som att hålla en dialog eller intervju med någon eller inta olika roller så som försäljare och dylikt för att öva på sådana förmågor. Han menar dock på att vanliga rollspel som sker på lektioner oftast är kortvariga och att tv-spel inom rollspelsgenren istället är mycket längre vilket då leder till att en elev befinner sig i en social kontext under en längre tid.<sup>84</sup> Tanken här tycks vara att låta elever spela rollspel som tillåter flera spelare, som exempelvis onlinespel. Lärandet i tv-spelandet ska alltså ske när eleverna kommunicerar med

---

<sup>82</sup> Diablo 3 Death: Teen Dies After Playing Game For 40 Hours Straight, [http://www.huffingtonpost.com/2012/07/18/diablo-3-death-chuang-taiwan-\\_n\\_1683036.html](http://www.huffingtonpost.com/2012/07/18/diablo-3-death-chuang-taiwan-_n_1683036.html)

<sup>83</sup> Prenskey. (2007 Minnesota) s. 158

<sup>84</sup> Ibid., s.161-62

varandra i spelvärldarna. Då onlinespel låter elever skapa egna avatarer som ska representera en själv så kan dialogerna mycket väl skilja sig från traditionella rollspel. Onlinespel kräver oftast samarbete emellan spelarna för att exempelvis besegra en boss. Denna föreställning av lärande tycks vara hämtad från den sociokulturella lärt teorin. Spelets grunduppgift är att öva in sociala förmågor och arbeta tillsammans. Dilemmat här är att onlinespel inte sker i den verkliga sfären utan i en virtuell miljö, vilket skiljer sig från den sociokulturella som tycks betona att man möter människor i det verkliga livet.

Prensky lyfter och tycks även motivera användandet av konstruktivistisk lärt teori. I sektionen om lärande finns det ett stycke som heter ”Constructivist Learning” och är en direkt referens till en av de tre lärt teorierna i inledningen. Skapande-processen i konstruktivismen fungerar tydligen väl med tv-spel. Då konstruktivismen betonar elevernas individuella skapande menar Prensky på att man kan använda sig av spel som låter spelare själva skapa världar. Spel som Sim City och Roller Coaster Tycoon ska då vara bra exemplen på hur konstruktivistisk lärt teori kan användas med DGBL.<sup>85</sup> Det blir på så vis konstruktivismens betoning i skapandet som motiverar förslaget att använda Sim City eller Roller Coaster Tycoon. Dock ges ingen beskrivning av inlärningsprocessen, men tanken tycks vara att läraren kanske ska hålla en undervisning om hur man kan driva en bra nöjespark. Undervisningen ska alltså behandla ekonomi och hur man driver en bra verksamhet som då är kontexten och verktyget är tv-spelet Roller Coaster Tycoon (spelet handlar om att skapa en nöjespark, vilket inkluderar byggandet av egna berg- och dalbanor samt andra attraktioner). Sedan ska eleverna själva skapa en förståelse av ekonomi och så vidare genom att skapa en egen nöjespark som går i vinst.

Den lärt teori som tycks synas mest i DGBL är Deweys problemlösande lärt teori. Flera exempel grundar sig i Deweys betoning i görandet. Då Deweys huvudargument var att aktiviteten är bättre än att lyssna passar tv-spel lärt teorin utmärkt: att spela är en aktivitet. Aktiviteten möjliggör även att ny erfarenhet och kunskap skapas. Den beskrivning på hur lektioner kan planeras utifrån Dewey som ges i inledningen går att planera med tv-spel. Spelen är redan engagerande och samlandet av information sker i själva spelet. Elever lär sig nya tillvägagångssätt genom att spela: om de råkar dö så samlar de information av sina misstag. Efter att ha spelat tillräckligt länge har de samlat den information som krävs för att lösa problemet, vilket då skulle kunna vara att klara en nivå.

---

<sup>85</sup> Ibid., s.162

Deweys lärteori går att hitta i DGBL under flera namn, ”Learning by Doing” (vilket är en direkt referens utan en referens till Dewey), ”Learning from Mistakes” (bygger vidare på aktivitetssiden) och ”Task-Based Learning” (som kan ses som en synonym för Learning by Doing).<sup>86</sup> Med det sagt så kan man tydligt anta att DGBL åtminstone delar samma föreställning om lärande som går att finna i Deweys aktivitetsbaserade lärteori. Detta tycks vara den lärteori som bäst passar DGBL.

---

<sup>86</sup> Ibid., s.158-160

### 3 Dygdeetik och spelteori – likheter och olikheter

Denna sektion ämnar att jämföra perspektiv på lärande i dygdeetiken och DGBL för att se om deras perspektiv går samman. Gör det de bör man kunna använda tv-spel som resurs i en lektion om dygdeetik. För att visa detta kommer deras likheter att belysas men också hur de skiljer sig. Sedan kommer ett exempel på hur en undervisning som kombinerar dessa målas upp fall de stämmer överens med varandra.

#### 3.1 Likheter

Dygdeetikens syn på lärande är att man lär sig mer om dygder och blir dygdigare i sociala sammanhang. Lärandet sker i konversationer och observationer där individer får uttrycka sig utifrån sina dygder för att sedan få feedback av sin konversationspartner. Observationerna är till för att individer ska kunna se hur olika människor agerar utifrån sina dygder, en individ som t.ex. vill lära sig hur en polis uttrycker dygden rättvisa/ att vara rättvis kan göra det genom att observera polisen. På det sättet kan man tolka observationen som ett sätt att aktivt lära sig om dygder kontinuerligt. Barn lär sig dygder genom att observera sina föräldrar och sedan sin omgivning och när de väl börjar tala lär de sig utifrån konversation med sina föräldrar. Man lär sig av dygder genom att uttrycka sig ärligt i en konversation och om dygder genom att observera sin samtalspartner och omgivning. Synen på lärande förhåller sig därmed till den sociokulturella lärteorin.

Digital Game-Based Learning har flera syner på lärande. Då Prensky aktivt argumenterar för teorins flexibilitet och lärarens egen kontroll över planeringen kan detta tolkas som att DGBLs syn på lärande inkluderar allt och inget. Exempel på hur lärandet sker i DGBL är t.ex. i rollspel där sociala förmågor lärs in och övas samt när elever får spel som möjliggör ett eget skapande av något. Sedan betonas även att lärandet sker i själva spelandet, likt Deweys lärteori om problemlösning och aktivitet. Denna syn på att lära sig från görandet tycks genomsyra DGBLs syn på lärande i sin helhet. Gällande rollspel så sker lärandet i interaktionerna mellan spelarna, konversationer och observationer, vilket då är en likartad syn som går att finna i den sociokulturella lärteorin.

Likheten här är synen på att man lär sig i konversation. Man kan alltså kombinera rollspel och dygdeetiken men även också bygga vidare på etiken. Som tidigare nämnt låter onlinespel spelarna själva skapa avatarer som ska representera dem själva. Detta kan leda till att man kan sätta sig in i olika roller och på så vis öva på olika dygder genom att skapa avatarer med särskilda roller, som exempelvis poliser och tjuvar. På så vis kan man skapa många konkreta situationer och sedan låta elever agera utifrån den kontexten samt deras roller. Tv-spelens

interaktiva aspekt gör att observation också blir lättare då man i spel inte bara styr vad karaktärerna säger men även hur de agerar. Viktigt att påpeka är dock att även om deras syn på lärande liknar varandra så utspelar de sig i praktiken på två olika planer. Dock behövs nog ordinarie undervisning hållas om dygdetik så att elever lär sig om dygdetik. Att eleverna ska ha rätt förutsättningar, de ska ha fått undervisning om dygdetik innan de spelar. Man lär sig om dygdetik via undervisning och lär sig dygder i spelandet.

På så vis kan man argumentera för att teorierna fungerar ihop. Dock finns det en problematik i att kombinera DGBL med dygdeetiken: det är väldigt få spel som lägger någon vikt på sociala element som kommunikation. Fantasy onlinespel är egentligen den genre som bäst passar in med dygdeetiken då dessa i många fall låter flera hundratusentals spelare spela med varandra samtidigt.

### 3.2 Olikheter

Dygdeetikens lärande sker i det verkliga livet där människor aktivt kan träffa varandra, vilket förutsätter att man då träffas ansikte mot ansikte. DGBL förutsätter att man både observerar och pratar fast i en virtuell miljö. Det är också skillnad på vem eller vad man har en konversation med. Fantasyspel möjliggör skapandet av diverse avatarer som kan se ut som nästan vad som helst. Kan man då argumentera för att en konversation i verkligheten mellan två människor påverkar individer på samma sätt som en konversation mellan en björn i kostym och en åsna i klänning? Man kan således gömma sig bakom en slags mask i spelen. Skillnaden bör belysas då den ena representerar dygder som sker i det verkliga livet medan det som sker i spelet inte alltid behöver stämma överens med spelarens riktiga sätt att föra sig på. Problematiken med att man gömmer sig är att man då inte alltid uttrycker sig på ett sätt som representerar en själv utan målar upp en felaktig bild istället. Man behöver inte riktigt handla i enlighet med dispositioner man har. Situationen är annorlunda då man i onlinespel kan man alltid logga ut och göra en ny karaktär medan i verkligheten kräver att man tar ett större ansvar. I verkligheten är det den som uttrycker sig som måste stå för sitt påstående. I spel finns det inga risker med att vara odräglig då det är svårt att bevisa avatarens riktiga identitet. Anonymiteten som blir ett resultat av avatarskapandet blir en positiv och negativ aspekt av tv-spel. Det positiva är att det blir lättare att skapa kontexter som gör att man kan öva och lära sig om flera dygder. Det negativa är att i och med att man alltid är anonym så försvinner ”allvaret” eller människors eget ansvar. Sedan kan man ifrågasätta om observationer som sker i tv-spel representerar hur människor agerar i verkligheten. Poliser i tv-spel brukar exempelvis gömma sig bakom bildörrar för att skydda sig mot skott. Om man



tar dygden vishet som exempel så bör man egentligen inte observera tv-spel då i verkligheten hade polisen dött, bildörrar är överlag inte ett effektivt skydd. Tillförlitligheten av observationerna och konversationerna i spel måste alltid tas med en nypa salt så att man inte lär sig felaktig information. Dygden mod kan även den målas upp felaktigt då många hjältar i spelen oftast dödar enorma mängder djur, människor och monster. Man riskerar alltså att göra lektionen till något annat än ett tillfälle att öva på och lära sig om dygder.

Den största skillnaden i lärandet är egentligen hur det praktiseras. DGBL förutsätter att man spelar, oavsett vilket ämne undervisningen bearbetar. Självklart kan man argumentera för att aktiviteten är social, men detta behöver inte alltid stämma då många spel inte har en tillräckligt robust chattfunktion. Betoningen skiljer sig åt då dygdeetiken betonar konversation, observation och möten med andra människor som en del av kärnan av lärandet medan DGBL bygger på att lärandets kärna kretsar kring spelandet. Man ska lära sig av spelandet och det som kretsar kring dess tema och problem, inte konversationer och dylikt. Konversationer och observationer kan man självklart göra i tv-spel, men avatarer representerar sällan en riktig konversation mellan två människor i verkligheten. Man kan nästan argumentera för DGBL egentligen var gjord för Deweys lärteori då tv-spel som aktivitet kräver engagemang. Det är få aktiviteter som skapar samma mängd engagemang som tv-spel gör, vilket leder till att undervisning som är planerat utifrån Deweys lärteori fungerar utmärkt med DGBL. Man kan lära sig av observationer i spelvärlden, av sina misstag i spelen men också av hur spelen är strukturerade. Många spel börjar alltid med att förklara vad man ska göra, hur man ska göra det och sen låta spelaren själv göra det, vilket är ett sätt att lära spelarna något. Denna skillnad på vilket lärande som är optimalt för teorierna är viktig att ha med sig då Prensky inte nämner detta i sin bok. Ytterligare så menar Prensky att lärandet sker på olika vis beroende på vilken spelgenre spelet ingår i. Rollspel liknar den sociokulturella synen på lärande, äventyrsspel en mer learning by doing syn.

Sedan skiljer de sig åt gällande deras syn på lärande enligt konstruktivism. Visserligen finns det gemensamma aspekter då DGBL och dygdeetik har en syn om att man aktivt ska skapa situationer för lärande. Dygdeetiken belyser att man kan öva dygder i olika kontexter och DGBL skapandet av egna spelvärldar. Likheten ligger i att man skapar kunskapen själv, men DGBL menar på att man inte ska skapa endast kontexter utan att man skapar större ting, som samhällen och nöjesparker. Skapandet leder till olika mål, DGBL handlar om att skapa för att förstå t.ex. ekonomi och politik medan dygdeetiken fortfarande förhåller sig till dygder.

### 3.3 Exempel på hur tv-spel kan användas i undervisning av dygdetik

Om lektionen fokuserar på att visa på hur man kan förstärka sina dygder kan man använda onlinespelet Grant theft auto online. Spelet låter spelarna antingen bete sig som tjuvar, vanliga människor eller poliser. Man får möjlighet till att själv välja vad ens karaktär utmärker sig i som t.ex. olagliga jobb, lagliga jobb eller att vara extra bra på att sitta i soffan. Således kan lektionen handla om att be eleverna att skapa en karaktär och föra ett slags rollspel där de får uttrycka sina dygder genom att kommunicera och handla dygdigt. På så vis blir konversationen en del av undervisningen och lärandet fast i en virtuell värld. De får även möjlighet till att öva på flera dygder. Det finns två sätt att tjäna pengar på i spelet: antingen tar man lagliga jobb eller så tar väljer man den mer illegala vägen som inkluderar bankrån och dylikt. Här får alltså spelarna möjlighet till att observera varandra vilket också relaterar till synen på lärandet. Dygderna som övas här är alltså godhet, men även också tålmod. Lagliga jobb ger mindre pengar och kan även ta längre tid, medan ett bankrån ger mer och kan ta betydligt mycket kortare tid. Dygden mod kan övas och observeras när en spelare befinner sig i en butik eller bank som rånas. Här får man möjlighet till att både agera modigt men också se andra spelare som rollspelar som poliser uttrycka mod. Om spelarna väljer att råna en bank får de möjlighet att kommunicera med varandra för att sedan planera tid, plats och tillvägagångssätt. Man får på så vis möjlighet till att öva på dygderna både i tal och i akt. Man kan även lära sig av sina dygder genom att se hur medspelare besvarar ditt agerande. Självklart gäller samma risker som nämnt ovan. Bara för att man agerar på ett gott sätt betyder det inte att dina medspelare alltid kommer att behandla dig likadant. Att bli skjuten av människan du precis räddat är ytterst vanligt inom tv-spel.

Sammanfattningsvis kan man säga att dygdeetik och tv-spel tycks dela vissa delar i sin syn på lärande med varandra. DGBL menar på att man via rollspel övar på kommunikativa förmågor medan dygdetiken ser på konversation som en väsentlig del i lärandet av dygder. Dock bör det påpekas att kommunikation är en liten del av lärandet i DGBL.

## 4 Slutsatser

Uppsatsen har först beskrivit bägge teorierna. Dygdeetik, en etikteori som betonar människans sätt att agera på utifrån dispositioner eller dygder, uttrycker ett mer sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta kommer från att man inom dygdeetiken anser att vänskap och gemenskap är väsentligt för både lärandet och skapandet av dygder då många av dessa kräver en samtalspartner. Detta innebär att man inom dygdeetiken anser att lärandet sker i sociala situationer, att man lär sig om både sina och andras dygder i konversationen och observationen mellan två människor.

Digital Game-Based Learning är en teori skriven av Mark Prensky som hävdar att tv-spel kan ses som en resurs i all undervisning, oavsett ålder eller grupp. Tv-spel ska tillföra ökad motivation och engagemang bland eleverna fall det implementeras väl. Implementeringen ska ske genom att läraren skapar rätt kontext och situation för eleverna genom att ha rätt förkunskap för att öka syftet med tv-spelet. Spelen ska även väljas utifrån genre samt eleverna för att undvika att endast några lär sig. Utöver detta så menar Digital Game-Based Learning att man även själv kan skapa rätt sorts spel fall något liknande spel inte finns. Synen på lärande är varierande då ett av argumenten för varför teorin går att applicera på alla sorters undervisning är att läraren själv väljer vilken lärteori hen ska förhålla sig till. Däremot kan man hitta undertoner av olika teorier om man tittar mellan raderna, så som att tv-spel inom rollspelsgenren används för att träna på sociala förmågor. Detta går då att tolka som att Digital Game-Based Learning har ett sociokulturellt perspektiv på lärandet. Dock så tycks helheten av teorin ha ett aktivitet- och problemlösande perspektiv på lärande då tv-spel som aktivitet är väsentligt i all undervisning.

Med det sagt kan man dra slutsatsen att tv-spel kan fungera som resurs inom dygdeetiken om man utifrån Prenskys teori använder sig av tv-spel inom rollspelsgenren. Rollspelsgenren ska användas för att öva på kommunikativa förmågor, vilket då är en del av synen på lärande i både DGBL och dygdeetik. Onlinerollspel som möjliggör att elever själva skapar sina karaktärer och betonar konversation bör fungera som verktyg då det fortfarande låter eleverna handla utifrån sina dygder/dispositioner. Rollspelet möjliggör även att eleverna får anta andra roller och på så vis öva på flera dygder som man kanske inte vågat öva i det verkliga livet. Däremot kan man inte påstå att de har en helt likartad syn på lärande.

I praktiken bör lektionen använda sig av ett onlinespel som t.ex. Grand Theft Auto Online där eleverna själva skapar sin karaktär och hur hen ska agera i spelet. Tanken är att arbeta utifrån

spelets virtuella miljö och möjligheterna som finns i den miljön. Sättet eleverna uttrycker sig och agerar i spelet ska då reflektera deras dygder.

Problematiken med tv-spel som verktyg är att tv-spelsteorin inte tycks ha någon bestämd lärt teori som visar på hur man lär sig av tv-spel. Reliabiliteten av teorin går därför att ifrågasätta och man bör även fundera på hur smidigt och givande en lektion med tv-spel faktiskt är. Även i praktiken finns det viss problematik då onlinespel har för stor variation i hur man kan uttrycka sig och agera på. Elever kan alltså välja att agera och uttrycka sig på ett falskt sätt som inte representerar deras dygder. Risken är att lektionen blir till något annat än ett tillfälle att öva på och lära sig vad dygder är.

#### 4.1 Diskussion

I och med att Prensky argumenterar för hur man kan använda tv-spel blir det svårt för lärare att se exakt hur. Han skriver för alla, vilket gör att argumenten inte är konkreta. Detta gör det problematiskt att få ett grepp om hur man kan använda det inom skolans många ämnen. Man kan därmed ifrågasätta varför han inte ger konkretare exempel, som exempelvis Miguel Sicart gör i artikeln ”Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games”. Sicart har här valt att skriva om hur man via tv-spel kan lära sig om dygdetik. Att artikeln är konkret gör det lättare för lärare att se varför tv-spel kan fungera som resurs. Detta gör det mycket lättare för lärare att planera undervisningen då Sicarts beskriver både varför och hur man kan gå tillväga. Prenskys argumenterar endast för varför tv-spel kan fungera, inte hur man kan gå tillväga. Kanske menar Prensky på att om han argumenterar för varför så bör tillvägagångssättet vara uppenbart?

Att Prensky endast argumenterar för att man ska använda hela tv-spel leder också till en viss problematik. Det är ytterst få kompletta spel som ger sig väl till undervisning, vilket visar sig i att det inte är så vanligt att tv-spel används i skolan idag. Ett bättre sätt att argumentera för tv-spel skulle kunna vara att endast använda sig av olika element ur tv-spel, likt spelifiering. Detta gör att man slipper leta efter spel som passar undervisningen. Då spelifiering handlar om att applicera olika koncept ur tv-spel i en ordinarie undervisning behöver inte lärare hålla undervisningar som centrerar kring spelandet. Spelelement som att t.ex. ge klassen livspoäng som minskar av att elever är inne på facebook eller youtube är först och främst mycket lättare att applicera i undervisning. Varför nämns inte spelifiering i Prenskys verk? Om lärare visar ett intresse för tv-spel som resurs men inte kan använda DGBL borde man åtminstone få höra om att det finns alternativ. Prenskys bok är således väldigt kontraproduktiv.

Ett bättre sätt att argumentera för tv-spel i skolan går att finna i Kurt Squires artikel "Video Games in Education". Squire målar upp ett ramverk som lärare kan utgå från. Ramverket är uppdelat i de många spelgenrer, men till skillnad från Prensky så ger Squire en bättre beskrivning på varje genre. Squires argument är densamma som Prenskys, tv-spel går att använda inom skolan. Skillnaden är att Squires förhåller sig till skolan och hans exempel på var man använder tv-spel är endast till för att förstärka argumentet att det bör fungera i skolan. Om det fungerar här, så bör det även fungera i skolan. Squire beskriver även den kritik som riktats mot tv-spel överlag som ett sätt att varna lärare för nackdelarna med tv-spel. Att Prensky inte väljer att inkludera någon som helst negativ kritik mot DGBL går att tolka som om han egentligen försöker sälja en produkt. Hans tillvägagångssätt är väldigt likt en försäljares. Prensky är mer intresserad av att sälja DGBL som koncept än att försöka nyansera skolundervisningen. Detta gör att man kan ifrågasätta om DGBL egentligen var tänkt att användas i skolan eller om det endast lades till i hopp om att kunna sälja sin bok till en större skara.

Dygdetiken förutsätter att man pratar med varandra ansikte mot ansikte i verkligheten. Det finns en viktig poäng med detta då allt en individ gör i verkligheten har en konsekvens och ett efterskalv. Verkligheten kommer med ett ansvar per automatik. Verkligheten är skrämmande. Men det är även i verkligheten människor verkligen kan visa sig själva och uttrycka sig utifrån sig själv. Tv-spel däremot utspelar sig i en annan verklighet, en virtuell miljö som möjliggör fantasier och orealistiska fenomen som magi och lasersvärd. Det är en enorm skillnad på verkligheten och den virtuella verkligheten. Då många tv-spel låter spelare skapa sin egen identitet som ersätter ens egna försvinner allvaret och ansvaret, anonymiteten kan bli en sköld. Tv-spel är inte riktiga och det som sker i spel händer inte "på riktigt". Detta leder till ett stort problem inom onlinespel: Verkligheten avdramatiseras. Det är inte längre förbjudet att hota varandra, att skjuta varandra eller att råna varandra. Våld och trauman avdramatiseras nästan helt och hållet. Hatladdade ord avdramatiseras helt, vilket då leder till att det många spelare kommer i kontakt med online är individer som uttrycker sig utifrån laster, inte dygder. Detta är ett direkt resultat av att man är anonym på nätet. Om lärare ska förhålla sig till skolans värdegrund, som menar på att lärare ska fostra elever till att bli demokratiska medborgare och även alla människors lika värde så bör man egentligen undvika att använda sig av onlinespel i sin undervisning. Självklart kan man öva och lära sig om dygder, men frågan är om alla spelare förhåller sig till dygder och om elever faktiskt kommer lära sig mer om laster än dygder.

Ett annat problem är mängden stereotyper i tv-spel. Många spel innehåller oftast stereotypbilder av män och kvinnor. Männerna porträtteras gärna som vältränade och modiga medan kvinnorna oftast översexualiserade, rädda och svaga. Är det då gynnsamt att låta elever komma i kontakt med negativa stereotypa bilder i sin undervisning? Det är enligt mig något som bör diskuteras mer när man funderar på att använda tv-spel. Även negativa bilder av religion går att hitta i tv-spel. Många österlänningar porträtteras som terrorister och deras religion tycks förespråka om våld och övergrepp. Detta är ytterst problematiskt då det tydligt står i både ämnesplanen för religion och skolans värdegrund att undervisningen inte skall leda till bildandet av negativa fördomar. Det finns även nästan inga spel som har homosexuella karaktärer, vilket i dagens samhälle är inkorrekt. Skolans uppdrag är förutom att fostra elever till goda medborgare även informera elever om att vilken läggning man har är irrelevant i ens värde som människa. Då tv-spel gärna förhåller sig till laddade och negativa stereotyper kan det rent av vara farligt att använda spel som resurs.

#### 4.2 Sammanfattning

Uppsatsen har undersökt hur tv-spel kan fungera som resurs inom dygdeetiken och hur det kan se ut i praktiken. Uppsatsen använde tre lärteorier som grund, Sociokulturell lärteori, John Deweys problemlösande- och aktivitetsbaserad lärteori samt konstruktivistisk lärteori. Sedan gavs två beskrivningar, dygdeetik och Mark Prenskys tv-spelsteori *Digital Game-Based Learning*. Beskrivningarna visade vad dessa teorier var och vad deras syn på lärande var i förhållande till de tre tidigare teorierna.

Uppsatsens metod var att lyfta perspektiv på lärande i den dygdeetiska teorin och tv-spelsteorin för att se om de hade likartade perspektiv på lärande. Detta gjordes i en jämförelse där deras syn på lärande analyserades för att se om de hade likartade perspektiv på lärande. Även deras skillnader beskrevs i analysen.

Dygdeetik är en etisk teori där människans handlande görs utifrån dygder. Dygder kan förklaras som olika karaktärsdrag, som mod, kunskap och givmildhet. Negativa dygder går under namnet laster och är karaktärsdrag människor bör undvika att utveckla, som feighet, dumhet och girighet. Människor föds med förmågan att tillägna sig dygder, som sedan blir en slags disposition man alltid förhåller sig till i sitt agerande. Man övar och lär sig om dygder i konversationer med andra människor medan observationen av andra leder till att man lär sig mer om vad dygden innebär. Gemenskap och vänskap har en stor betydelse för dygden då konversationen är väsentlig för dygdeetiken.

Digital Game-Based Learning är en teori skapad av Marc Prensky som förespråkar om att tv-spel kan användas som resurs inom all undervisning. Det finns tre huvudargument till varför DGBL fungerar: i.) tv-spel är engagerande vilket ökar elevers deltagande, ii.) tv-spel är interaktiva vilket ger en mer gripande undervisning och iii.) en kombination av engagemang och interaktivitet ska resultera i en bättre undervisning. Dock nämner inte Marc Prensky några negativa aspekter med teorin, som att tv-spel exempelvis i vissa fall leder till ett ökat aggressivt beteende hos ungdomar samt att i värsta fall har ungdomar dött av näringsbrist.

Resultatet visade att tv-spel borde kunna användas för att stärka dygder och lära om vad dygder är eftersom synen på hur lärande sker är likartad på vissa punkter. Dock skiljer de sig i vad de anser är väsentligt. Dygdeetiken betonade mänsklig dialog och observation medan Digital Game-Based Learning betonade tv-spel som aktivitet. Det finns även problematik med att använda sig av tv-spel då många spel låter spelare vara anonyma, vilket leder till att man inte alltid handlar i enlighet med sina dispositioner. Anonymiteten kan även resultera i att man uttrycker sig odrägligt då nätet avdramatiserar verkligheten.

#### 4.3 Vidare forskning

Då detta ämnesområde är relativt tomt bör det finnas flera frågor man kan ställa när det gäller forskning kring tv-spel. Exempelvis bör man kunna forska om hur man implementerar tv-spel i praktiska ämnen som inte handlar om människan. Förmågor så som tal, skrift och språk borde gå att öva in med hjälp av tv-spel, men ytterst lite forskning har gjorts om detta.

Ett annat område som går att forska om är hur implementationen av tv-spel kan ske. Väldigt lite forskning har gjorts kring hur man kan implementera tv-spel och det lilla som ges i Prenskys bok räcker inte. En mer omgående forskning behövs göras för att kunna öka reliabiliteten av implementationen av tv-spel.

Slutligen kan man också forska om man lär sig vissa förmågor bättre av tv-spel än i en traditionell undervisning. Kommer elever som spelat engelska tv-spel få bättre resultat i engelskan än elever som inte spelat tv-spel? Forskning har gjorts om detta men mer kan och bör definitivt göras.

## Källförteckning

### Tryckta källor

Arias, Meghan, "Using Video Games in Education." *Journal of Mason Graduate Research*,

Vol.1, nr.2, 2014, s.49-69.

Carden, Stephen D. (2006) *Virtue Ethics: Dewey and MacIntyre*, London. Bloomsbury

Academic.

Collste, Göran (2010) *Inledning till Etiken*, Lund. Studentlitteratur.

Krokmark, Tomas (2011) *Den tidlösa pedagogiken*, Lund. Studentlitteratur.

Löfstedt, Malin (2011) "Etik, moral och det goda livet.", *Religionsdidaktik – mångfald,*

*livsfrågor och etik i skolan*. Löfstedt, Malin (Red.), Lund. Studentlitteratur.

Löfstedt, Malin, "Etiken och Religionsämnet.", *R & L* 2010, nr.2, s.8-9.

MacIntyre, Alasdair (2007) *After Virtue*, Paris. University of Notre Dame.

McAuliffe, Garret & Eriksen, Karen (2002) *Teaching Strategies for Constructivist and*

*Developmental Counselor Education*, Westport. Bergin & Garvey.

Phillips & Soltis (2014) *Perspektiv på lärande*, Lund. Studentlitteratur

Prensky, Marc (2007) *Digital Game-Based Learning*, Saint Paul. Paragon House

Sicart, Miguel, "Game, Player, Ethics: A Virtue Ethics Approach to Computer Games."

*International Review of Information Ethics*. Vol.4, 2004, s.14-17.

Silfverberg, Gunilla (2005) *Ovisshetens etik*. Nora. Nya Doxa.

Silfverberg, Gunilla (1996) *Att vara god eller att göra rätt*, Nora. Nya Doxa.

Skolverket, ämnesplan för religionskunskap 2 för gymnasiet

Squire, Kurt (2003) *Video Games in Education*, Cambridge University.



Säljö, Roger (2014) *Lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv*, Lund.

Studentlitteratur.

Tännsjö, Torbjörn (2012) *Grundbok i normativ etik*, Stockholm. Thales.

Van Hooft, Stan (2005) *Understanding Virtue Ethics*, Routledge.

Zagal, J.P. "Heavy Rain: Morality in Inaction, the Quotidian, and the Ambiguous", Poels, K. & Malliet, S. (Red.), *Vice City Virtue: Moral Issues in Digital Game Play*, 2011, s.267-286.

### **Elektroniska källor**

Hein, George E, *Constructivist Learning Theory*,  
<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>, hämtad 14/10/2014.

Lifecircles-inc.com, *Constructivism learning theory*, <http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/constructivism.html>, hämtad 14/10/2014.

Terese Raymond, *Spelifierat lärande – Hur många XP innehåller LGR11 och GY11?*,  
<http://spelifieralarande.se/>, hämtad 14/10/2014.

Skolverket, *Ämnesplan för Religion 2*, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), hämtad 14/10/2014