



Universitetet
i Stavanger

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:
MLEMAS – Master i lesevitenskap

Vårsemesteret 2018
Åpen

Forfatter: Halvor Østerman Thengs
Kandidatnummer: 2602

(signatur forfatter)

Veileder: Arne Olav Nygard

Tittel på masteroppgaven: Please press Z to question nothing – vegar gjennom tekst
Eleorientert induktiv hypotesetesting som metode i litteraturarbeid.

Engelsk tittel: Please press Z to question nothing – navigating text
Student oriented inductive hypothesis testing as a literature teaching method.

Emneord: literacy, etnografi, kritisk literacy,
litteratur, ergodisk litteratur, procedural
rhetoric, new literacy studies, induktiv
hypotesetesting

Sidetall: 90
+ vedlegg/annet: 47

Stavanger, 14.05.2018
dato/år

Please press Z to question nothing - vegar gjennom tekst

Elevorientert induktiv hypotesetesting som metode i litteraturarbeid

Halvor Østerman Thengs

Masteroppgåve i lesevitenskap

Institutt for kultur- og språkvitenskap

Våren 2018



Universitetet
i Stavanger

*Hva skal vi med skjønnlitteratur
hvis tilværelsens eneste mål
er å overleve og formere seg?*

(Jan Kjærstad, 2013)

Innhald

Føreord:	3
Samandrag:	5
Abstract:.....	6
1.0: Innleiing	7
1.1 Oversyn.....	7
1.2 Forskingsspørsmål	8
1.3 Literacy-myten	8
1.4 Lese orda, og lese jorda.....	10
1.5 New Literacy Studies	11
1.6 Empirisk materiale.....	13
2.0: Policydokument og aktuell forskning	14
2.1 DeSeCo og Meld. St. 28	14
2.2 Ny overordna del av læreplanverket	15
2.3 Aktuell literacyforskning.....	16
3.0: Teori	20
3.1 Oversyn.....	20
3.2 Kritisk literacy	21
3.3 Gode spørsmål som «teknologi» i kritisk literacy-arbeid	24
3.4 Engasjement	31
3.5 Gamification	32
3.6 Ergodisk litteratur.....	33
3.7 Intrigue, intrigant og intriguee	36
3.8 Spelmekanikk som argument om verda.....	37
3.9 Proseduralretorikk i «Gone Home»	39
4.0: Metode	42
4.1 Oversyn.....	42
4.2 Etnografi og literacy	43
4.3 Stegvis-deduktiv induktiv metode	45
4.4 Etikk og subjektivitet	47
4.5 Pilot	49
4.6 Feltarbeid	54
4.6.1 Spørjeundersøking	54
4.6.2 Del 1 – Blodspor	56
4.6.3 Del 2 - Gone Home	58
4.6.4 Del 3 – Togsong.....	63
4.6.5 Generelle observasjonar	64
4.7 Drøfting av pilotstudie og feltarbeid som etnografisk metode	66
4.8 Kategorisering	67
5.0: Analyse	70
5.1 Oversyn.....	70
5.2 Elevar som produsentar av kritisk orienterte spørsmål.....	70
5.3 Koherens i plot	74
5.4 IRF og engasjement i klasserommet	77
5.5 Main quests og side quests	79

5.6 Kritisk literacy og djupnelæring	81
5.7 «Riste litt i hjernen»	84
6.0: Oppsummering og konklusjon	89
6.1 Oversyn.....	89
6.2 Kvifor forske på undervisningspraksis i det sk�nnlitter�re klasserommet?	89
6.3 Kvifor djupnelæring og engasjement?	90
6.4 Kvifor nytte spørsmål som teknologi i undervisninga?	92
Litteraturliste	93
Overordna nivå – læreplan og policydokument	93
Literacy	93
Spel og spelpedagogikk	94
Metode	95
Andre kjelder / avhandlingar	96
Vedlegg	98
Vedlegg 1: Gone Home Game Log (anonymisert).....	99
Vedlegg 2: Spørjeskjema – rapport	120
Vedlegg 3: Gruppeintervju	122
Vedlegg 4: Meldeskjema NSD	132
Vedlegg 5: Særpensum	137

Føreord:

*Hvis du ikke bryr deg om tekstene du ber elevene lese,
bør du heller bruke tekster som engasjerer deg.
Dette er norsklærerens privilegium.*

(Henning Fjørtoft, 2014)

Våren 2017 kunne avgangselevane i vidaregåande skule velje denne oppgåva ved eksamen i norsk hovudmål: «I dei to vedlagde tekstane møter vi to kvinner med same namn. Nora i Et Dukkehjem ønskjer å forlate mannen sin, Torvald Helmer. Noora frå TV-serien Skam prøver å overtale kjærasten William til å ikkje reise frå ho. Samanlikn dei to tekstvedlegga, og plasser dei i ein kulturhistorisk samanheng» (Udir 2017: 4). For lærarar som over fleire år hadde rive seg i håret av eksamensoppgåver som i liten grad såg framover i tid, var denne typen oppgåve god av to grunnar: Ho synte verdien av klassiske tekstar i vår eiga samtid, og ho tok på alvor elevar sin eigen lesepraksis. SKAM som fenomen er ein kulturhistorisk artefakt ein kanskje ikkje har forstått verdien av fullt ut, men her valde ein altså å nytte serien som eksamensoppgåve i vidaregåande skule, attpåtil to sesongar før han var slutt. Eg har over tid vorte meir og meir oppteken av aktualisering som prinsipp for litteraturundervisning, og eg har ynskt å skrive ei avhandling om arbeid med litteratur der eg ikkje gløymer å setje pris på elevane si eiga lesing. Nyttar ein leseomgrepet vidt, som ein bør, opnar det for litteraturundervisning der historier frå skjermrøynda og kan få sin plass i skulen.

Midt på 90-talet tok mor mi meg med til ein bustad i Egersund sentrum. Der hadde ho kome i kontakt med seljaren av ein brukt Commodore 64, med to håndkontrollar og ei eske kassetar. Det blei mitt fyrste møte med dataspel – eit forhold som har tåla ver og vind utan å gå i stykke. Ikkje berre har det halde seg intakt; det vart kultivert gjennom Super Nintendo, forskjellige blad PlayStation, Nintendo Wii og dagens lett tilgjengelege mobilspel, iPad og Apple TV. Som pedagog har eg funne glede og nytte i «gamification»-verktøy som Quizlet, Duolingo, Kahoot og andre typar didaktiske speldiamantar, medan eg nyttar andre typar spel til meir omfattande undervisningsopplegg.

Parallelt med mi eiga spelinteresse, fekk eg ein fot innanfor sjølve spelbransjen då eg i 2005 sendte ein e-post til Carl Thomas Aarum, dåverande redaktør i spelmagasinet Gamereactor, for på lett sjølvikkert vis å tilby mine tenester som korrekturlesar. Det vart starten på seks år som medarbeidar i eit gratismagasin som skreiv om, testa ut og levde dataspel. Eg fekk tilgang på spel eg kanskje ikkje ville ha skaffa meg sjølv, og det opna ei verd for meg som ville ha større innverknad på meg sjølv og mitt eige virke som lærar enn eg visste då.

Via Gamereactor fekk eg nok ein fot innanfor, denne gongen hjå spelutviklaren Electronic Arts i Stockholm som speltestar på prosjektet *The Sims 2: Årstider*. Her fekk eg ei fyrstehandsoppleving av eit spelmiljø der utviklarar, programmerarar, testarar og leiing satt side om side for å jobbe fram eit produkt som skulle ut på marknaden. Det var mildt sagt lærerikt, og arbeidet i Upplands Väsby utanfor Stockholm var nok ein gong ei brekkstang inn til ein ny del av spelindustrien. Mellom 2006 og 2011 jobba eg som frilansomsetjar for spelbransjen, med oppdragsgjevarar primært i Sverige, Finland, Spania og Nederland. I ein bransje med knappe tidsfristar, raske endringar og høge krav til informasjonsflyt og effektivitet, var det interessant å fylgje prosessen frå start til slutt frå eit omsetjarperspektiv.

Når eg då i andre enden, som pedagog, har fått eit forhold til spel og speldidaktikk, er det altså eit resultat av ei meir eller mindre strukturert historie med spel som ingrediens. På veg inn i læraryrket hadde eg ikkje tenkt på at spel og gamification skulle kome til å spele ei så sentral rolle som dei gjer i skulen i dag. Eg trudde eg gjorde eit karriereval som innebar å gå frå eit tydeleg definert område til eit anna, med så godt som vasstette skott mellom. Der tok eg – heldigvis – feil. Dataspel kan vere litteratur, dataspel er elevar sin eigen lesepraksis, og dataspel kan vere nettopp det verktøyet som opnar for aktualisering, og som gjev verdi til dei klassiske tekstane i norskfaget.

Eg vil takke ei tolmodig kone, tre inspirerande born, ein stødig far og ei prinsippfast mor (1956-2014) for at denne oppgåva er komen til. Eg vil òg takke rettleiar Arne Olav Nygard hjå Lesesenteret ved i Universitetet i Stavanger for konstruktiv kritikk, i tillegg til korrekturlesarane Mons Bjone, Birgit Jaastad og Gøran Østerman Thengs for språkleg falkeblikk og nyttige kommentarar.

Samandrag:

Denne avhandlinga har som formål å undersøke litteraturundervisning i skulen i lys av skule- og literacyforskning og spelteori, og har som premiss at ei endring frå dialogorientert til elevorientert undervisning gjev meir engasjement og djupnelæring i arbeid med skjønnlitteratur. Avhandlinga undersøker om ein kan nytte kritisk orienterte spørsmål som «teknologi» i klasserommet for å nå djupare i arbeidet med skjønnlitterære tekstar, og nyttar både tradisjonelle papirtekstar og dataspel som tekstgrunnlag.

Kapittel 1 står som ei innleiing til literacyfeltet, og freistar å gje eit breitt omriss av aktuell forskning før eg snevrar inn mot forskingsspørsmålet: *Korleis kan ein nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i arbeid med litteratur?* Kapittel 2 gjev eit oversyn over aktuelt teorigrunnlag og nyttar for å knyte saman forskingsspørsmålet med feltarbeidet i analysen. Her tek eg føre meg aktuelle policydokument. I kapittel 3 tek eg føre meg kritisk literacy-teori og aktuelle spelteoretiske omgrep. Kapittel 4 er eit metodekapittel som fyrst går inn på ei metodeteoretisk drøfting, og deretter tek føre seg pilotopplegget og feltarbeidet eg har gjort i samband med avhandlinga. I kapittel 5 kjem analysen, som drøftar teorikapittelet opp mot feltarbeidet mitt i lys av kritisk literacy-teori. Dette kapittelet drøftar òg elevar sitt engasjement og djupnelæring i høve litteraturarbeid. Kapittel 6 inneheld konklusjon og oppsummering.

I feltarbeidet som ligg til grunn for analysen i denne avhandlinga har eg nytta eit spørjeskjema, i tillegg til generelle klasseromsobservasjonar og gruppeintervju i etterkant av undervisningsopplegget. Analysen legg vekt på elevane sine vurderingar av undervisninga tidleg, i midten av og på slutten av opplegget, og observasjonane handlar i stor grad om klasseromsdynamikk og læraren sin litteraturdidaktiske praksis.

Analysekapittelet er delt opp i seks underkapittel knytt til kritisk orienterte spørsmål, narrasjon og organisering, litteraturdidaktikk og engasjement, sosial praksis, djupnelæring og forventningar og til slutt *affinity spaces* og litteraturfaglege fellesskap.

Abstract:

This paper sets out to examine literature teaching in light of school and literacy research and game theory, assuming that a change from dialogic teaching to student-based teaching results in a higher level of engagement and deeper learning in the literature classroom. The paper examines whether it is possible to use critically oriented questions as “technology” in the classroom to reach a deeper level of learning when reading literature. Both traditional paper texts, and computer games, are used as a text foundation.

Chapter 1 introduces the literacy field, and attempts to paint a broad picture of current research before arriving at the research question: *How can critical and exploratory questions be used as part of literature teaching to facilitate deep learning and engagement in students?* Chapter 2 gives an overview of relevant policy documents used to tie together the research question and insight from the field work in the analysis chapter. Chapter 3 provides an oversight of current critical literacy theory and game theory. Chapter 4 outlines methodology and discusses theoretical issues, before describing the pilot study and field study connected to this paper. In chapter 5, the analysis discusses theoretical aspects and my field work in light of critical literacy theory. This chapter also discusses students’ engagement and deep learning in the literature classroom. Chapter 6 concludes and sums up this paper.

In the field work on which the analysis rests, I have used a questionnaire, in addition to classroom observation descriptions and post-class group interviews. Students’ assessments of teaching practice both in early, mid and late stages of the week are made a point of in the analysis chapter, and the observations are mainly focused on classroom dynamics and teachers’ literature-didactical practice.

The analysis chapter is subdivided into six parts tied to literacy-oriented questions, narration and plot organizing, literature didactics and engagement, social practice, deep learning and expectations and finally *affinity spaces* and reading communities.

1.0: Innleiing

*An education is truly «fitted for freedom»
only if it is such as to produce free citizens,
citizens who are free not because of wealth or birth,
but because they can call their minds their own.*

(Martha C. Nussbaum, 2010)

1.1 Oversyn

Arkivering eller *aktualisering*? Kva legitimerer skjønnlitteraturen sin plass i skulen i dag? I spennet mellom det ein nokså upresist kan kalle *kjennskap til kulturarven*, og det meir moderne *relevans*-omgrepet, står slaget om dei klassiske tekstane sin plass i norskfaget. Der *arkivarane* ynskjer å nytte tekstar som historisk bevisføring – minne om litteraturhistoriske periodar me kan studere i vakuum – vil *aktualisatorane* til ei kvar tid leite etter liner til vår eiga tid, til vår eigen erfaring og til det dagsaktuelle verdsbiletet. Både aktualisatorane og arkivarane vert tekne vare på i dei pågåande revisjonane av norskfaget, til dømes i Stortingsmelding 28 - Fag – Fordypning – Forståelse, sjølv om debatten kring kjerneelementa i faget (t.d. Hobbestad 2018), kan synast å bere fram ulike syn på i kor stor grad ein har lukkast så langt. Norskfaget har eit dualistisk formål, og skal på den eine sida «[...] bidra til at elevene får ta del i den litterære kulturarven.» Samstundes studerer ein ikkje lenger tekstar i eit vakuum; klassikarane har relevans for det samfunnet me lever i: «De litterære klassikerne tilbyr viktige perspektiver på hvordan samfunnet vi lever i har utviklet seg, og de kan være med på å bygge et fellesskap og bidra til en kulturell plattform» (Kunnskapsdepartementet 2016). Dette doble perspektivet gjev store moglegheiter, og utfordringar, for ein kvar som gjev seg i kast med undervisning i norskfaget.

Denne avhandlinga tek utgangspunkt i eit stort felt, nemleg forskning på literacy, eller lesekunne. Det er naudsynt å gjere nokre avgrensingar og presiseringar for å kome inn på det som er studieobjektet, nemleg kritisk literacy og samtalar om litteratur. Eg vil fyrst ta føre meg forskingsspørsmålet mitt i lys av omgrepet «tekst» og korleis ein nyttar det i skulen. Deretter vil eg gje ein introduksjon til omgrep som «literacy» og «new literacy studies» for å avgrense feltet, før eg kjem til ei avklaring av kor denne avhandlinga står i høve desse. I dei neste to

kapitla vil eg gje eit oversyn over aktuelle policydokument og læreplanar, samt posisjonere meg innan kritisk literacy-feltet med mitt eige forskingsprosjekt som sentrum.

1.2 Forskingsspørsmål

All den tid «tekst» ikkje er eit eintydig og ferdig diskutert omgrep som refererer til eit spesifikt fenomen i verda, er det naudsynt å gjere ei avklaring av kva for innfallsvinkel eg vil nytte i denne avhandlinga. Rogne (2008) drøftar tekstomgrepet i høve dei ulike læreplanane i norsk skule, og peiker på at det «tradisjonelle tekstomgrepet» ein finn tilbake til midten av det 20. hundreåret, til dømes, i praksis berre femna «verbalspråklege, skriftlege tekstar» (Rogne 2008: 3). *Undervisningsplan i norsk i reformgymnaset*, som Rogne omtalar som radikal, opna for eit syn på tekst som noko funksjonelt, der målet var at elevane skulle ha ei kritisk haldning til lesing. Tekstanalyse, språkbruksanalyse og eit til dels utvida sjangeromgrep fann på den måten vegen inn i skulen på 70-talet. Fram mot vår tid vart òg arbeid med avisar og massemedium meir og meir vanleg, i tråd med ambisjonen om ei analytisk tilnærming til tekst og kommunikasjon. I arbeidet med L97 og i utviklinga fram mot Læreplan for kunnskapsløftet (LK06) vart det «utvida tekstomgrepet» normalisert. Ein kunne sjå føre seg tekstar som var sett saman av skrift, lyd og bilete i eit såkalla samansett uttrykk, der modalitetsomgrepet (Kress og van Leeuwen 2001) sto sentralt. Konsekvensen av eit slikt utvida tekstomgrep var at alt frå teikneseriar til filmar, songar og skodespel hamna inn under definisjonen av tekst, og implikasjonen for skulen vart at ein kunne sjå samanhengar mellom ulike tekstuttrykk som representantar for like eller liknande tekstfunksjonar. Med andre ord: Tekstens sitt formål vart viktigare enn sjangerkunnskap.

Litteratur er for lengst kome forbi definisjonen som kravde ei innbunden bok og tekst på papir, og i møte med tekst kjem denne oppgåva til å ta føre seg dette spørsmålet: *Korleis kan ein nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i arbeid med litteratur?* Som ein konsekvens av eit slikt syn på tekst, og ein definisjon av litteratur som femner breitt, nyttar eg dataspelet «Gone Home» (The Fullbright Company 2013) saman med tradisjonelle papirtekstar i feltarbeidet mitt. Med *Ny overordna del av læreplanverket* som bakteppe kjem eg til å nytte teori knytt til new literacy studies, kritisk literacy og dataspel for å drøfte forskingsspørsmålet og analysere materialet eg genererer i feltarbeidet.

1.3 Literacy-myten

For å vere i stand til effektivt å definere omgrepa «new literacy studies» og «kritisk literacy», er det naudsynt å kommentere «literacy» i seg sjølv, og det ein kjenner som «the literacy myth», eller «literacy-myten». UNESCO legg til grunn ein omfattande definisjon av literacy, som ber i seg ei historisk utvikling eg kjem inn på i diskusjonen vidare:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world.

Ein slik definisjon legg altså til grunn at ein har operert med ei «konvensjonell» forståing av literacy knytt til lesing, skriving og rekning. Det samsvarer med til dømes Graff (1991) si skildring av literacy i eit historisk perspektiv, som knyter omgrepet til ein amerikansk kontekst og behovet for sosial stabilitet i ei tid der skriftkultur vart viktigare og viktigare i overgangen frå ei førindustriell til ei moderne verd, og der literacy kom til å handle om lesekunne (Graff 1991: 235). Der ein før kunne bringe vidare sosiale normer på ein uformell måte, trong ein no institusjonar som kunne tilby «[...] morally grounded instruction – aided, eased, and speeded by carefully structured provision of literacy» (ibid.: 236). Denne konvensjonelle forståinga, eller *brotsynet*, legg vekt på rolla literacy spelar i eit samfunn i endring. Lesekunne vart eit verkty for å oppretthalde stabile sosiale strukturar og for å tilby *tilgang* på lesing. Ein har i seinare tid skildra denne forståinga av literacy-omgrepet som ein myte, for å markere at ho legg til grunn premisser som ikkje held vatn i møte med studiar av språk i bruk og sosial praksis. Desse premissa botnar i det ein ser på som ei feilslutning knytt til at moral og lesekunne er nyklar til sosial stabilitet, og at ein gjennom skulesystemet lyt sørge for status quo i høve sosiale strukturar. For tilhengarar av brotsynet vert literacy ei universalløysing på utfordringar ein finn i samfunnet. Det tradisjonelle synet på literacy har som utgangspunkt eit problem som må løysast, og eit mål som ligg føre. Nyttar ein dei rette strategiane, kjem ein til slutt til målet; literacykompetanse. Dette synet på literacy har eit reint funksjonelt prosjekt, medan andre perspektiv flytter literacy til andre nivå og med andre funksjonar. Graff insisterer, saman med mellom andre Street, på eit syn på literacy som eit *kontinuum*, eller som *ideologi*. For Graff og Street vert literacy-myten absolutt naudsynt som motstykke til den posisjonen dei held, all den tid dei insisterer på ei breiare forståing av omgrepet. Eg kjem attende til dette poenget i kapittel 1.5.

1.4 Lese orda, og lese jorda

Hjå Freire (2006), til dømes, kan me sjå eit anna perspektiv på literacy. Der ein fyrst såg på lesekunne som noko funksjonelt; lesing lik avkoding - handla perspektiva i det vidare om å gjere fleire i stand til å forstå *einskilde ord i samanheng*. Avkoding av denne typen saknar sjølvstøtt eit element av å forstå kva som ligg *bak* nettopp desse orda, og her bidreg Freire med ideen om å «lese orda, og lese jorda» (reading the word, and reading the world). Freire kjem frå ein marxistisk, feministisk tradisjon, og i sitt virke har han skildra samfunnsutvikling frå eit frigjeringsperspektiv. Freire representerer eit literacy-perspektiv som går vidare frå avkoding og over i fortolking. Evna til å *lese jorda* inneber eit element av kritisk literacy der det å både forstå og stille seg granskande til tekst vert avgjerande, av grunnar som har med frigjering og makt å gjere. Weiler skriv (i Lankshear og McLaren, 1994: 13) at Freire sin pedagogikk heng på idear om «social transformation», der idear som ligg til grunn er knytt til «[...] oppression, consciousness, and historical change» (ibid.). Emansipasjonspedagogikken har fått stor merksemd, og drygt 20 år etter at Freire gjekk bort lever ideane om læring som sosial endring i beste velgåande.

Hjå Giroux finn me ideen om literacy som eit tveigga sverd, som både kan gjere individ i stand til å ta språkmakta og den politiske makta attende, samstundes som ein og kan bruke det til å forsterke dei allereie rådande strukturane for språkleg og politisk makt. Denne metaforen er gyldig i ei drøfting av kritisk literacy, og kan nyttast som døme på skilnaden mellom avkoding og fortolking, med eit ideologisk tillegg. For å utvikle elevar sin kritisk literacy-sans må ein endre undervisninga frå det Freire kallar «bank-metaforen» til situasjonar som utfordrar elevar si evne til refleksjon og kritisk sans. Denne metaforen set læraren i ein tenkt posisjon der han eller ho har eit gitt sett med kunnskap som kan overførast til eleven, som eit innskott i ein bank. Læringa er unilateral, og kunnskapen eleven sit igjen med etter «innskottet» er identisk med den som har kome frå læraren. Forkastar ein denne metaforen til fordel for ei meir maktkritisk vinkling på læring, får ein eit skifte mot ei meir ideologisk tilnærming til læring i klasserommet. Slik læring vil, for elevane, alltid ha eit element av maktkamp i seg, der skriveferdigheiter «[...] will make them functional and critical within the school environment» (Giroux 1987: 4). Freire peiker på si eiga språkundervisning, og viser til at den kan lærast bort både mekanisk og organisk. Den mekaniske innlæringa av grammatiske prinsipp representerer, i følgje Freire, ikkje ekte lesing av di ho ikkje gjev kunnskap om desse prinsippa i verda.

1.5 New Literacy Studies

Street (2013) utviklar ideen om literacy vidare, og nyttar omgrepet «New Literacy Studies». Han lanserer to ulike perspektiv på literacy i samfunn der lesekunne var i startfasen, anten som «autonomt» eller «ideologisk» (Street 2013: 13). Som autonomt omgrep var Literacy (med stor L) det einaste verktøyet i ei verktøykasse som stort sett handla om «[...] ways of maintaining discipline» (ibid.: 136) – sosial stabilitet gjennom utdanningssystemet. Street hevdar at ein til dels har drive med eit retorisk spel for å sikre finansiering til aktuelle program laga for å betre lesekunna hjå innbyggjarane. Dette retoriske spelet har i stor grad vore tufta på premissen om at dei som ligg bak i literacy-utviklinga («illiterates»), har *manglar*, «[...] lacking in cognitive skills, living in 'darkness' and 'backward'» (ibid.). Innføring, eller *implementering*, av literacy ville difor føre til ei endring - ei utvikling - som kom desse samfunna til gode. Street hevdar at denne måten å sjå lesekunne på, er skadeleg for diskursen kring literacy, all den tid ein nyttar optikk knytt til vestleg europeisk og amerikansk historie der lesekunne er eit fenomen som skildrar kunnskap orientert kring avkoding av skriftlege kjelder. Han hevdar vidare at literacy-program med eit vestleg utgangspunkt i stor grad har sørga for ein type «*stigma of 'illiteracy'*» (ibid.: 19), der utviklingsland med munnlege tradisjonar vert undervurdert i literacy-forstand.

Street kjem i denne samanhengen også med tydeleg kritikk av både Freire og UNESCO. Freire tilbyr ein posisjon knytt til makt og hegemoni, men har i følge Street «[...] tended to believe that people without western-type literacy are unable to 'read the world' [...]» (ibid.: 20). Det Freire føreslår i emansipasjonspedagogikken er altså, på same måte som i europeisk og amerikansk tradisjon, prega av ein «autonomous model»-tenking kring literacy. Lesekunne som verktøy for myndiggjering legg til grunn, skriv Street, ein «'wait for critique' approach» til undervisning (ibid.: 139). Street viser her til den australske sjangerskulen, der spørsmål om makthøve og literacy vart handsama med det for auge å introdusere elevar for sjangrar slik at dei kom i ein posisjon der dei kunne kritisere dei: «Some there would argue that children cannot learn to question the power structures of the society they inhabit until *after* they have learned these genres» (ibid.). Med eit slikt utgangspunkt vel Street å kritisere tilnærminga Freire og andre har til literacy som emansipasjonsprosjekt, av di ein søker å finne ei slags *løysing* på eit literacy-problem innanfor eitt og same paradigme. Denne kritikken heng tett saman med Graff sitt syn på literacy som *kontinuum*, med sin kontrast i *brotsynet*, som lenge prega ordskiftet på

fagfeltet. Både Street og Graff insisterer som nemnt på literacy som ei breiare forståingsramme i staden for eit funksjonelt verkty for problemløysing.

I høve UNESCO legg Street vekt på at den «autonome modellen» ligg til grunn for eit syn på literacy, også her innan ein vestleg tradisjon (29). På eit overordna nivå legg UNESCO til grunn eit økonomisk premiss som utgangspunkt for arbeid med literacy, og koplar omgrepet med «'progress', 'civilization', individual liberty, and social mobility» (ibid.). Denne koplinga kjem i konflikt med Street sin ideologiske modell. Han viser mellom anna til Hamilton og Barton (1985) som kritiserer koplinga mellom literacy og framskritt i ein vestleg kontekst, der «[...] levels of literacy in a society are hypothesised to correlate positively with any and all indicators of social and economic progress» (ibid.: 74-75). Det ein då sit att med som studieobjekt, vert konsekvensane av literacy. Street føreslår ein modell som har som sine primære mål å studere sosiale praksisar og interaksjonen mellom skrift- og taletradisjonar gjennom etnografisk metodikk.

Den ideologiske posisjonen knytt til literacy handlar, som hjå Freire, om maktrelasjonar. I staden for å knyte literacyomgrepet til generaliseringar, søker den ideologiske modellen altså å problematisere og skildre literacy som sosial praksis. Det inneber på den eine sida å sjå literacy som ein prosess hjå det einskilde mennesket, og på den andre sida å sjå sosiale institusjonar i samanheng i staden for å skildre omgrepet berre i utdanningssamanheng. Street skil mellom omgrepa *literacy events* og *literacy practices* (ibid.), og skildrar ei hending (ein *event*) som ei teksthending i seg sjølv, medan praksis (*practices*) opnar for ei breiare lesing av kva for haldningar ein har som deltakar i ei hending, og kva for førestillingar ein kjem inn med i sin eigen lesepraksis. Street argumenterer for at undersøking av literacy frå eit ideologisk startpunkt krev ei etnografisk tilnærming, «[...] which provides closely detailed accounts of the whole cultural context in which those practices have meaning» (ibid.: 29). Han er òg kritisk til at literacy tradisjonelt har vore knytt til eitt domene, nemleg utdanning. Utarbeiding av konseptet *multiple literacies*, som syner domene-spesifikk lesekunne som tek opp i seg omsyn til kultur, kjønn, sosiale strukturar, eller er meir spesifikt knytt til medium og formidling, som visuell literacy eller digital literacy. Street søker ei tilnærming til literacy som er «[...] sensitive to local variation in literacy practices and that is able to comprehend people's own uses and meanings of reading and writing.» (ibid.: 149) Her, med andre perspektiv enn berre det å kunne lese eller skrive, er kimen til ei tilnærming til lesekunne kalla *kritisk literacy*.

1.6 Empirisk materiale

For å undersøke forskingsspørsmålet mitt har eg planlagt og gjennomført eit pilotstudium og eit feltarbeid med utgangspunkt i etnografisk metode. Eg gjer greie for dette arbeidet i detalj i kapittel 4, men eg gjev her ei kort oppsummering av arbeidet som innleiing til teoridelen av avhandlinga.

Hausten 2017 gjennomførte eg ein pilotstudie på min eigen arbeidsplass, for å førebu og gjere erfaringar til feltarbeidet eg skulle gjennomføre seinare. Elevane i tre parallelle klassar jobba med kritisk tenking, og me tok føre oss to tekstar: novella «Togsong» (Grytten 2001) og dataspelet «Gone Home» (The Fullbright Company 2013). Undervisningsopplegget søkte i fyrste omgang å finne koplingspunktar mellom dei to teksttypene gjennom arbeid med induktiv hypotesetesting. Elevane vart derfor bede om å stille kritisk orienterte «kvifor»-spørsmål til tekstane, og med elevane sine spørsmål som utgangspunkt gjennomførte eg litterære dialogar med tre hovudmål: Eg ville unngå lærarorientert og -dominert undervisning, eg ville skape engasjement og eg ville nå djupare ned i tekstane. Erfaringane frå feltarbeidet vert drøfta i kapittel 4.5, og både elevloggjar (sjå vedlegg 1), observasjonar i klasseromma og gruppesamtalar dokumenterer elevstemmene frå undervisningsopplegget.

Pilotstudien informerte så feltarbeidet eg gjennomførte i fyrste del av 2018. Arbeidet strekte seg over åtte skuledagar, og elevutvalet var ein enkel skuleklasse. Prosjektet er godkjend av NSD (sjå vedlegg 4). I feltarbeidet vidareutvikla eg undervisningsopplegget, gjennom mellom anna å leggje til ein ny tekst som klassen jobba med på meir tradisjonell måte før me gjekk over til arbeidet med induktiv hypotesetesting. Elevane fylte ut anonyme spørjeskjema (sjå vedlegg 2), og eg gjennomførte gruppeintervju i etterkant av undervisningsopplegget (sjå vedlegg 3). I tillegg deltok eg i meir eller mindre aktiv grad i undervisninga, og eg har nytta såkalla «thick descriptions» (Geertz 1973) av klasseromsaktivitet for å skildre observasjonar og funn. I kapittel 4 gjev eg ei meir detaljert innføring i feltarbeidet, medan eg i kapittel 5 analyserer funna mine i lys av policydokument og aktuell teori frå kapittel 2 og 3.

2.0: Policydokument og aktuell forskning

*Mye tyder på at morsmålsfagene
rett og slett trenger nye og mer
oppdaterte didaktiske begrunnelser
for litteratur i en skole der stadig flere
elever mangler litterære lesevaner
og leseerfaringer.*

(Sylvi Penne, 2013)

2.1 DeSeCo og Meld. St. 28

Prosjektet «The Definition and Selection of Key Competences» (DeSeCo), sett i gong av OECD i 2001, hadde som formål å finne fram til dei kompetansane ein såg føre seg ville bli viktige i framtida. Ein kjenner dei i dag som *21st Century Skills*, dugleik på ulike områder innan utdanning, teknologi, arbeids- og privatliv. OECD definerer dugleik, eller «kompetanse» slik i den oppsummerande rapporten til prosjektet: «A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context» (OECD 2005). Som paraply for den typen haldningar som vert viktige innan alle dei kompetanseområda ein reknar som sentrale i framtida, nytta ein omgrepet «reflectiveness» (ibid.). Evna til medvitne tankeprosessar inneber mellom anna å vere i stand til å bruke metakognisjon, kreativitet og kritisk tenking aktivt.

DeSeCo har stått som inspirasjon for mellom anna Stortingsmelding 28 og den påfølgande revideringa av læreplanen for Kunnskapsløftet (2013). Roald (2017) skriv om påverknaden DeSeCo har hatt på endringane i norsk skule dei siste åra, og legg vekt på at utviklinga går i ei spesifikk retning: «Nyare nasjonale og internasjonale policy-dokument og forskingslitteratur reiser spørsmål om kva som vil vere viktige kompetansar for barn og unge i framtida. Eit breiare kunnskapssyn og auka vektlegging av djupnelæring går igjen i argumentasjonen» (Roald 2017: 23). Som del av denne djupnelæringa vil altså kritisk tenking tene som grunnlag for alle typar kompetanse, og kritisk literacy vil stå som eit sentralt omgrep i nært sagt alle former for lesing i framtida.

I Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse, finn ein tydelege formuleringar om djupnelæring og kritisk tenking, mellom anna i Læringsplakaten der ein slår fast at skulen og

lærebedrifta skal «[...] stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet 2016: 18). Omgrepet «djupnelæring» får si meining som motstykket til «overflatelæring»:

Dybdelæring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflatelæring, som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdelæring (ibid.: 14).

Også Pellegrino og Hilton (2012) har ein definisjon av omgrepet som liknar den ein finn hjå Kunnskapsdepartementet, med ei kanskje enno meir tydeleg vektning av det ein kan overføre frå eit område til eit anna:

The product of deeper learning is transferable knowledge, including content knowledge in a domain and knowledge of how, why, and when to apply this knowledge to answer questions and solve problems (Pellegrino & Hilton 2012: 6).

I tillegg har dokumentet eit eige avsnitt om kritisk tenking og vitskapeleg tenkjemåte, der ein set tydelege og ambisiøse danningsmål for skulen som verksemd:

Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige. Det krever oppøvelse av kritisk sans og evne til å se en sak fra flere sider (ibid.: 21-22).

Ei slik formulering vil vere i tråd med den praksisen ein kanskje opplever at skulen driv i dag, men ho er ei tydeleg presisering av at skulen ikkje driv med «kunnskapsoverføring». Saman med djupnelæring som ideal for den undervisninga som skal finne stad i skulen i framtida, er det tydeleg at ein søker mot eit kritisk literacy-perspektiv som metodisk overbygg for å gje elevane dugleikar dei kjem til å trenge.

2.2 Ny overordna del av læreplanverket

Ny overordna del av læreplanverket, som vart fastsett 1. september 2017, set rammene for skulen sitt samfunnsmandat. Han inneheld tre hovudområde, og byggjer på formålsparagrafen

i Opplæringslova (§1-1). Dei tre hovudområda er *verdigrunlaget for opplæringa, prinsipp for læring, utvikling og danning*, og *prinsipp for skulen sin praksis* (Regjeringen 2017: 2). Kritisk tenking har fått ein meir prominent plass i den nye overordna delen av læreplanverket, sjølv om ein allereie hadde ei tydeleg formulering i formålsparagrafen til Opplæringslova: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (ibid: 4). I kapittelet om verdigrunlaget for opplæringa er «kritisk tenking og etisk bevissthet» skildra som fire typar kompetansar: det å vere nysgjerrig, evna til å stille spørsmål, utvikling av vitskapeleg og kritisk tenking og evna til å handle med etiske omsyn. Desse kompetansane er tett knytt til ny innsikt, og verdien ein legg i å dyrke fram nye idear.

2.3 Aktuell literacyforskning

For skulen sin del vert det ei utfordring å vege ulike ideal opp mot kvarandre: «Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringa må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkingen som kreves for å utvikle ny kunnskap» (ibid: 7). Nettopp dette balanserande perspektivet tek Gourvennec (2016) opp i høve arbeid med litteratur i norskfaget. Hennar studie av litteraturfagleg praksis i skulen skildrar ei opplæring der ein i liten grad finn «[...] én allmenn konsensus om en litteraturfaglig essens». Når ho likevel argumenterer for at ein finn ei form for «strukturerande kjerne» i faget, er det av di ein kan sjå elevar som deltakarar i «[...] det litteraturfaglige praksisfellesskap.» (ibid.). Intervju med høgtpresterande elevgrupper på VG3-nivå syner at ein finn ulike idear for korleis fagspesifikke rammer, altså strukturerande element i faget, som til dømes litterære periodar, analyseskjema osv., fungerer både motiverande og innskrenkande for elevar. Ein kan på den eine sida sjå elevar sitt behov for tydelege rammer som eit trygt område å prøve ut faglege teoriar og hypoteser, jamfør respekten for «etablert viten» i førre avsnittet. På den andre sida er det eit poeng hjå Gourvennec at fleire elevar ser desse rammene som avgrensingar for eige tolkingsrom når ein møter tekst i skulen. Den «utforskende og kreative tenkingen som kreves for å utvikle ny kunnskap» vert viktig for å sikre nettopp denne typen deltaking. Som litteraturfagleg praksis argumenterer Gourvennec for kritisk tenking som praksis, av di «[...] det i invitasjonen til en reell deltakelse ligger en forventning om dialog med teksten og andres lesninger – på tekstens premisser, innen fagspesifikke rammer» (ibid.). Balansegongen mellom fagspesifikke rammer og utforskande, kreativ og kritisk deltaking handlar difor i stor grad om eit medvit om klasseromspraksis, og for litteraturfagleg arbeid i skulen vil ein finne fleire verkty ein kan bruke for å nå målet om ein

slik balanse i elevar sitt møte med tekst. Slik vert kritisk literacy meir enn ei evne til å *tenkje* kritisk, men i staden evna til å nytte spesifikke strategiar i møte med omverda.

Wilkinson et al. (2017) har vore engasjert i forskingsarbeid for å hjelpe lærarar i barneskulen med dialogisk undervisning for å stø utviklinga av «argument literacy» – argumentasjonskunne – hjå elevane. Slik argumentasjonskunne vert definert som «[...] the ability to comprehend and formulate arguments through speaking, listening, reading and writing», og gjennom det forskingsgruppa kallar 'inquiry dialogue' – der spørsmål vert teknologien ein nyttar i klasserommet – har ein undersøkt kva effekt eit systematisk arbeid med dialogisk undervisning har på lærarane sin praksis, og på elevane si evne til å argumentere skriftleg og munnleg.

Målet med arbeidet var å hjelpe lærarar over frå eit lærardominert klasserom og over i «[...] a more dialogic pedagogy and to advance their beliefs towards a more evaluatist epistemology that acknowledges the importance of rational evaluation of different points of view» (ibid.: 77). Resultata frå undersøkinga var interessante, i den forstand at lærarane sin praksis i stor grad vart endra mot ei meir dialogisk retta undervisning, samstundes som lærarane sitt epistemologiske grunnsyn på læring som ein tradisjonell storleik i stor grad stod fast. Det kan synast som ei sjølvmotseiing at ein i klasserommet endrar praksis, medan eit tilsynelatande motsett grunnsyn ligg til grunn, men undersøkinga drøfter mellom anna om «[...] the relationship between beliefs and practices is more complex than we hypothesized» (ibid.: 78). Lærarar vil, med andre ord, kanskje vere i stand til å justere praksis i tråd med dei krava som vert stilt frå samfunnet, frå myndigheitene og frå interesseorgan i skulen, samstundes som ein held på oppfatningar som i ytste konsekvens bryt tvert med slike krav. I høve arbeid med tekst kan ein dimed tenkje seg at det vil vere fullt mogleg å rette praksis inn mot meir dialog, samstundes som eit tradisjonelt syn på læring, jamfør til dømes Freire og bank-metaforen, ligg fast.

Alexander (2015) er oppteken av det han kallar ein «[...] 'emerging pedagogy' of the spoken word». På same måte som Wilkinson et al. har han undersøkt korleis dialogisk retta undervisning vert praktisert, då konsentrert kring skular i Storbritannia, primært i North Yorkshire og områda Barking og Dagenham kring London (2).

Eit viktig poeng hjå Alexander er sjølve definisjonen han gjev av «pedagogikk». Han antek, kanskje som ei feilslutning, at ei allmenn oppfatning av pedagogikk knyt omgrepet til «[...] a

mere matter of teaching technique» (ibid.). Men med dette som utgangspunkt utvidar han definisjonen til det han kallar «a purposive cultural intervention in individual human development», og koplear slik undervisning med idear, verdiar og historie i samfunnet denne undervisninga finn stad i. Ein kan nærmast kalle Alexander sin definisjon av pedagogikk ein parallell til Julia Kristeva sin definisjon av litteratur som ei kontinuerlig line av referansar. I høve det dialogiske elementet er Alexander oppteken av ideane til Bakhtin, som nytta dialogomgrepet til litteratur, historie, kultur, politikk og menneskelege relasjonar generelt. (ibid.: 11) Han er og oppteken av Vygotsky i høve den pedagogiske «intervensjonen» som finn stad i klasserommet – då frå ein posisjon der utvikling av kognitive eigenskaper vert foredla i samspel med andre, og med dialogen som ein «[...] potent form of peer or adult intervention in the child's progress across the zone of next or potential development [...] (ibid.). Omgrepet «intervensjon» har i etymologien til dels dramatiske konnotasjonar, og det har det også i denne samanhengen. Ideen om pedagogikk som ein kulturell intervensjon set lys på både dei mange moglegheitene og det enorme ansvaret som ligg hjå læraren i relasjon til eleven.

Konsekvensen denne definisjonen av pedagogikk får for vår forståing av læring knytt til samtalar om litteratur, vert at samtalen får ein framskuven plass i diskusjonar kring klasseromspraksis. Alexander argumenterer for det munnlege sin sentrale plass i verda, og plasserer samtalen som ein uerstatteleg del av pedagogikken: «Language not only manifests thinking but also structures it, and speech shapes the higher mental processes necessary for much of the learning which takes place, or ought to take place, in school» (ibid.). Vidare set han opp som ei av dei viktigaste oppgåvene til ein kvar lærar, evna til å legge til rette for dialogiske interaksjonar i klasserommet. Samtalar finst det uendeleg mange versjonar av i klasserom verda over, men Alexander hevdar at samtalar som engasjerer elevar kognitivt og både stør og utviklar deira eigen forståing er meir sjeldne i klasserom i Storbritannia. Denne posisjonen heng saman med observasjonar knytt til roller i klasserommet, der læraren ofte kontrollerer både kva som vert sagt, kven som seier det og til kven. I skular i Storbritannia fann ein mellom anna at lærarar ofte brukte kort tid på spørsmål og flytta seg fort frå ein elev til ein annan for å få flest mogleg engasjert. Spørsmåla ein stilte var ofte lukka i form og knytt til innhald, medan elevane sine svar ofte handla om korleis ein skulle handsame dette innhaldet. I staden for å nytte «feil» svar som eit springbrett til forståing, vart desse ofte dekkja over for å gjere plass til dei rette svara. Det førte vidare til at autentiske spekulasjonar eller artikulerte idear måtte vike for spørsmål ein kunne identifisere innanfor spekteret av rett eller galt. (ibid.: 9). Denne typen IRF-pedagogikk (initiation – response – feedback) vert kritisert av Alexander,

men også den motsette posisjonen, som ein finn i ein del amerikanske skular, vert problematisert (ibid.: 3).

Det motsette av IRF, i følgje Alexander - ein type open pedagogikk der ein unngår didaktisering av undervisninga - byr på problem, all den tid ho tenderer mot ein praksis der all respons vert verdsett, og konstruktiv og kritisk tilbakemelding vert tona ned. Arbeidet med kritisk literacy og spørsmål som pedagogisk verkty må, med andre ord, innebere eit tydeleg element av kritisk respons og ei forventning om at ikkje alt er verdt å gripe an som fruktbare diskusjonar i møte med tekst. I høve klasseromspraksis og arbeid med tekst vert det potensielt ein forskreva situasjon å skulle ta vare på ei open haldning til alle typar spørsmål i møte med litteratur, samstundes som ein må «styre» diskusjonen inn i fruktbare spor. Det er langt frå sikkert at all slik styring gjev gode resultat i andre enden, men det er verdt å leggje merke til at ein samtale utan nokon form for moderasjon ofte vil ha like liten verdi som ein samtale der ein nyttar streng IRF-pedagogikk.

3.0: Teori

Educators should consider adopting video games as artifacts to be discussed alongside traditional media in subjects like literature, language arts, history, and art, teaching game playing as an argumentative and expressive practice alongside reading, writing, and debating.

(Ian Bogost, 2008)

3.1 Oversyn

I dette kapitlet kjem eg til å ta føre meg teoretiske aspekt relevante for korleis eg har arbeidd med forskingsspørsmålet i avhandlinga. Eg vil gjere greie for ulike syn på kritisk literacy, før eg gjev ei forklaring av frasen «spørsmål som teknologi» eg nyttar som utgangspunkt for undervisningsopplegget i metodekapitlet. Eg vil og sjå på sentrale teoriomgrep som «dialogisk undervisning» (Reznitskaya 2012), «ergodisk litteratur» (Aarseth 1997) og «proseduralretorikk» (Bogost 2008, 2013).

Teorikapitlet motiverer, saman med den innleiande drøftinga, feltarbeidet og metodekapitlet gjennom koplinga til forskingsspørsmålet i avhandlinga: *Korleis kan ein nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i arbeid med litteratur?* Der eg set ut for å undersøke korleis ein spesifikk metode kan vere nyttig for å betre vilkåra for læring hjå elevar, ligg det eit premiss om at ikkje alt er som det skal vere. I dette kapitlet kjem eg inn på forskning som samla sett seier at skulen enno i for stor grad er prega av tradisjonell pedagogikk som ikkje heng med i møte med den nemnte revisjonen av læreplanane i faga. I norskfaget og norsklærarar sitt arbeid med litteratur i skulen handlar det, for denne avhandlinga sin del, om at ein heng igjen i det ein kallar tradisjonell IRF-pedagogikk. Læraren *initierer* gjennom meir eller mindre opne spørsmål, elevane *responderer* og læraren gjev *feedback* til elevane sin repons. Denne tilnærminga til klasseromspraksis gjev i liten grad elevar rom for undring og kritisk refleksjon i møte med tekstar, av fleire grunnar eg kjem attende til. I det vidare legg eg òg til grunn at dataspel er litteratur og kan nyttast i klasserommet for å gjere ei kopling mellom ulike typar litteratur, og for å verdsetje elevar sin eigen literacypraksis.

3.2 Kritisk literacy

På ei tenkt line mellom fakta og fiksjon, mellom det rasjonelle og det emosjonelle, eller det kalde og det varme, skildrar Rosenblatt (1993) ein polariserande tradisjon i skulen der ein har sett opp skarpe skiljer mellom den faktaorienterte «skulske» lesinga av tekstar, og den indre motiverte, lystbaserte lesinga ein driv med på si eiga tid. Rosenblatt argumenterer for eit kontinuum mellom ulike *stances*, posisjonar, i eit forsøk på å unngå den typen polarisering mellom posisjonar ein har sett tidlegare. Ho nyttar omgrepa *efferent* og *aesthetic* som ytterpunkt der ein som lesar må posisjonere seg i høve tekst; meir presist i høve, dømesvis, sakprosatetekstar og skjønnlitteratur. Det efferent-estetiske kontinuum er eit forsøk på å knyte saman efferent lesing – «[...] involved primarily with analyzing, abstracting, and accumulating what will be retained after the reading» - og estetisk lesing: «[...] focused primarily on experiencing what is being evoked, lived through, during the reading» (Rosenblatt 1993: 383). På ytterpunktta, ei hypotetisk rein lesing som det eine eller det andre aspektet, finn ein vektlegging av samfunnsaspektet og det eksterne på den eine sida, og eit estetisk-orientert individaspekt med introspeksjon som metode på den andre. Som premiss for filosofien sin legg Rosenblatt til grunn ei polarisering, både innan litteraturen og i samfunnet elles, som det er verdt å åtvare mot: «[...] let us avowedly inculcate democratic values as the positive criteria for selecting among choices, whether literary or social, whether stemming from the dominant or a minority culture» (ibid.). Med kritisk orienterte spørsmål som metode for litteraturundervisning, kan elevar sjølv posisjonere seg på det efferent-estetiske kontinuumet. Det ein bidreg med i klasserommet kan dimed få sin verdi i kraft av den slagsida ein presenterer for skulen sitt mål om både å øve opp analytiske evner, og å drive fram leseglede.

Case og Daniels (2002) definerer kritisk tenking slik: «Critical thinking involves thinking through problematic situations about what to believe or how to act where the thinker makes reasoned judgments that embody the qualities of a competent thinker.» Ein slik definisjon i høve kritisk literacy er problematisk av di han avgrensar omgrepet meir enn det eg meiner er fornuftig, med innsnevringa i «problematic situations». Kritisk tenking, slik eg ser det, er meir eit utgangspunkt enn ein reaksjon på ein spesifikk situasjon. Case og Daniels legg tyding i omgrepet «kritisk» som inneber opposisjon eller konflikt, noko som gjer omgrepet for snevert for den måten eg ynskjer å bruke det i denne avhandlinga. Det er likevel interessant for denne

teksten å leggje merke til korleis kritisk tenking er eit omgrep ein høyrer i svært ulike kontekstar, ofte med særskilte forståing av meiningsinnhaldet.

McLaughlin og DeVogd (2004) søker å formidle korleis ein kan jobbe systematisk for å drive fram kritisk literacy i skulen. Dei tek utgangspunkt i Rosenblatt sine idear om «stance» – «posisjonar» – i høve lesing, og syner kontrasten til det nemnte efferent-estetiske kontinuum. Syntesen mellom disse to perspektiva på lesing får ein ved å leggje til det kritiske perspektivet, eller kritisk literacy. Då får ein eit kontinuum som kan nyttast til å skildre ulike nivå av lesing. Det efferente perspektivet hjå Rosenblatt handlar om det faktabaserte, medan det estetiske ligg nærare opp mot det emosjonelle. McLaughlin og DeVogd forstår det kritiske perspektivet som aktivering av bakgrunnskunnskapar for å kople eigne idear og ideane som kjem fram i teksten (McLaughlin og DeVogd 2004: 53).

Forfattarane set opp fire prinsipp for kritisk literacy. For det fyrste legg dei til grunn at kritisk literacy alltid vil ha eit element av maktkritikk i seg, og at ein søker å fremje «reflection, transformation, and action» (ibid.: 54). Vidare set dei opp det å problematisere som eit ideal for undersøking av komplekse situasjonar. Forfattarane nemner motivasjon hjå studentar som døme på eit område der enkle forklaringsmodellar kan føre til at ein nyttar behavioristiske tiltak for å auke engasjementet: belønning for arbeid, straff for passivitet. Det å problematisere opnar for å sjå eit komplekst saksbilette som meir enn berre årsak-verknad, og til dømes stille spørsmål med elevane sine tidlige erfaringar, klassemiljø, osv. for å stille meir presise «diagnosar». For det tredje vert kritisk literacy eit dynamisk og kontekstavhengig omgrep. Ein kan, ifølgje forfattarane, ikkje nytte kritisk literacy utan å gjere ei vurdering av situasjonen ein er inne i. Ved å gjere eit arbeid med refleksjon i slike situasjonar, gjer ein også eit arbeid med seg sjølv som proponent for kritisk literacy: «There is a sense of empowerment and confidence in the act of creation that cannot be achieved by copying» (ibid.: 55). Alt arbeid med kritisk literacy vert dimed i prinsippet nybrottsarbeid. Til sist legg forfattarane til grunn at kritisk literacy inneber å utforske fleire perspektiv, til dømes gjennom å sjå på kva for stemmer som manglar i ein tekst, og kva for perspektiv som tapar til fordel for andre. Det er eit perspektiv også Blikstad-Balas tek opp: «Er det viktige tekster jeg *ikke* har tilgang til?» (2016: 30). Ho nyttar Kina sin sensur av Google (og den røynda innbyggjarane får presentert på internett), samt Edward Snowden-saka som døme på makt og tilgang på tekst; døme som føreset ei kritisk haldning til tekstkjelder.

Dei fire perspektiva på kritisk literacy har eit fellestrekk: McLaughlin og DeVoogt nyttar ein definisjon på kritisk tenking – «critical stance» – som eit slags synonym på skepsis. Dei les mellom anna Freire og ideen om å «lese orda og jorda» (reading the world and the word) frå eit utgangspunkt om makt og hegemoni. I dømet ein nyttar i teksten, ein brusreklame der unge, pene menneske drikk brusen og reklamerer for han, vert kritisk lesing synonymt med å avdekke eit underliggende motiv i teksten. Det motsette av kritisk lesing vert å godta premissen om at brusen og biletet heng saman i ei årsakskjede (ibid.: 53). Ei slik forståing av kritisk literacy gjev meining, men ho manglar samstundes eit element. Om ein alltid kjem attende til det kritiske i kritisk literacy som skepsis, vert lesinga avgrensa til det ein kan «avdekke» av maktstrukturar, og det ein kan «avsløre» som problematisk eller direkte galt, på same måte som Case og Daniels sine «problematic situations». Ei breiare forståing av kritisk literacy må også ha i seg desse perspektiva, men i tillegg opne for kritisk lesing som ein praksis der spørsmåla i seg sjølv er «teknologien» ein nyttar for å kome fram til ei djupare forståing av tekst. Dette siste inneber ikkje som absolutt naudsynt at ein må stille seg skeptisk til premissen for teksten, eller søke å avsløre kva for maktforhold som dominerer i han. Ein slik skepsis må kome som resultat av gode, opne spørsmål som set lesaren i stand til å dykke ned i materien som ligg føre.

Det ambisiøse målet McLaughlin og DeVoogd skildrar er, trass i kritikken i førre avsnittet, eit ideal i seg sjølv: «Students who engage in critical literacy become open-minded, active, strategic readers who are capable of viewing text from a critical perspective.» (ibid.: 56). Adjektiv som desse er udelt positive og naudsynte for ambisjonen som ligg til grunn for denne avhandlinga. All den tid ein dyrkar den opne, aktive og strategiske lesaren, vil ein per definisjon fremje kritisk tenking.

Fjørtoft freistar på si side å definere kritisk lesing/kritisk literacy som evnen til å jobbe grundig med og forstå tekster, og å kunne «[...] stille granskende spørsmål til dem.» (2014: 85). Det er ein operasjonelt fornuftig måte å nærme seg stoffet på, men samstundes opnar ikkje ein slik definisjon for ei breiare drøfting av omgrepet i seg sjølv. Blikstad-Balas (2016) har på si side ein definisjon av omgrepet som gjev rom for fleire perspektiv. Ho argumenterer for at kritisk literacy handlar om å halde eit kritisk blikk på premissar som vert realisert i ulike tekstar, og definerer omgrepet slik:

Kritisk literacy innebærer dermed å kunne møte tekster med motstand og kritikk, og å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier. Videre innebærer

kritisk literacy å være i stand til å stille spørsmål ved hvem sin versjon av kulturelle, historiske og samtidsforhold som blir ansett og fremstilt som offisielle sannheter (29-30).

Blikstad-Balas knyter og kritisk literacy til forståinga av literacy som tilgangskompetanse, eit omgrep som finn sitt opphav hjå Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (2005). Der ein, derimot, tradisjonelt har sett på literacy som *tilgang* til tekstkulturar, snur Blikstad-Balas på metodikken og legg vekt på spørsmål som søkjer å avklare kva ein *ikkje* har tilgang til (ibid.). I tillegg peiker ho på den doble rolla skulen har i arbeid med kritisk literacy: På den eine sida er det viktig å øve opp elevar si evne til å, til dømes, «[...] lete etter underliggende ideologier i tekst [...]» (ibid.: 31). På den andre sida må skulen òg legge til rette for at elevane kan vere kritiske til skulen sine egne tekstar, til dømes i fag som religion. White (2009) er kritisk til ein slik tankegang, og til kritisk literacy som konsept. Han skuldar kritisk literacy for å vere eit politisk prosjekt med sosial endring som mål. Med eit slikt mål for auge, skapar ein elevar som i ytste konsekvens vil kome til å kritisere sjølve systemet dei er del av, og som lærarane jobbar innanfor. Dette spørsmålet tek også Torres opp i samtale med Paolo Freire (i McLaren og Lankshear, 1994). På systemnivå er Freire einig med White i at ei utviding av den demokratiske horisonten hjå elevar inneber risiko for dei som sit med makta: «So, obviously, a power elite will not enjoy putting in place and practicing a pedagogical form of expression that adds to the social contradictions which reveal the power of the elite classes.» (ibid.: 104). Med den pågåande revisjonen av læreplanane i dei einskilde faga i norsk skule, i tillegg til innføringa av ny overordna del, har norsk skule tydeleg posisjonert seg på line med Blikstad-Balas med det ein nærmast kan kalle ei programerklæring for kritisk literacy i norsk skule: «Kritisk literacy bør både utøves og utvikles i alle fag, fordi ingen fagtekster kan formidle kunnskap på en nøytral måte. Dette er noe elevene bør gjøres oppmerksomme på.» (Blikstad-Balas 2016: 31). Med andre ord: Norsk skule søkjer å danne elevar som evnar å handsame kunnskap på ein kritisk og reflektert måte, og det omfattar også eit kritisk blick på faga i seg sjølv.

3.3 Gode spørsmål som «teknologi» i kritisk literacy-arbeid

Med utgangspunkt i avgrensinga av literacy-omgrepet inn mot kritisk literacy og den forståinga eg legg til grunn, vil eg i det vidare kome inn på min eigen posisjon i høve arbeid med litteratur i norskfaget. Eg vil knyte kritisk literacy opp mot evna til å stille gode, kritiske spørsmål til

tekstar i skulen. Det å stille spørsmål, rekna som dugleik, er sentralt for kritisk literacy slik eg nyttar omgrepet pedagogisk. Medan den operasjonelle dimensjonen ved spørsmål i klasserommet vert drøfta i metodekapittelet, kjem eg her til å drøfte det teoretiske grunnlaget eg nyttar som utgangspunkt. Eg vil sjå nærmare på Blau sin idé om litteraturlaboratoriet som undervisningspraksis i Fjørtoft (2014), omgrepet *inquiry* hjå Whitney et al. (2008), samt Gee (2007) sine tankar om *situert læring* i høve arbeid med dataspel.

Eg nyttar i denne avhandlinga frasen «spørsmål som teknologi» som bilete på klasseromspraksis der ein systematisk flyttar initiativet og ansvaret for å setje i gong den litterære samtalen over til elevane. Kritisk orienterte spørsmål, som gjerne byrjar med spørjeordet «kvifor», har til felles at dei alle vil plassere seg på Rosenblatt sitt efferent-estetiske kontinuum. Skilnaden mellom det efferente og det estetiske handlar om i kva grad ein er oppteken av det faktaorienterte som kan isolerast i tekstlesinga, eller om ein legg vekt på subjektive og/eller metakognitive aspekt ved teksten. «Kvifor»-spørsmål ber i seg begge omsyna. I fyrste omgang vil inngangen til å stille spørsmål gjerne handle om ei estetisk grunna nyfikne. I neste ledd kan ein nytte den låge terskelen det er å stille eit spørsmål til å utforske læringspotensialet inn mot det efferente perspektivet i lesinga. I alle høve vil «spørsmål som teknologi»-metoden vere eit steg vekk frå tradisjonell IRF-pedagogikk, i det at ein opnar for heilt ulike inngangar til teksten frå eitt klasserom til eit anna.

Barton (2007) hevdar at all undervisning i botnen er kritisk, all den tid ho inneber å *undervise* nokon inn i ein kultur for rasjonalitet, evaluering og tankeverksemd. (Barton 2007: 28). Men når all undervisning er kritisk, er samstundes inga undervisning kritisk. Barton distanserer seg frå ei slikt altomfattande forståing av konseptet *kritisk literacy* ved å dekonstruere omgrepet og setje det under lupa for å utvikle ein eigen literacydiskurs der ein kan diskutere literacy i lys av bruk i samfunnet. Vidare, og meir interessant for drøftinga vår, viser Barton til mellom anna Giroux når han skriv at kritisk literacy kan koplant til kritisk teori, som freistar å forklare storleikar kring «[...] the nature of knowledge which emphasize how social structure affects individuals, and describe the inequalities in access and power which constrain what people can do with their lives.» (ibid.). Med litteraturundervisning som studieobjekt kan ein flytte fokus frå ei fag- og lærarorientert undervisning til eit elevperspektiv der kritiske og reflekterande spørsmål vert sentrale for å oppnå reell djupnelæring i arbeid med skjønnlitteratur.

Reznitskaya (2012) kritiserer tradisjonell «recitation»-pedagogikk og «monologic instruction», og identifiserer ein motpol i det ho kallar det dialogisk orienterte klasserommet. I omtala av dialogisk klasseromspraksis viser Reznitskaya til Alexander (2008), Paul (1986) og Vygotsky (1968). Ho definerer dialogisk undervisning som ein aktivitet, med elevar «[...] collectively engaging in a generation and evaluation of new interpretations of text» (Reznitskaya 2012: 446). I det dialogisk orienterte klasserommet er læraren si evne til å stille gode spørsmål det viktigaste.

Reznitskaya viser til Alexander (2008), Billings & Fitzgerald (2002), Mercer & Littleton (2007), Nystrand et al. (2003) og Soter et al. (2008), og set opp seks kjenneteikn på dialogisk orienterte klasserom (sjå figur 1): For det fyrste er maktrelasjonane i eit slikt klasserom fleksible. I eit monologisk orientert klasserom, der maktøva er tradisjonelt orienterte, er læraren «[...] the only authority [...]» (ibid.: 451). Elevane vert respondentar i eit system som legg til grunn at det finst sanningar, og at målet vert å avdekke desse. For det andre er dialogen i eit klasserom av denne typen prega av opne spørsmål. I tillegg til nummer tre og fire, «meningsfull og spesifikk feedback» og «evne til metarefleksjon», finn ein samla sett mandatet for innfallsvinkelen eg har nytta i denne oppgåva med kjenneteikn fem og seks: «grunngeving» og «samskaping».



Figur 1: Reznitskaya sine seks kjenneteikn på «[...] key verbal behaviors and practices that characterize dialogic teaching» (Reznitskaya 2012, mi omsetjing).

Med kjenneteikn nummer to, opne spørsmål, skil Reznitskaya seg frå måten eg har valt å organisere undersøkinga i denne avhandlinga, i den forstand at ho legg ansvaret for å formulere gode, opne spørsmål på læraren. Ho kjem imidlertid attende til eg mellomposisjon i det sjette kjenneteiknet på dialogisk orienterte klasserom, der samskaping (collaboration) vert skildra som eg føresetnad for gruppegenerert læring: «Participants in a dialogic discussion collectively formulate, defend, and scrutinize each other's viewpoints, negotiating and constructing new meanings» (ibid.: 448).

Det femte kjenneteiknet, grunngjeving, tek føre seg spørsmål som pedagogisk nytta teknologi i klasserommet, der elevar «[...] continually address the questions of «Why?» and «How?»» (ibid.: 448). Skilnaden mellom det Reznitskaya legg fram som sentrale kjenneteikn på det

dialogisk orienterte klasserommet, og det eg undersøker i denne avhandlinga, er i praksis at eg søker å involvere elevane i enno større grad ved å gjere dei til produsentar av slike «Why?» og «How?»-spørsmål. Ein kan innvende mot ein slik tanke at det å leggje ansvaret for substans i klasserommet vert ei relativisering av undervisninga, i tråd med Alexander (2015) sin kritikk av amerikansk skule. Ein pedagogisk praksis som flyttar makt og autoritet på ein slik måte, vil krevje lærarar som er merksame på krafta som ligg i den gode dialogen. Når elevane stiller gode, kritisk orienterte spørsmål, må ein som lærar kunne følgje opp «[...] asking for justification, challenging, or prompting for evidence» (Reznitskaya 2012: 447). Frå den tradisjonelle IRF-metodikken går det eit skarpt skilje mot Reznitskaya og det dialogiske klasserommet, men i høve Freire og ideen om emansipasjonspedagogikken kan ein diskutere om makta vert flytta langt nok til å generere reell læring. Denne avhandlinga vil undersøkje om kritisk orienterte spørsmål som ei form for teknologi i klasserommet kan leggje høva betre til rette for djupnelæring i litteraturundervisninga.

Whitney et al. (2008) syner skilnaden mellom to lærarar sin undervisningspraksis i California, med omsyn til korleis dei la til rette for det forfattarane kallar *inquiry*. Som omgrep er ikkje *inquiry* spesielt enkelt å setje om, men ein kan forsøke å nå eit delvis ekvivalent nivå ved å nytte det norske ordet *refleksjon*, som frå eit lærarperspektiv handlar om korleis ein tek eit metaperspektiv på undervisning:

Engaging in inquiry means not only learning practices recommended by others or perfecting the practical execution of a set of teaching strategies but, rather, theorizing about teaching and learning in a way that then frames future interpretation and decision-making. (Whitney et al. 2008: 205).

Vidare viser forfattarane til Cochran-Smith og Lytle (2001), som identifiserer profesjonell utvikling frå eit lærarperspektiv der ei nærmast konstant undersøking av eigen klasseromspraksis vert idealet for ein kvar lærar. Dette er òg i tråd med det Reznitskaya (2012) tek til orde for. Dette vert igjen relevant for denne avhandlinga sin del av di det ein søker i det skjønnlitterære klasserommet er å gjere elevane i stand til å stille spørsmål ved eigen praksis og egne oppfatningar, og deretter gjere refleksjonar som bidreg til djupnelæring. Eitt av verktya for slik praksis er «spørsmål som teknologi»-metoden eg nyttar i denne avhandlinga, som er inspirert av Blau og The Literature Workshop.

I Fjørtoft (2014) vert Blau sitt bidrag til skjønnlitterær undervisningspraksis skildra som arbeid med «[...] balansen mellom utviklingen av elevens kompetanse og bevaringen av teksten som betydningsbærende kunstverk.» (197). I høve den innleiande diskusjonen kring *arkivering* og *aktualisering*, vil det vere enkelt å argumentere for båd syna med stønad i slike sitat. Blau er oppteken av læraren si rolle som fortolkar, og kjem med kritikk av klasserommet som ein arena der elevane «[...] enten kan eklære seg enige i lærerens tolkning eller avvise den.» (ibid.) Blau argumenterer for å søke mot eit bytte av rollar, mot eit klasserom der litteraturundervisninga freistar å dyrke elevsentrering, samarbeid og prosess som ideal, og der klasseromspraksisen ber preg av fellesskapstenking i høve utvikling av litterære lesedugleikar eller tankemønster (ibid.: 198). Litteraturlaboratoriet vil slik bli eit rom der elevane vert engasjerte som deltakarar i eit fellesskap, og der spørsmål som metode driv fram kunnskap om tekst. Ideelt sett vil ein då, på sikt, skape elevpraksis som intuitivt dykkar ned i dei gode spørsmåla, båd for å finne meining, men og for å utfordre eigne oppfatningar og idear. Læraren si rolle som fasilitator for arbeid med skjønnlitteratur i klasserommet vert då eit tydeleg skifte frå kritisk forvaltar til kurator.

Gee er oppteken av læring som tre aspekt: «[...] situated, experiential, and embodied [...]» (2007: 73). Han hevdar at læring skjer gjennom erfaring i konkrete situasjonar, der føregåande erfaringar spelar inn og gjer det mogleg å agere i tråd med utfordringa som ligg føre. All erfaring skapar språk som abstraherar erfaringa inn i til dømes metaforar og metaspråk, og Gee gjer eit poeng ut av at dette og gjeld for læring i skulen. Born ber med seg ei språkforståing heimefrå når dei kjem inn i skulesystemet. Denne forståinga kallar Gee *primærdiskurs*. Skulen, på si side, opererer innanfor *sekundærdiskursar*, som er «[...] langt mer spesialiserte og tilpasset ulike arenaer» (Blikstad-Balas 2016: 40). Diverre, skriv han, vil tradisjonell skulepraksis ofte handle om å meistre metaspråket, medan mange elevar ikkje opplever meistring av di dei ikkje har konkrete situasjonar, erfaringar eller kjensler dei kan knyte dette språket til. Hjø Gee vert dataspel ein teksttype som tek opp i seg desse tre aspekta, og som dimed gjer læring til noko meir enn «[...] generalizations, principles, rules, abstractions, and logical computations.» (ibid.: 71). Med andre ord: Dataspel er ein arena som oppmodar til situert og erfaringsbasert læring der spelaren kan meistre båd mekanikk og metaspråk på ein gong, samt vere kritisk til den forståingsramma hen opererer innanfor.

Det kritiske synet på ideologi, sjanger, argumentasjon og verdssyn med brillar Gee legg til grunn som viktig for læring, kallar han for «semiotic domains», eller semiotiske felt. Slike felt er, i følgje Gee, «[...] an area or set of activities where people think, act and value in certain

ways.» (19). Med dette omgrepet kjem Gee tilsynelatande i konflikt med Street og motstanden mot *wait for critique*-tilnærminga til sjangerkritikk, som ein til dømes finn i den australske sjangerskulen. Hjø Gee er det på den eine sida eit poeng å vite noko om både felt og sjanger, men òg om den sosiale praksisen dette feltet eller sjangeren er ein del av. I eit dataspel vert lesaren del av ein sosial praksis med rammer for akseptabel praksis, på same måte som ein blir det i livet elles. Nyttar ein omgrepa *primær-* og *sekundærdiskurs* også her, kan ein argumentere for at det finst eit potensiale for vekselvirkning mellom ulike typar litteratur – frå tradisjonelle papirtekstar til dataspel – om ein nyttar erfaringar frå eitt semiotisk domene til å få innpass i eit anna. I denne avhandlinga ønskjer eg å sjå om «spørsmål som teknologi»-metodikk kan vere bindeleddet mellom den akademiske sekundærdiskursen og den individuelt betinga primærdiskursen i høve arbeid med litteratur.

Gee definerer personar som er opptekne av same ting innanfor same semiotiske domene som *affinity groups* (2007: 27). Ei slik gruppe vil på den eine sida leggje føringar for kva som er akseptabel praksis innanfor eit semiotisk domene, gjennom det innhaldet som vert produsert og deltakarane sine sosiale, historiske og kulturelle utgangspunkt. Samstundes har også domenet i seg sjølv innverknad på den sosiale interaksjonen som speler seg ut innan ei slik gruppe, slik at det resiproke samspelet, som med andre område av livet, både fører til brot og kontinuitet (ibid.: 28). Ei *affinity group* vil ha forståing for dei etablerte normene for sosial praksis innan eit semiotisk domene. Denne kompetansen kallar Gee for *design grammar* (ibid.), og kompetente deltakarar vil både ha internalisert normene og samstundes kunne identifisere brot på dei. For Gee er det viktig å nytte omgrepet *design grammar*, av di ein i høve diskusjonar kring dataspel må vere merksam på at nokon har gjort medvitne val då spela vart laga. Eg kjem attende til ein diskusjon rundt slike medvitne val seinare i teksten, i samanheng med ideane til Bogost (2008) kring proseduralretorikk.

Eit anna omgrep som står sentralt hjå Gee er *critical learning*. I forlenginga av at ein opparbeider seg kompetanse innanfor eit semiotisk domene, gjerne som deltakar i ei *affinity group*, vil ein nå eit nivå som læringsmessig korrelerer med det denne avhandlinga freistar å ta føre seg. Gee tek opp påstanden «dataspel er bortkasta tid», og legg fram ein kontradiksjon i fire punkt der kritisk læring speler ei viktig rolle med følgjande premiss som utgangspunkt:

For å drive med kritisk læring må eleven vere i stand til «[...] consciously to attend to, to reflect on, critique, and manipulate those design grammars at a metalevel. That is, the

learner must see and appreciate the semiotic domain as a *design space*, internally as a system of interrelated elements making up the possible content of the domain and externally as ways of thinking, acting, interacting, and valuing that constitute the identities of those people who are members of the affinity group associated with the domain.» (2007: 31-32).

Aktiv kritisk læring gjennom dataspel vil handle om erfaringsbasert læring om verda, om sosiale interaksjonar med *affinity groups*, om forlenga læring gjennom dei semiotiske domena dataspelet tangerer, og om å forstå korleis semiotiske domene fungerer (proseduralretorisk eller designgrammatisk) for å engasjere og/eller manipulere. Eit sentralt spørsmål vert dimed om ein kan overføre alle eller nokre av desse elementa til litteraturen sitt domene, der litterær analyse vert eit slags semiotisk domene og der eleven vert del av ei skjønnlitterær *affinity group*.

Det kan synast som ei rimeleg ambisiøs oppgåve å gjere elevar til del av ei *affinity group* med oversyn over designgrammatiske høve i skjønnlitterære sfærar. Samstundes har arbeidet til mellom anna Gourvenec (2016), som eg kjem attende til, synt at elevar gjerne vil etterlyse rom for tolking og utprøving som tangerar Gee sine semiotiske domene og designgrammatikk. Også Bogost (2008) har ei stemme her, i legitimering av dataspel som tekst der dei frie romma spelar ei sentral rolle. I feltarbeidet knytt til denne avhandlinga freistar eg å gjere koplinga mellom desse typane tekst, fyrst og fremst for å opne for ein annan innfallsvinkel til arbeid med litteratur i klasserommet, men og for å legge til rette for eit slags utvida semiotisk domene. Ein kan sjå tradisjonell undervisning i litteraturklasserommet som ei hindring for utvikling av slike *affinity groups*, all den tid ein i liten grad legg til rette for korkje samskaping eller djupnelæring.

3.4 Engasjement

I forlenginga av ei drøfting kring *affinity groups*, er det naudsynt å seie noko om *engasjement* som kontrast og partner til det kanskje meir uklåre *djupnelæring*, eit omgrep som per no er gjenstand for semantisk dragkamp mellom ulike miljø. Forskingsspørsmålet i denne avhandlinga set fram engasjement som det ein ynskjer å skape, ikkje utan grunn. Koplinga mot det meir fundamentale og langtvirkande i læringsarbeidet, det som vert skildra som djupnelæring, føreset elevar som, med Freire, ikkje opererer som passive krukke ein kan putte kunnskap ned i. Når det gjeld djupnelæring har eg nytta tidsaspektet skildra i Stortingsmelding 28 som utgangspunkt for det eg vil undersøke i avhandlinga mi, medan andre legg vekt på

djupnelæring som naturleg konsekvens av ei «slanking» av læreplanane i høve det pågåande fagfornyingsarbeidet. Eg har og nytta Pellegrino og Hilton (2012) sin definisjon, som meir tydeleg legg vekt på kunnskap som ein overførbar storleik. Engasjement, på si side, har eit umiddelbart preg. Ein engasjert elev er ikkje berre til stades fysisk i klasserommet, men er engasjert gjennom deltaking i noko som gjev mening der og då, og som krev investering av tid og innsats. Når eg har formulert forskingsspørsmålet i denne avhandlinga med vekt på både det synkrone og det diakrone, er det av di ein slik innfallsvinkel til læring syner korleis det eine er avhengig av det andre. Det umiddelbare engasjementet i ein læringssituasjon er ikkje berre ønskeleg for å skape djupnelæring; det er eit premiss for slik læring.

Det kan vere ei utfordring å gje ei adekvat forklaring av kva ein legg i engasjement som både noko umiddelbart i ein klasseromssituasjon og samstundes noko gjennomgåande og vedvarande. I denne avhandlinga ser eg etter teikn på engasjement som resultat av både det utvida litteraturomgrepet som femner både tradisjonelle papirtekstar og dataspel, samt som resultat av skiftet frå tradisjonell litteraturundervisning til elevproduserte kritisk orienterte spørsmål i klasserommet. I analysedelen av denne avhandlinga kjem eg inn på ulike funn, både i klasserommet, i arbeidet med dataspellet «Gone Home» og i gruppeintervjua etterpå, som på ulike måtar syner engasjement i ulik form.

Med kritisk orienterte spørsmål som «teknologi» i klasserommet, kan ein vone å flytte målet for elevar sitt engasjement over frå å handle om neste vurderingssituasjon, til Gourvenec sitt litteraturfaglege praksisfellesskap. I det vidare kjem eg til å gå inn på teoretiske omsyn ein har gjort i høve litteraturundervisning, mellom anna Rosenblatt sitt efferent-estetiske kontium som opnar for eit breiare engasjement hjå elevar. I tillegg kjem eg inn på spelteoretiske poeng som tener både det umiddelbare og det langsiktige, djuptgåande arbeidet med tekst.

3.5 Gamification

Det er naudsynt å gjere ei avklaring av eit sentralt spelteoretisk omgrep som denne avhandlinga *ikkje* har som studieobjekt, nemleg «gamification». Grunnen til at det er viktig, er at omgrepet representerer noko fundamentalt anna enn det eg har undersøkt i feltarbeidet mitt. Der eg, på mi side, ser på korleis ein kan nytte kommersielle dataspel didaktisk i litteraturundervisning, handlar «gamification» primært om korleis spelmekaniske element kan nyttast innan pedagogiske rammer.

Oxford English Dictionary definerer «gamification» som «The application of typical elements of game playing [...] to other areas of activity [...]». Ein slik definisjon er dekkjande for den kontrasten som finst mellom «gamification» og min eigen innfallsvinkel til bruk av dataspel i undervisninga. I prinsippet vil alle former for belønning sett inn i ein klasseromssituasjon vere døme på «gamification». Frå smilefjes i skriveboka for dei aller minste til premie for den eleven som vinn læraren sin Kahoot!: Element frå spel var ein del av skulen lenge før datamaskinen var oppfunnen.

Det «gamification» *ikkje* dekkjer som omgrep, er bruken av dataspel som eit eksternt medieuttrykk, ikkje utvikla for skulebruk, i ein læringssituasjon. Forstått slik, underkommuniserer ein spelelementa utan å fjerne dei frå den fagdidaktiske vurderinga. Eg kjem inn på Aarseth (1997) og Bogost (2008) sine teoriar kring spel og pedagogikk i neste del, og for å forstå kva ein legg vekt på, er det naudsynt å forstå at spelmechaniske element er ein del av det pedagogiske omrisset, samstundes som spelelementa i seg sjølv ikkje vert flytta frå ein kontekst til ein annan. På same måte som ein nyttar til dømes spelefilm i klasserommet utan å eksportere filmatiske verkemiddel til sjølvve undervisningssituasjonen, skil min bruk av dataspel seg frå «gamification» i det at eg nyttar speluttrykket som ein heilskap for å skape, med Gee, eit allereie nemnt bindeledd mellom elevar sin primærdiskurs og den skulske sekundærdiskursen knytt til litteraturundervisning. Sagt på ein annan måte: Der gamification handlar om å rette inn undervisninga mot dei kjenneteikna ein finn i spel, handlar min bruk av spel om å nyttiggjere seg dei pedagogiske fordelane ein finn i spel som kulturuttrykk og som litteratur.

3.6 Ergodisk litteratur

I innleiinga til «Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature» (1997) drøftar Espen J. Aarseth labyrinthen som metafor for organisering av narrative tekstar. Han viser til Doob (1990), som skil mellom to sentrale labyrinthstrukturar: «[...] the unicursal, where there is only one path, winding and turning, usually toward a center; and the multicursal, where the maze wanderer faces a series of critical choices, or bivia.» (Aarseth 1997: 5-6). Den fyrste var i sin natur *lineær*, medan den andre, forgreinande strukturen som me kjenner som prototypen for labyrinthar i dag, for alvor kom inn i kunsten i Renessansen. Før dess var begge typane labyrinthar som *konsept* i

seg sjølv fullgode metaforar for tekst, både «[...] a difficult, winding, but potentially rewarding linear process *and* a spatial, artistically complex, and confusing artifact [...]» (ibid.: 7). I dag vil me sjå på det «labyrintiske» og det lineære som to inkompatible strukturar. Det har innverknad på Aarseth sitt omgrep *ergodisk litteratur*, som står sentralt i denne oppgåva av di ein kan sjå på dataspel som ein tekstpraksis som krev personleg investering, noko eg kjem attende til. Samstundes er labyrintmetaforen ein høveleg inngang til ein diskusjon kring literacy og lesing.

Aarseth er oppteken av narrative forgreiningar, og skriv om dataspel som ein eigen type narrativ. Eg legg i denne avhandlinga til grunn at dataspel kan vere litteratur, i tråd med Barton (2007) si økologiske tilnærming til literacy. Kontakt med skriftkultur og lesepraksis i ulike former vil gjere det mogleg for elevar å lære på kvar og ein sine premiss. Ved å la litteraturomgrepet femne om fleire teksttypar kan ein verdsetje elevar sin eigen literacypraksis i arbeidet med litteratur i skulen, og samstundes aktualisere klassiske tekstar. Ein kan kanskje snakke om eit paradigmeskifte i høve tekst, noko det er verdt å merke seg at Aarseth åtvarar mot. I utforminga av omgrepet *ergodic literature*, altså litteratur som krev ei djupare investering eller involvering frå lesaren, minner Aarseth om at ein kan falle i dei klassiske revolusjonære fellene, «[...] with the usual risks of backfiring and ending up as a mirror image of the previous regime.» (1997: 182). Ny skriftkultur vert til slutt etablert skriftkultur, med sine dogme og hegemoni. Ein kan med dette utgangspunktet lese mellom anna Gee både som forvaltar av ein type ny hegemoni, men samstundes som ein representant for eit læringssyn der ein, med Barton sine ord, verdset elevane ei eiga lesing.

Denne avhandlinga undersøker om ein kan skape engasjement ved å nytte kritisk orienterte spørsmål som metode i litteraturarbeid. Det utvida tekstomgrepet opnar for ulike innfallsvinklar til forskingsspørsmålet i avhandlinga, til dømes i valet av ulike typar tekstar, medan målet vert å nytte kritisk literacy til å stille gode spørsmål som fremjar engasjement og djupnelæring hjå elevane. Med Aarseth (1997) kan ein syne skilnaden mellom dei to teksttypane som vart brukt i feltarbeidet som ligg til grunn for drøftingsdelen i avhandlinga. Aarseth skil mellom cybertekstar og tradisjonelle narrative tekstar, mellom anna med omgrepet «ergodic literature». Omgrepet har opphav i dei greske orda *ergon* og *hodos* – *arbeid* og *sti* – og legg vekt på lesaren si involvering i teksten. Der den tradisjonelle lesaren er ein lesar, ikkje ein deltakar – «Safe, but impotent» (ibid.: 4) – er lesaren av ein cybertekst ikkje like trygg. Val ein tek i cybertekstar, dataspel til dømes, krev involvering på eit anna nivå enn i tekstar ein møter som tradisjonell, distansert lesar. Ein lesar av cybertekstar vil potensielt kunne investere seg sjølv og si historie

i teksten, på same måte som ein kan med papirtekstar, men i tillegg kan ein ofte påverke historia ein følgjer, og kanskje oppleve eit engasjement som er *annleis* (ikkje av den grunn *dårlegare*) enn i ein tradisjonell tekst.

Aarseth legg til grunn eit berande prinsipp for cybertekstar: Merksemda ligg hjå lesaren. Ein lesar som kan investere seg sjølv i teksten, er ein lesar som kan kjempe med teksten «[...] not merely for interpretative insight, but also for narrative control.» (ibid.). I pilotarbeidet som ligg til grunn for feltarbeidet til denne avhandlinga har eg nytta novella «Togsong» av Frode Grytten (2001, frå novellesamlinga *Popsongar*) og dataspel «Gone Home» frå spelfirmaet The Fullbright Company (2013). Eg har i denne avhandlinga nytta eit dataspel som studieobjekt, både fordi det held seg innanfor definisjonen av *tekst* slik me har fastlagt han i denne oppgåva, men viktigast av alt i høve ei pedagogisk vurdering knytt til literacy-omgrepet: Barton (2007) sin definisjon av literacy er økologisk. Det tyder at læring er noko som skjer til alle tider og alle stader, og er uavhengig av situasjon. For skulen sin del kan ein nytte denne definisjonen til å grunnje bruk av elevar sin eigen literacy-praksis inn i skulediskursen. Til dømes er det her ein kan føre argument for dataspel som relevant i litteraturundervisninga. Som del av ei drøfting av kritisk literacy kan ein seie at kritisk lesing inneber å posisjonere seg i møte med ein tekst med utgangspunkt i sitt eige verdsbilete, sine egne erfaringar og si eiga tid. Også Bogost (2008) skriv om legitimering av spel i skulen. Han hevdar at ein skil skarpt mellom konsept *spel* og *læring*, der fyrstnemnte er noko born driv med og i eit lengre perspektiv kjem til å slutte med: «Play is often considered a children's activity, a trifle that occupies or distracts kids and which they eventually grow out of, turning to more serious pursuits.» (2008: 120). Bogost nyttar skiljet mellom undervisning i klasserommet og leiken i friminuttet som døme, og hevdar vidare at konsekvensen av eit slikt syn vert at spel får status som *distraksjon* medan læring står att som det *alvorlege* og viktige: «Understood in this way, play is a distraction useful only to let off the necessary steam to allow kids (or adults) to get back to the serious business of learning (or working).» (ibid.). Eg kjem attende til Bogost om litt, men førebels er det interessant å leggje merke til det utvida synet hans på omgrepet *spel*. Bogost viser fyrst til Salen og Zimmermann (2004): «Play is the free space of movement within a more rigid structure.» (ibid.). Alle rammer, i alle samanhengar, vil dimed skape «frie rom» som opnar for spel. Dette synet korrelerer til dels med Aarseth (2015) sitt syn på dataspel, som metonymi for *data + spel*, altså programvare (som ramme) og spel som det frie rommet kapsla inn av ei slik ramme.

3.7 Intrigue, intrigant og intriguee

Innan ei slik ramme identifiserer Aarseth tre instansar: *intrigue*, *intrigant* og *intriguee* (1997: 111). Han kontrasterer cybertekstar og spel med Iser sin idé om narrativ som konvergens mellom tekst og lesar. For den ergodiske litteraturen sin del, er det naudsynt å snu på rekkefølga og sjå på plot som eit resultat av lesaren sitt arbeid med ei rekkje potensielle historier, jamfør labyrintmetaforen.

Aarseth introduserer omgrepet *intrigue*, og definerer det som eit strukturerande element i cybertekst (ibid.: 112): «Intrigue constitutes a multidimensional event space and unfolds through the negotiation of this space by text and user.» (ibid.: 114). Som *ergodisk intrigue* må ein tekst av denne typen ha meir enn ei løysing, og dei må vere avhengig av vala til lesaren eller spelaren. Ein kan diskutere om dataspelet «Gone Home» opererer med ei eller fleire løysingar, men eg vil argumentere for det siste av di det er arbeidet lesaren/spelaren gjer som opnar for tolkingsrom i ei historie med ein open slutt.

Omgrepa *intriguee* og *intrigant* forklarar på si side deltakarane i teksten. Intriguee vert forstått som samanstillinga mellom spelaren og avataren. Aarseth legg vekt på at identifiseringa mellom lesaren/spelaren og avataren i eit spel, ikkje direkte kan samanliknast med forholdet mellom ein lesar og til dømes ein hovudperson i ein roman. Til det er investeringa desto større i ergodisk litteratur, og Aarseth samanliknar eit slikt forhold med å ta opp att ei god bok, «[...] the way we reread a great a complex novel.» (114).

Intrigant er ein posisjon i cyberteksten som liknar på forteljarstemmen i ein roman. Men i staden for å ta rollen som forteljar, vil ein intrigant operere som *forhandlar* og opponent til ein intriguee. Dette heng sjølvstøtt saman med *intrigue*-omgrepet, og ideen om cybertekst som avhengig av vala til lesaren. Der ein tradisjonelt har eit avgrensa, definert plot der forteljarstemmen vert del av den organiserande strukturen, kan ein ikkje nytte same struktur på tekstar som flytter ansvaret for historieforteljing frå ein forteljar til ein lesar. Det kanskje beste dømet på eit slikt skifte finn ein i *The Stanley Parable* (TSP). Dette dataspelet kom ut i 2011, og er ein modifikasjon av skytespelet *Half-Life 2*. Det er ingen våpen i TSP, slik ein finn i

opphavsserien *Half-Life*, men i staden er heile spelet ei utforsking av maktforskyving mellom intrigant og intriguee.

I *The Stanley Parable* møter me Stanley, som jobbar på eit kontor i ein stor bygning. I staden for å møte ein travel arbeidsplass når han kjem til kontoret, sit plutselig Stanley åleine i bygget ein dag. Alle er borte. Alt som er att, er forteljarstemmen som fortel om Stanley frå ein aural og (tilsynelatande) allvetande synsvinkel. Stemmen fortel Stanley i preteritum, samtidig som spelaren kontrollerer Stanley i presens. Denne diskrepansen går over i konflikt så snart Stanley kjem til eit rom med to opne dører. I det Stanley kjem inn i rommet, har forteljarstemmen allereie slått fast at Stanley *valde døra til venstre*, medan dette valet enno er opent for spelaren. Frå dette punktet startar eit spel som utforskar makthøve mellom to instansar i totalt 21 ulike episodar, avhengig av kva for val spelaren gjer i møte med dører, trappeoppgangar (eller -nedgangar), og på/av-knappar. Etter kvar episode «loopar» spelet attende til Stanley sitt kontor, og ein finn aldri eit koherent plot som strukturerer historia.

I spel som TSP må ein aktivt ta stilling til makthøva – det er ein føresetnad for i det heile å kunne spele. Bogost sitt «frie rom» er særst relevant for *The Stanley Parable*, av di ein som spelar ikkje berre får tilgang på eit handlingsrom innan ein rigid struktur; ein vert nøydt til å forhandle dette rommet med ein intrigant som jamvel står fram som ven og alliert, og ved andre høve som trugsmål og opponent. Spelet blir dimed, med Bogost, ei utforsking av «the possibility space of a set of rules» (2008: 136).

3.8 Spelmekanikk som argument om verda

Bogost introduserer omgrepet *procedural rhetoric* i «*The Rhetoric of Video Games*» (2008). Det fell naturleg saman med Aarseth sitt *intrigue*-omgrep av di det seier noko om korleis spelmekanikk er organisert ikkje fyrst og fremst med plotorientert narrativ i sentrum, men med *procedural rhetoric* - *proseduralretorikk* frå no av - som verkty for å påstå noko «[...] about the cultural, social, or material aspects of human experience.» (Bogost 2008: 123). Forfattaren nyttar fleire døme på dataspel der spelmekanikken i seg sjølv agerer som ein type retorisk motor som gjer spelaren merksam på haldningar til verda rundt. Spelmekanikken vert dimed ei retorisk øving som krinsar rundt «[...] procedural representations that make arguments about systems in the world.» (ibid.: 136).

I spelet *Animal Crossing*, til dømes, finn Bogost kritikk av forbrukskapitalisme i figuren Tom Nook, som har monopol på forretningslivet ein som spelar må nytte for å byggje opp sitt eige liv i historia. Ein set som spelar ut for å byggje opp eit hus, bytte varer og i praksis lage seg eit virtuelt liv. I prosessen må ein, som for dei fleste i det verkelege liv, ta opp lån for å finansiere sin fyrste bustad. Gjelda ein akkumulerer kan ein betale ned på, men etter kvart som ein speler og får tilgang på fleire gjenstandar, får ein valet mellom å betale ned på lånet eller ta opp ny gjeld for å byggje på huset ein eig. I mellomtida vert Tom Nook, «[...] a condensation of the corporate bourgeoisie» (ibid.: 119), rikare og får høve til å utvide sin enkle landhandel til eit fullskala kjøpesenter.

Bodskapen knytt til handel, gjeld og fordeling av rikdom er ikkje eksplisitt uttrykt i *Animal Crossing*, slik det metanarrative aspektet ved *The Stanley Parable* vert uttrykt gjennom intrigant-instansen. I staden vil det Bogost kallar «moralistic regulation», der ein i dette tilfellet åtvarar mot farene med høg gjeld og låg inntekt, skape «[...] a model of commerce and debt in which the player can experience and discover such consequences» (ibid.) i teksten. Proseduralretorikk blir dimed ein innarbeidd del av teksten, berre tilgjengeleg gjennom lesaren si eigen investering av tid og innsats.

Som tilhøyrande kritisk literacy-feltet legg proseduralretorikk seg nært opptil Case og Daniels (2002), McLaughlin og DeVoogt (2004) og til ein viss grad også Fjørtoft (2014). For Bogost er det sentrale knytt til spel og proseduralretorikk nettopp det som gjeld *kritikk*: «Playing video games is ... the kind of literacy that helps us make or critique the systems we live in.» Men i tillegg til kritikk-aspektet finn ein altså ordet *make* hjå Bogost. I tråd med Freire og «lese orda og lese jorda»-ambisjonen kan ein sjå føre seg *make* som ein metanarrativ ambisjon i spel som ein kanskje ikkje finn i andre typar tekstar. I ergodisk litteratur må ein fyrst gjere ei medviten investering, og via proseduralretorikk kan ein nå innsikter om samfunnet rundt; ikkje via eksplisitt uttrykte moraldogmatiske utsegn, men gjennom spelmekanikk og regelbunden historieforteljing.

Bogost (2008) sitt omgrep «proseduralretorikk» skildrar altså korleis spel nyttar mekanikk for å fremje argument om verda rundt oss. I skjønnlitteraturen er «show, don't tell» eit hyppig nytta verkemiddel for å dølje konkrete påstandar eller haldningar gjennom å syne dei indirekte i staden for eksplisitt. Det er, om enn ei enkel forklaring, visse tangeringspunkt mellom

proseduralretorikk og dette potente litterære grepet. I nokre tilfelle vil «show, don't tell» invitere til motstand, i andre opne for det uklære og gjere diffust det som ved fyrste augekast kan sjå lett vint ut. Overført til spelsjangeren, kan proseduralretorikk gjere nokre av dei same grepa. Spelmeknikken, altså den måten eit spel er sett saman av ulike designmessige grep, narrativ, spelmessig fridom og grenser og så vidare, ber i seg retoriske argument om verda.

3.9 Proseduralretorikk i «Gone Home»

I feltarbeidet til denne avhandlinga har eg nytta dataspølet «Gone Home» som døme på litterær tekst. «Gone Home» er eit såkalla *story exploration game* – ein slags roman i spelform – der oppgåva er å finne sanninga om familien Greenbriar ved hjelp av indisium ein finn rundt omkring i eit mørkt hus. Når Bogost skriv om proseduralretorikk som spelmeknikken sine argument om verda rundt oss, vil det fyrst vere nyttig å sjå på kva for argument teksten set fram, for så å gjere ei analyse av dei spelmekaniske elementa som ligg bak. Det er få openberre tangeringspunkt mellom eit spel som «Gone Home», og spela Bogost nyttar som døme. Der simulatorar av typen Animal Crossing er innretta mot ein systematisk mekanikk som styrer spelaren mot ulike innsikter gjennom spelet sitt gjeldssystem, har ikkje «Gone Home» same årsak-verknad-struktur. Spelet set i staden spelaren i kontroll over Kaitlin Greenbriar, i ei historie som fyrst og fremst handlar om lillesystera Samantha. Bogost ville neppe ha inkludert «Gone Home» som døme på eit spel som nyttar proseduralretorikk, men eg vil i det neste argumentere for ei lett utviding av omgrepet for å inkludere denne typen historieforteljing retta inn mot skjønnlitteraturen sitt domene.

I eit LHBT-perspektiv kan ein hevde at «Gone Home» kommuniserer ei sympatisk haldning til lesbiske, homofile, bifile og transpersonar, gitt måten kjærleikshistoria mellom Samantha og venninna Lonnie vert skildra gjennom personlege brev og dagboknotat frå Samantha til storesystera. Vidare kan ein gjere fortolkingar knytt til skjebnen til Sam mot slutten av spelet, basert på dei indisia ein finn gjennom «lesinga» av huset. I seg sjølv ligg det ikkje proseduralretoriske element i sjølve bodskapen spelet kommuniserer, men eg vil gjere eit forsøk på å skildre korleis proseduralretorikk vert eit relevant omgrep å nytte i ei drøfting av kronologien i teksten; det som skil seg mest markant frå tradisjonell lesing av skjønnlitteratur i papirform.

«Gone Home» er bygd opp som ei retrospektiv historie ein ser gjennom auga til Katie Greenbriar, men der hovudpersonen, litesystema Samantha, tek ordet på ulike stader i historia. Når ein tek rollen som lesar i ei slik historie, er det to aktivitetar som vert sentrale for å drive handlinga framover. For det fyrste vil « [...] the exploration of space as a means for narrative progression [...] alltid ha ein plass i *story exploration*-spel. I «Gone Home» er utforskinga av dei fysiske romma ikkje berre eit underhaldningselement, men ein føresetnad for å drive historia fram. Vidare er historia uløseleg knytt til ulike objekt, i det Bogost kallar «[...] connecting narrative progress with artifactual discovery.» (ibid.). Med andre ord spelar objekta i «Gone Home» ei rolle ut over det reint underhaldningsmessige; dei er ein føresetnad for historia. På toppen av desse to aktivitetane – utforsking av rom og objekt – kjem narrasjonen frå Sam som eit styrande element for det spelet prøver å seie.

For å undersøke påstanden om proseduralretorikk i «Gone Home», kan ein gjere ei konkret øving der ein tek vekk eit sentralt element frå historia, nemleg lydopptaka frå Samantha si dagbok. Det kronologiske aspektet i historia handlar i stor grad om utdrag frå Samantha si dagbok som vert presentert som lydopptak ved ulike høve i spelet. Denne dagboka har ei konkret rolle i slutten av spelet, men medan ein speler får utdraga Sam les opp eit umiddelbart preg, noko som igjen legg føringar på kva ein som lesar opplever som viktig i forteljinga. Utdraga har dimed ei rolle ut over det som handlar om historia i seg sjølv, for den kunne ein ha nøsta opp uavhengig av lydopptaka. Som med all historieforteljing handlar også «Gone Home» om å velje ut noko til fordel for noko anna. I lydopptaka me blir presentert for, er det nesten berre Sam si kjærleikshistorie til venninna Lonnie som får merksemd. Spelet rangerer dimed, gjennom eit proseduralretorisk grep, problema i familien og gjev kjærleikshistoria indirekte forrang føre foreldra sin ekteskapelege uro og onkelen sine familiehistoriske løyndommar. Dersom ein hadde fjerna lydopptaka frå «Gone Home», ville ein stått attende med eit spel der påstanden om verda – nemleg at kjærleik er universell – ville stått svakare.

Bogost vil, som nemnt, neppe rekne «Gone Home» som eit godt døme på eit spel der proseduralretorikken er openberr. Han er meir oppteken av artefaktar og tematikk i historia: «Arbor House is most alive in its closets – an apt metaphor for the game's themes.» (ibid.). Men all den tid Bogost sin eigen definisjon legg til grunn at proseduralretorikk er eit verkty for å påstå noko om verda gjennom spelmekaniske grep, vert det relevant å nytte omgrepet i ei drøfting av eit spel der spelmekanikken i stor grad er knytt til det kronologiske aspektet ved

historia. Då kan ein, som logisk konsekvens, samstundes bevege seg fram til ei anna erkjenning: Dataspel kan vere litteratur.

Bogost undrar seg i «Perpetual adolescence» om kvifor «Gone Home» vart motteke så positivt hjå publikum då det kom ut. Han slit på den eine sida med å nedvurdere ekteføyte reaksjonar hjå dei som verkeleg fann hjelp i eit spel som tek opp LHBT-problematikk på ein elegant måte. Samstundes finn han det underleg at spelet så enkelt har vorte trykt til brystet av så mange: «For readers of contemporary fiction or even viewers of serious television, it's hard for me to imagine that «Gone Home» would elicit much of any reaction, let alone the reports of full-bore weeping and breathless panegyrics this game has enjoyed.» (2013). Det er, med Bogost, “[...] a literary work on the level of young adult fiction» (ibid.).

Kanskje finn ein deler av svaret i kritisk literacy-teori. Tekstar som krev investering, som gjer det umogleg å halde seg distansert av di ein ikkje kjem vidare om ein ikkje gjer ei aktiv fortolking av det som skjer, er kanskje tekstar som lettare vil gjere leseopplevinga sterkare. Ser me attende til Blikstad-Balas (2016), er det også naturleg å peike på at «Gone Home» er ein tekst som legg svært mykje vekt på det ein *ikkje* har tilgang til av informasjon. Denne uvissa er og kjelde til eit engasjement ein kanskje ikkje i same grad ville ha funne i ein trykt papirtekst om same tema.

4.0: Metode

In order to bring about nonsuperficial changes in classroom discourse, teachers need to reexamine their own interactions with students, try out and evaluate new behaviors, discover discrepancies between their intended instructional goals and actual practices, and continually question their conceptions of effective pedagogy.

(Alina Reznitskaya, 2012)

4.1 Oversyn

I dette kapitlet vil eg gjere greie for «spørsmål som teknologi»-metoden eg nyttar i feltarbeidet mitt i lys av etnografi, og Tjora (2012) sin stegvis deduktiv-induktive metode. Eg kjem og til å kome inn på omsyn knytt til etikk og subjektivitet, og i høve intervjusituasjonen legg eg særskilt vekt på det uferdige i samtalen, samt Flyvbjerg (2006) sitt omgrep *bias towards verification*. Forskingsspørsmålet eg tek føre meg i denne avhandlinga er formulert slik at det krev meir eller mindre aktiv deltaking i feltarbeidet der eg har samla inn data om elevar sitt engasjement i klasserommet. Empiriske data eg har samla inn, måtte eg difor handsame på ein måte som gav rom for drøfting og analyse utan å presentere allmenngyldige sanningar om undervisning, engasjement og djupnelæring, med eit viktig atterhald hjå nemnte Flyvbjerg. I kapittel 4.5 og 4.6 gjev eg ei kronologisk og detaljert skildring av pilotstudien og feltarbeidet eg har gjennomført. Det gjer eg av di denne avhandlinga på den eine sida søkjer å drøfte og analysere eit empirisk materiale i lys av forskningsspørsmålet mitt, og på den andre sida drøfte sjølve tilnærminga til litteraturundervisning i klasserommet. For drøftinga sin del er det difor naudsynt ikkje berre å vise attende til einskilde observasjonar, men syne heilskapen i dei pedagogiske vala eg har gjort i dette arbeidet. Av same grunn er dei teoretiske drøftingane som fører fram til dei metodiske vala eg har gjort, saman med det empiriske materialet eg har generert i klasserommet, også ein viktig del av analysen.

Blaikie skildrar eit perspektiv på innsamling av kunnskap som handlar om sosiale tilhøve i sin kritikk av «social research»: «[...] there is no such thing as *the* scientific method» (2003: 8). For det arbeidet eg har gjort i denne avhandlinga, er det ikkje om å gjere å finne ein slags

altomfattande metodikk som gjev eintydige svar om elevar si læring eller om spørsmål som teknologi i litteraturklasserommet. Det eg undersøker er ontologiske og epistemologiske høve: Kva forstår me som røynd, og korleis kan me vite det me veit? Blaikie er oppteken av tre typar forskingsspørsmål ein kan stille, avgrensa i tre ulike spørjeord: *kva*, *kvifor* og *korleis*. Ei kritisk literacy-vinkling vil ha ein preferanse for «kvifor»- eller «korleis»-spørsmål, og Blaikie kommenterer det fyrstnemnte spørjeordet slik: «'Why' questions are concerned with understanding or explanation» (ibid.: 9). Ved å leggje opp til kritiske og utforskande spørsmål i klasserommet, samstundes som ein flyttar ansvaret for å produsere desse spørsmåla over på elevane, kan eg undersøke om ein kjem djupare inn i eit analysearbeid over ein periode, samt om elevane opplever meir umiddelbart engasjement i klasseromssituasjonen gjennom det ansvaret dei får.

Kvale og Brinkmann har vore opptekne av «korleis»-spørsmål i høve diskusjonen kring metodiske val og skiljet mellom kvalitative og kvantitative studiar. Dei skriv mellom anna om «korleis» som eit spørjeord som opnar for ein spesifikk metodikk eg har nytta i feltarbeidet i ungdomsskulen: «Når forskningsspørsmålet kan formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynlighet relevant å foreta kvalitative intervjuer [...]» (2017: 135). Som drivar for å gjere kvalifiserte observasjonar kring ontologiske høve i klasserommet med spørjeordet «kvifor» som utgangspunkt, vert det produktivt å få ut data gjennom møte med elevar både som meir eller mindre deltakande observatør, og i gruppeintervju. Det er å håpe at denne typen kvalitativ metode har vorte forsking der ein, utan å påstå det allmenngyldige, kan kome til verdifull innsikt kring elevar si læring.

4.2 Etnografi og literacy

I det vidare kjem eg til å gå inn på to hovudområde knytt til metodikk i oppgåva; etikk, subjektivitet og forsking som læring, og Tjora sin stegvis deduktiv-induktive metode. I arbeidet med avhandlinga vil eg nytte ei form for etnografisk metode for å finne kunnskap om verda, i den forstand at eg kjem til å hente inn informasjon, delta i undervisningsopplegg, observere elevar og gjere intervjurundar i etterkant av opplegget for å lære meir om elevane sine opplevingar i møte med litteratur; både gjennom eit dataspel som skjønnlitteratur i spelform, og med noveller i ein meir tradisjonell klasseromssetting.

Med eit slikt utgangspunkt byggjer eg på sosialkonstruktivistiske og fenomenologiske perspektiv, av di det eg søker å finne ut, i stor grad handlar om subjektive opplevingar av mestring kring det å lese, i tillegg til at eg held fram som premiss at meining må forståast i lys av sosiale faktorar. Til dømes hevdar Ongstad i Skjelbred og Veum (2013) ein samanheng mellom kontekst og meining som er aktuell for ei drøfting av metodiske perspektiv til denne avhandlinga. All den tid meining vert skapt i brytninga mellom ytring og kontekst, treng ein i samfunns- og språkvitenskapen ein type etnografisk metode for å skildre det mangefasetterte i kommunikasjonssituasjonen: «Det trengs alternative tilnærmingar, en metodologi som kan håndtere stadig skiftende typer kontekster som forskerne møter underveis» (Ongstad 2013: 26). Her kan ein nemne Paulo Freire sine teoriar kring emansipasjonspedagogikk som innfallsvinkel som det kanskje viktigaste elementet:

Reading does not consist merely of decoding the written word or language; rather, it is preceded by and intertwined with knowledge of the world. Language and reality are dynamically interconnected. The understanding attained by critical reading of a text implies perceiving the relationship between text and context (Freire & Macedo, 1987, s. 29).

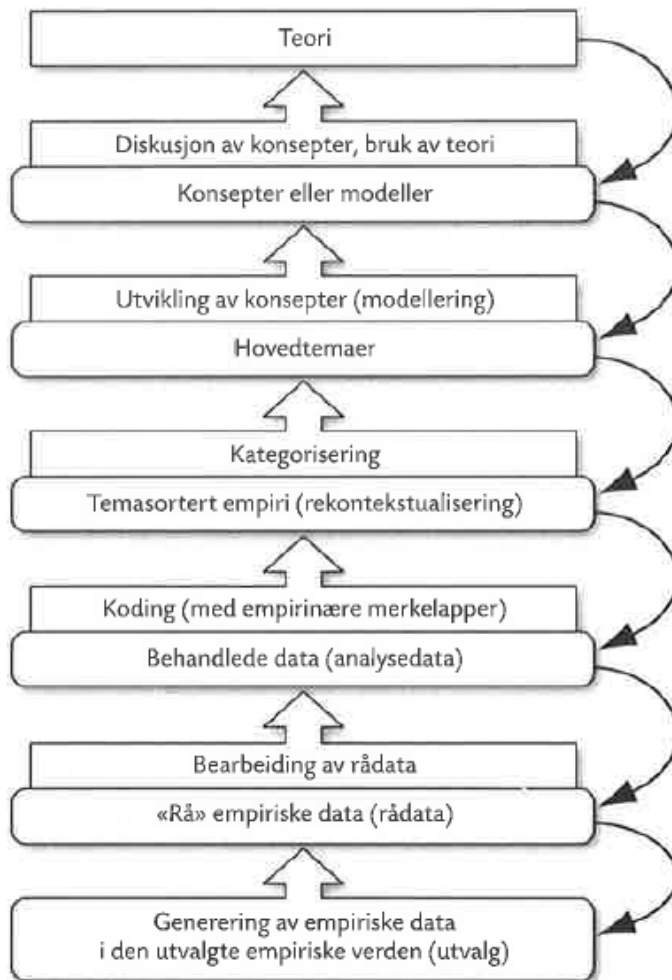
Der ein i naturvitenskapen går frå kontekst til avkontekstualisering for å avdekke det lovbundne i naturen, må ein i forskning som dette «[...] ta hensyn til et objekt som alltid er *unikt*, som har *mening*, for den [sic.] kan aldri beskrives fullt ut» (ibid.: 35). I feltarbeidet mitt legg eg opp til ulike perspektiv på det som skjer i klasseromssituasjonen og i gruppeintervjua. Det handlar mellom anna om fysisk organisering av klasserommet, samansetning av elevar og val av tekstar i møte med det elevane er vane med når det gjeld tekstarbeid, ansvar og klasseromsdiskusjon.

Street sin ideologiske literacy-modell legg til grunn premissen om etnografi som metode for å undersøke lesekunne i forskingshøve. For Street er det ikkje berre formålstenlig, men avgjerande å ta eit etnografisk perspektiv på literacy, all den tid han ser «[...] literacy practices as inextricably linked to cultural and power structures in a given society.» (Street 2013: 161). Det vil, for Street, berre vere etnografisk metode som evner å ta opp i seg kulturelle og sosiale aspekt på ein tilfredsstillande måte for setje forskaren i stand til å trekkje konklusjonar kring praksis: «The investigation of literacy practices from this perspective necessarily entails an ethnographic approach, which provides closely detailed accounts of the whole cultural context in which those practices have meaning.» (ibid.: 29). Hjø Street vert etnografisk metode ein

syntese av klassisk «observasjonspraksis» med skildringar av små grupper og deira sosiale og kulturelle mønster på den eine sida, og klasseromsinteraksjon med blick for livet utanfor skulen, samt sosiolingvistisk optikk på literacy som kontekst for interaksjon på den andre sida (ibid.: 50). Også Flyvbjerg har vore oppteken av kulturelle og sosiale aspekt som faktorar avgjerande for metodeval, i si drøfting av fem sentrale misforståingar om forskning på casestudie: «[...] in the study of human affairs, there appears to exist only context-dependent knowledge, which thus presently rules out the possibility of epistemic theoretical construction.» (2006: 4). Metodikken i eit slikt arbeid må, med Freire, Street og Flyvbjerg som grunnlag, difor innebere ei form for deltakande observasjon som ved fleire sjekkpunkt søkjer å hente ut kva slags refleksjonar elevane gjer i møte med tekst. Difor må ein leggje opp til at elevane sjølve får høve til å stille dei gode, kritisk orienterte spørsmåla til tekstar. I ytste instans vil det vere målet for eit undervisningsopplegg med kritisk literacy som startpunkt; å øve opp kritisk sans og gjere elevar i stand til å stille spørsmål til tekstar som opnar for djupnelæring og kritisk refleksjon. Med dette som bakteppe vil eg kome attende til ei drøfting av feltarbeidet mitt – både pilotstudien og undersøkinga i ungdomsskulen – som meir eller mindre gode døme på etnografisk metode.

4.3 Stegvis-deduktiv induktiv metode

I arbeidet med datagrunnlaget som vert generert i løpet av undervisningsopplegget, vil eg jobbe analytisk med utgangspunkt i Tjora sin stegvis-deduktiv induktive metode (SDI). Den inneber å arbeide etappevis (sjå figur 1) med det som siktemål å «[...] utvikle konsepter, modeller eller teorier, med utgangspunkt i en trinnvis modell for å redusere kompleksiteten» (Tjora 2012: 174). Ein prosess frå data til teori inneber å arbeide induktivt, medan ein frå ein deduktiv ståstad utviklar modellar eller konsept frå teoretiske utgangspunkt. Blaikie beskriv desse konsept slik: «the *inductive* strategy produces generalizations from data; the *deductive* strategy tests theories by testing hypotheses derived from them [...]» (Blaikie 2003: 10). I denne oppgåva vil eg starte med rådata frå feltarbeidet mitt i skulen, og ut frå dei arbeide fram ulike kategoriar og konsept som eg vil nytte i analysekapittelet i høve relevant og aktuell teori. Til dømes vil eg sjå på ei kategorisering av tekstrelevante spørsmål, rangert etter grad av kritisk literacy-verdi.



Figur 2: Stegvis-deduktiv induktiv metode (Frå Tjora 2012: 175).

I tråd med Tjora sin SDI-modell (sjå figur 1) har det vore viktig å jobbe systematisk med datainnsamling, omarbeiding, koding og kategorisering. Tjora legg særskilt vekt på tekstnær koding som viktig for den gode, kvalitative forskinga. Når rådata er samla inn og omarbeidd, kan ein produsere fornuftige merkelappar som har verdi i neste ledd av kjeda. Desse merkelappane må i følgje Tjora vere *tekstnære*; altså ikkje ha utgangspunkt i teori. Motsatsen til tekstnær koding er *sorteringsbasert koding*, som gjev ei sortering i samanfallande konsept. Tjora sitt poeng er at ein ved å nytte sorteringsbasert koding berre skildrar tema, men ikkje kva deltakarane faktisk snakkar om, i til dømes eit intervju. I neste ledd vert det då vanskelegare å sortere kodane i kategoriar som gjev grunnlag for ei god drøfting opp mot teori og problemstilling. Difor argumenterer Tjora for at kodane ein produserer i trinn 3 ikkje må vere mulege å setje opp *a priori*, men berre som ein konsekvens av datagenereringa (ibid.: 184). Denne avhandlinga er til ein viss grad teoretisk utforskande, av di eg legg til grunn ein «spørsmål som teknologi»-metodikk før eg tek til med feltarbeidet mitt. Det empiriske

materialet vil difor både informere denne hypotesen, samstundes som eg genererer kodar *a posteriori*.

Kategoriserings- og konseptarbeidet handlar om å strukturere kodane i temagrupper, for så å sortere desse gruppene i hovudtema i lys av teori. Nokre av kodane vil falle vekk, av di det i dette steget er problemstillinga som avgjer kva som er viktig og relevant (ibid.: 185). I konseptutviklingsfasen utviklar ein abstraksjonar av tema, gjerne sett ord på med metaforar som skildrar desse. Til slutt kjem diskusjonen av konseptia i lys av teori. Her er det avgjerande at falsifisering – altså prinsippet om at all forskning må opne for at teoriar ein legg fram skal vere mulege å tilbakevise – står som berande prinsipp.

Blaikie (2003) nyttar i høve kvalitativ forskning og Grounded Theory omgrepa *open coding* og *axial coding*, som samsvarar med Tjora sine omgrep *koding* og *kategorisering*. Til forskjell frå Tjora legg ikkje Blaikie til grunn ei tekstnær tilnærming i omarbeidinga frå rådata til kodar. I staden vert *open coding* skildra som eit arbeid med å bryte opp data i mindre deler: «This is a process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing and categorizing data.» (239). I neste ledd, som Blaikie kallar *axial coding*, søker ein samanhengar i arbeidet med å «[...] find relationships between these sub-categories and categories and, thus, put the data back together in a new way.» (ibid.). Det vil vere dei same mekanismane som vert sett i gong både hjå Blaikie og Tjora, men Tjora opnar for ei koding som på den eine sida gjer sorteringsarbeidet vanskelegare, men som på den andre sida potensielt kan gje meir fruktbare konsept og ei drøfting nærmare sosialkonstruktivistiske prinsipp.

4.4 Etikk og subjektivitet

På det etiske planet er det forholdsvis mange ting å gripe fatt i. Tjora sine refleksjonar kring etiske omsyn ved kvalitativ forskning bringer fleire ting til bordet, og eg har teke dei med meg inn i det empiriske arbeidet mitt. Mellom anna skriv Tjora at:

Hvordan vi oppfører oss blant folk påvirker kommunikasjonen der og da, uansett om vi skriver akademiske tekster «om» dem eller ikke. Slik oppstår helt naturlig en forventning om at man gir noe tilbake til «dem man forsker på», uten at dette må være nedfelt i noen retningslinjer for å være generelt gyldige (Tjora 2012: 39).

Også Kvale og Brinkmann grip fatt i etiske omsyn, her i høve intervju som metode. Dei er opptekne av det ein berre kan få ut av konkrete intervjusituasjonar, og som i liten grad kan reproduserast i skjemaform:

Vi bør altså være for intervjuer når temaet er ulike aspekter av menneskelig erfaring (når en bred fenomenologisk tilnærming er velegnet) eller vår samtalevirkelighet (når en bred diskursiv tilnærming er relevant) (Kvale & Brinkmann 2017: 135).

Vidare er ein oppteken av det uferdige i eit intervjuforløp, som òg vil ha etiske omsyn all den tid ein møter personar i ein situasjon der idear og meningsytringar må fortolkast og møtast i sanntid. Det krev ein intervjuar som er merksam på sin eigen rolle, og kanskje spesielt det Flyvbjerg kommenterer som «bias towards verification» i casestudiar:

The bias toward verification is general, but the alleged deficiency of the case study and other qualitative methods is that they ostensibly allow more room for the researcher's subjective and arbitrary judgment than other methods: they are often seen as less rigorous than are quantitative, hypothetico-deductive methods (2006: 18).

Sjølv om Flyvbjerg kommenterer denne typen «bias» som ei kunstig problematisering når ein samanliknar kvalitative og kvantitative studiar, er slik subjektivitet like fullt verdt å vere merksam på i ein intervjusituasjon der ein opererer med ei konkret hypotese eller forskingsspørsmål. Kvale og Brinkmann visar til Rubin og Rubin (2015) i feltarbeid der ein må gjere endringar, og føreslår «[...] en iterativ design, der forskeren løpende tilpasser seg nye forhold i felten og velger andre intervjupersoner og spørsmål underveis.» (2017: 136). Det etiske omsynet som ligg i å «tilpasse seg nye forhold» handlar om å ikkje gå ut av ein objektiv intervjuarrolle og over i å leie ein diskusjon i det sporet ein sjølv ønskjer for å få resultat som passar med forskingsspørsmålet.

Frå Flyvbjerg si liste over misforståingar kring kvalitativ forskning har eg allereie nemnt to; at kontekstavhengig kunnskap er mindre verdt enn teoretiske konstruksjonar, og at kvalitative casestudiar har ei subjektiv slagside. I tillegg trekkjer Flyvbjerg fram eitt punkt eg vil gje merksemd her, nemleg misforståinga at casestudiar ikkje har verdi som anna enn til å utvikle hypotesar, og som konsekvens at andre metodar passar betre for testing av hypoteser og utvikling av teoriar. Flyvbjerg meiner det er to grunner til å sjå verdien i casestudien si kopling

til autentiske situasjonar og den detaljrikdommen ein finn i han. For det fyrste er det viktig for: «[...] the development of a nuanced view of reality, including the view that human behavior cannot be meaningfully understood as simply the rule-governed acts found at the lowest levels of the learning process, and in much theory.» (2006: 6). Auget for det individuelle i detaljane må ikkje misforståast som feilkjelder, men som uttrykk for den naturlege variasjonen som fylgjer i alle studiar av menneskeleg samhandling.

For det andre er casestudium viktige som læringspunkt for å utvikle forskaren sin eigen praksis i møte med kontekstavhengig materiale. Flyvbjerg viser til Ragin (1987) og plasserer casestudiet i ein kontekst av læring. Posisjonen til Flyvbjerg vert den at når forståing og læring frå fenomen i ein gitt studie er målet, følgjer det som ein naturleg konklusjon at forskning er ei form for læring. Vidare kjem han inn på forskaren sin plass i høve konteksten:

If one assumes that research, like other learning processes, can be described by the phenomenology of human learning, it then becomes clear that the most advanced form of understanding is achieved when researchers place themselves within the context being studied. Only in this way can researchers understand the viewpoints and the behavior, which characterizes social actors (ibid.: 20).

Attende til Street sin posisjon kring etnografisk metode og literacypraksis som uløyseleg kopla til sosial praksis, er det nettopp her naturleg å trekkje parallellar til Flyvbjerg. Feltarbeid som set som mål å undersøke literacypraksis hjå elevar, og i dette tilfellet undersøke korleis litteraturundervisning kan tene på eit kritisk literacy-perspektiv, kan ikkje bere frukter om ein ikkje er involvert i konteksten. Som deltakande i ein læringsprosess investerer ein arbeid og motstand for å forstå den vegen elevane går – nett som i kritisk literacy-arbeid, eller med ei omskriving av Aarseth; ergodisk læring. Med atterhalda skildra over knytt til det uferdige og det subjektive i intervjusituasjonen, til det kontekstavhengige og til kvalitativ forskning som læring, har kvalitative, etnografiske undersøkingar i klasserommet stor forskingsmessig verdi.

4.5 Pilot

Som del av førebuingsarbeidet til feltundersøkinga mi, gjennomførte eg eit pilotopplegg i tre skuleklassar på den vidaregåande skulen der eg sjølv jobbar. Den eine klassen var min den eg sjølv underviser, og eg vurderer difor ikkje denne delen av studiet som forskingsmessig gyldig

i høve validitet, sjølv om ein produserer reliable resultat. Verdien av pilotopplegget ligg i den informasjonen som kjem ut frå observasjonar, diskusjonar og spørjeskjema elevane har fylt ut, som i neste omgang har bidrege til at feltarbeidet vert best mogleg. Med Tjora kan ein seie at det ein kan leie ut av eit slikt pilotarbeid er «[...] en samling (i beste fall sorterte) anekdoter» (Tjora 2012: 174). Tjora viser og til «Grounded Theory» og at ein ender opp i ein posisjon med behov for meir empiri, kalla «theoretical sampling». Når pilotopplegget her har informert feltarbeidet, er det som eit direkte resultat av dei erfaringane eg har gjort. I det neste vil eg sjå på generelle funn frå pilotarbeidet, og drøfte kva for erfaringar som har vore verdifulle inn mot feltarbeidet. All drøfting av resultat frå det vedlagte dokumentet (Sjå vedlegg 1) vil vere anonymisert, av omsyn til personvern.

Pilotopplegget hadde ei ramme på ei veke (ni skuletimar, fem i engelsk og fire i norsk i kvar av dei tre klassane). Opplaget hadde ei fagleg ramme knytt til kritisk tenking og litteraturundervisning, og elevane gjorde refleksjonar både munnleg i plenum, i mindre grupper og skriftleg gjennom loggar og nivådelte refleksjonsspørsmål. I tillegg gjennomførte eg samtalar med fem av gruppene i etterkant av undervisningsopplegget. I forkant av denne veka hadde elevane gjennomført ei forundersøking knytt til deira forhold til lesing og dataspel.

Sjølve opplegget byrja med ei felles innleiing med alle klassane samla, med ein gjennomgang av forundersøkinga. Eitt av funna handla om haldningar til lesing, og det kom fram at gruppa var delt når det gjaldt kor ofte ein las, og kva for typar lesing ein føretrakk. Diskusjonen i plenum vart difor vinkla inn mot kvifor ein les, eller ikkje les. Dei som svara peikte på at ein les for å forstå, for å få kunnskap, for å utvikle ordforrådet sitt, for å følgje med på det som skjer og av di det kan vere underhaldande. På den andre sida trakk ein fram at ein kanskje ikkje les av di det tek for mykje tid, av di det er kjedeleg og av di det kan vere vanskeleg. Vidare drøfta gruppa kva ein forstår med omgrepet «kritisk tenking». Elevane trekte fram perspektiv knytt til å ikkje tru alt ein les på Internett som det aller viktigaste i denne forståinga, og ein diskuterte fleire døme på kommunikasjons- og normbrot i sosiale medium.

Som inngang til arbeidet med litteratur, las alle klassane novella «Togsong» av Frode Grytten. Opplaget var laga slik at me skulle kome attende til novella mot slutten av veka, og difor nytta me ikkje lang tid til å diskutere spørsmålet elevane fekk i høve denne fyrste lesinga: «Korleis forstår eg denne teksten?» Fleire av elevane hadde reflekterte innspel allereie på eit tidleg tidspunkt, medan andre uttrykte forvirring.

Hovuddelen av opplegget, som ein nytta størstedelen av veka på, var dataspølet «Gone Home», frå The Fullbright Company. I tråd med Aarseth (1997) sitt syn på litteratur, legg eg her til grunn at spel er litteratur, om enn med nokre atterhald til det ein kan kalle klassiske narrative tekstar. Aarseth nyttar omgrepet *cybertext*, som både fokuserer på ein tekst sin organisering og på lesaren si rolle i arbeidet med han. I høve dette opplegget med litteratur og kritisk tenking, var dataspølet nytta – ikkje som ein kuriositet og som eit forsøk på å utfordre konvensjonar knytt til tekst – men heller som ein del av Barton sitt postulat om elevar sin eigen literacypraksis: «Children tend to feel excluded when their own literacy practices are not valued by the school. Schools should investigate which community practices should be legitimated by integrating them into the classrooms.» (2007: 208). Skaug og Guttomsgaard (2014) argumenterer også for dataspel som eit medium på line med andre typar tekstar i skulen, og søker å flytte diskusjonen mot det som handlar om pedagogiske vurderingar av ein gitt tekst sitt læringsutbyte: «Lærere vurderer ikke om mediene «bøker» eller «film» kan være relevante for læring, men vurderer spesifikke bøker og filmer for spesifikke læringskontekster» (2014: 5). Når eg tek med ein tekst som primært har vore sett på som noko *anna* enn det ein driv med i skulen, vert det eit signal om at ein verdset elevar sin eigen literacypraksis. Tanken har vore at ein kan trekkje vekslar på ei slik samanstilling av litteratur, og opplegget hadde som mål at elevane skulle gjere litterære *funn* medan dei arbeidde med «Gone Home». Desse funna, avdekkja gjennom kritisk orienterte spørsmål med utgangspunkt i elevane sin eigen erfaringshorisont, kan vidare fungere som utgangspunkt for den litterære samtalen og ein veg inn i det faglege. Spørsmåla vert dimed teknologien som bind saman tekstar frå elevane sin eigen lesepraksis og den skulske sekundærdiskursen.

Nokre ord om dataspølet er på sin plass, i forlenginga av det eg allereie har vore innom i kapittel 3.9. «Gone Home» er som nemnt eit såkalla *story exploration game* der historia vert avdekkja gjennom indisium. I motsetnad til novella, der ein les frå byrjing til slutt, er dataspølet bygd opp utan ein klar lineær struktur. Elevane møter eit tomt, mørkt hus, og må avdekke (i den grad det er mogleg) historia om familien Greenbriar gjennom kassettopptak, brev, lappar og andre dokument dei finn. Det er ingen «korrekt» veg å gå gjennom huset, og elevgruppene oppdagar dimed informasjon på ulike tidspunkt. Det er og mogleg å oversjå desse indisia som ligg rundt om i huset - det er bortimot umogleg å få med seg alle - og forståinga av historia vert dimed forskjellig frå gruppe til gruppe. Eit sentralt døme på nettopp dette siste er ein diskusjon om foreldra til hovudpersonen, ekteparet Greenbriar, som kom fram mot slutten av veka. Fleire av

gruppene hadde konkludert med at foreldra i huset hadde reist på ferie, medan andre hadde funne hint om utruskap og ekteskapsrådgiving og las slik meir inn i flybillettane dei fann mot slutten av spelet. Slike diskusjonar opnar for dialogar med utgangspunkt i kritiske spørsmål til tekst, og med logg og refleksjonsspørsmål i skriftleg form som supplement, fekk ein avdekka ulike tolkingar av same tekst.

Andre observasjonar som kom fram gjennom spørjeskjema og loggar, la vekt på behovet ein føler for å organisere og ha kontroll på narrativet. Til dømes skreiv ein elev: «Noe jeg ikke likte var at det var så mange lapper for det vi var ute etter. Det er greit å ha noen men blir ganske tungt å lese når det ikke har en betydning.» (Thengs 2017). Ein annan elev, som svarta på engelsk, gjorde ein kontrasterande refleksjon: «I liked to collect the many stories about the family that was told in the notes and the letters around the house. After collecting them we had to put them together to find out what happened to the family.» (ibid.). Det følte behovet for å organisere narrativ i koherente plot er i seg sjølv interessant, og som utgangspunkt for djupnelæring vert denne typen observasjonar viktige indikatorar på elevar som kanskje vil ha nytte av ei spørsmålsretta undervisning, i staden for tradisjonelle opplegg med utgangspunkt i kjenneteikn og analysepunkt. Med spørsmål som «teknologi» vil ein nært sagt alltid treffe ei eller anna forståing hjå den einskilde elev, anten det gjeld enkeltindisium i dataspelet eller observasjonar i novella ein les.

Parallellen til «Togsong» vart openberr då me kom attende til teksten mot slutten av veka. Eg nytta Fjørtoft (2014) sin definisjon av kritisk literacy som utgangspunkt i observasjonsarbeidet og i gruppe-/plenumsdiskusjonane kring tekstane me las. Hjå Fjørtoft vert kritisk literacy forstått som evna til å jobbe grundig med og forstå tekstar, og kunne stille granskande spørsmål til dei (85). Med diskusjonane kring indisia ein hadde funne i «Gone Home» friskt i minnet, var elevane no i posisjon til å stille spørsmål av meir kritisk og granskande art. Det gav i neste omgang diskusjonar som ikkje botna i forståinga av einskilde litterære verkemiddel, men som trefte dei same verkemidla via omvegen dei kritiske og granskande spørsmåla representerte.

Novella «Togsong» handlar om tap. Nokre av spørsmåla ein kom inn på i dei tre klasseromma mot slutten av veka, var sentrert kring spørsmål som byrja med ordet «kvifor». Kvifor har hovudpersonen vanskeleg for å bestemme seg; kvifor går han ikkje av toget; kvifor *er* han på toget? I den eine klassen vaks diskusjonen inn i ei drøfting av mentale og fysiske skilnadar og det å vekse frå einannan, alt med utgangspunkt i spørsmål elevane sjølv hadde kome fram til.

Med Blaikie kan ein seie at ein dreiv med ei form for induktiv hypotesetesting, der ein testar ulike teoriar gjennom «kvifor»-spørsmål (2003: 27).

I gruppesamtalene etter undervisningsopplegget stilte eg spørsmål knytt til formål med tekstane, skilnaden på spelet og novella, og kritisk tenking som dugleik. Elevane gav heilt klårt uttrykk for at dei ikkje eller berre delvis forstod formålet med opplegget i byrjinga av veka. Dei lurte mellom anna på korleis ein skulle forstå noko om å stille spørsmål gjennom å spele eit dataspel. I tillegg syntest dei koplinga mellom novella dei las og spelet dei skulle spele var utydeleg, all den tid ein ikkje hadde etablert nokon tematisk samanheng mellom dei. Mot slutten av veka svara fleire at dei hadde forstått formålet. Samstundes var dei enno usikre på korleis opplegget skulle hjelpe dei med å forstå kritisk tenking, noko som peiker mot at dei kanskje enno ikkje hadde ei tydeleg forståing av formålet. Ein elev sa at hen forstod formålet, men at ein godt kunne analysere novella greitt utan å nytte eit dataspel som hjelp. Ein annan elev svara at spelet hjelpte henne av di det handla om å få ”brikkene til å hengje saman”, og at det hadde ein samanheng med novella.

Erfaringane frå pilotopplegget informerer feltarbeidet på ein fruktbar måte. Det var naudsynt å gjere nokre strukturelle endringar, i tillegg til at eg fekk informasjon om korleis drøftingar kring tekst kan organiserast utan at mine egne presumpsjonar kring tekst og kritisk literacy skin gjennom slik dei har gjort i undervisningsopplegg hjå mine egne elevar. Eg vil vidare trekkje fram to konkrete omsyn eg har teke i arbeidet med feltarbeidet som direkte konsekvens av pilotopplegget.

For det fyrste er det på sin plass å revidere starten av opplegget. For å skape ein tydeleg kontrast mot det andre møtet med novelleteksten, mot slutten av veka, har eg prioritert å nytte ei tradisjonell tilnærming til tekstanalyse i byrjinga. Det inneber at læraren underviser med utgangspunkt i gjenkjenning av verkemiddel, motiv, tema og budskap i teksten utan å gå «omvegen» kring granskande spørsmål sentrert om «kvifor»-spørsmål. I tillegg nyttar eg to noveller, slik at den eine metodikken ikkje vert farga av at elevane har lese teksten før.

I eit forsøk på å unngå å blande mi eiga rolle som pedagog i feltarbeidet, vart det absolutt naudsynt å distansere meg sjølv frå arbeidet og diskusjonane. Eg deltok i klasseromsobservasjon, men i plenumssamtalar tok eg ei tilbaketrekt rolle, med unntak av eit par høve der faglærer var heime med eit sjukt born og eg måtte ta lærarrolla. Posisjonen min i

klasserommet innebar ikkje at eg forsvann frå diskusjonar og samtalar om tekst, men eg tok ikkje rollen som *fasilitator* og overlot heller denne til faglærar.

4.6 Feltarbeid

Feltarbeidet fann stad ved ein ungdomsskule, i ein skuleklasse på tiande trinn. Omfanget var ei veke frå måndag til og med neste måndagen, i totalt elleve skuletimar. Det var, inkludert meg sjølv, totalt fem lærarar inne i klassen i desse timane, og eg har kalla dei Halvor (meg sjølv), Kåre, Ida, Mathilde og Emma. Elevane har og fått fiktive namn for å sikre anonymiteten deira. Prosjektet er godkjend av NSD (sjå vedlegg 4). I tillegg til klasseromsobservasjon og diskusjonar der eg har skrivne feltnotat som har vorte omarbeidd til såkalla «thick descriptions» (Geertz 1973), har eg gjennomført ei spørjeundersøking (Thengs 2018a) og gruppeintervju (Thengs 2018b) med elevane. Gruppeintervjua vart gjennomførde i eit eige klasserom. Eg nytta programvaren RecordPad (NCH Software) til å ta opp intervjua på band. Alle lydfilene vart sletta etter at intervjua var ferdig transkriberte. Intervjua vara mellom 5 og 10 minutt, og det var mellom to og seks elevar inne samstundes. I det neste kjem eg til å skildre undervisningsopplegget, samt gjere ei førebels analyse av gruppeintervjua og resultatata frå spørjeundersøkinga.

4.6.1 Spørjeundersøking

Etter å ha gjennomført dette undervisningsopplegget over ei veke, har elevane i tillegg til gruppeintervjua svara på eit spørjeskjema som datainnsamling til oppgåva. Spørjeskjemaet vart oppretta i verktøyet SurveyXact, drive av firmaet Rambøll som har ei datahandsamingsavtale med Universitetet i Stavanger. Utvalet var 23 respondentar. Elevane skulle svare på to opne spørsmål knytte til undervisningsopplegget me hadde hatt førre veka, i tillegg til tre ja/nei-spørsmål. Ja/nei-spørsmåla handla om i kor grad ein følte at ein hadde bruk for eit klassisk analyseskjema i arbeidet med eit dataspel, medan dei to siste spørsmåla handla om elevane likte å lese og spele dataspel.

Av dei 23 respondentane, svara i alt 43% at dei liker å lese. Tilsvarande svara 78% at dei liker å spele dataspel. Samstundes utfordra dei opne spørsmåla og gruppeintervjua til dels desse haldningane. Elevane vert spurde følgjande spørsmål om dataspellet: «Hva måtte dere gjøre for å forstå historien i «Gone Home»?» (Thengs 2018a). Dei aller fleste respondentane svara at ein

måtte lese brev, lappar, høyre på lydopptak og sjå på bilete i huset for å finne svar på kva som har skjedd med familien til hovudpersonen. I tillegg svara nokre av respondentane at det var naudsynt å stille «hvorforspørsmål» og «spørre oss selv spørsmål underveis», samt «Spørre andre i klassen, snakke om spillet» (ibid.). Ein elev gjorde denne koplinga mellom dataspelet og novellesjangeren:

For å forstå hovedhistorien (Sam, Katie, Lonnie) måtte du bare spille gjennom spillet, men for å forstå resten måtte du lese alt av brev og sånn. Akkurat som en novelle måtte du dypere inn i historien og analyseringen for å forstå det som du kanskje ikke så først (ibid.).

Denne tendensen, altså at elevane gjer analytiske koplingar mellom desse ulike tekstane, vart sterkare i gruppeintervjua.

Elevane var også spurde korleis dei opplevde skilnaden mellom undervisningsopplegga knytt til dei to papirnovellene me las i klasserommet; «Blodspor» av Bakir Ahmethodzic (2010) og «Togsong» av Frode Grytten (2001). Til den fyrste novella jobba elevane med eit analyseskjema, medan eg nytta ei form for induktiv hypotesetesting med «kvifor»-spørsmål til den andre. Dei fleste elevane synte ein preferanse for opplegget til «Togsong». Ein elev skreiv: «Vi brukte «hvorfors» mye mer på togsong, noe som gjorde at vi tenkte mer over det som skjedde.», medan ein annan synte ein preferanse for meir tradisjonell undervisning: «[...] jeg syntest det er best med analyseskjema.» (Thengs 2018a).

Fleire av elevane var opptekne av fasitsvar i arbeidet med desse tekstane, og desse elevane sleit til dels med å tilpasse seg eit undervisningsopplegg der bestillinga var å stille spørsmål som byrja med ordet «kvifor». Dei fleste elevane, derimot, meldte på ulike vis at dei sette pris på å snu om på opplegget. Ein elev skreiv: «på blodspor hadde vi et analyse skjema mens på togsong stilte vi mange hvorfor spørsmål. Jeg lærte mest av metoden vi brukte når vi stilte hvorfor spørsmål.». Ein annan kom med denne refleksjonen: «Nokså likt, men litt forskjellig. Mer analysering av blodspor mens i togsong var det kritisk tenking, bruk av ordet «hvorfors». (ibid.).

Etter dei opne spørsmåla måtte elevane svare på dette: «Hadde du bruk for analyseskjemaet fra det første undervisningsopplegget mens dere spilte «Gone Home»? Dette spørsmålet kjem eg

og attende til i gruppeintervjua, men det er interessant å merke seg at berre sju respondentar svara «ja» på spørsmålet, medan 16 svara «nei».

4.6.2 Del 1 – Blodspor

Fyrste delen av den fyrste undervisningsøkta vart nytta til å presentere meg sjølv og informere om veka som kom. I klasserommet var det i alt fire lærarar til stades. I tråd med erfaringane frå pilotopplegget, byrja me med ei tradisjonell undervisningsøkt knytt til novella «Blodspor» (Ahmetodzic 2010). Eg las novella høgt, og elevane jobba etterpå i mindre grupper med eit analyseskjema.

I løpet av arbeidet med analyseskjemaet gjorde eg ulike observasjonar. Elevane brukte ein del tid på å finne ut av korleis spørsmåla og kategoriane i skjemaet kunne passe til novella. Deretter diskuterte elevane livlig i grupper, medan lærarane sirkulerte i rommet. Fire av elevane, som ofte samarbeider, flytta seg saman for å diskuterte vendepunktet i novella.

Det gjekk eit klårt skille mellom elevar som interesserte seg for konkretar, og dei som ønska å diskutere abstraktar i novella. Attende til McLaughlin og DeVogd (2004), kan ein plassere elevane på eit efferent-estetisk kontinuum der mange var opptekne av deduktivt moglege konkretar, medan andre lanserte hypotetiske abstraktar i dialogen kring teksten. Ein elev, Jørgen, spurte ein av lærarane, Kåre, om temaet i novella, og kom med ei hypotese om at novella kanskje handla om flukt. Då læraren fylgde opp med eit spørsmål om grunngeving, svara Jørgen: «Det handlar vel om det?» Andre stilte og spørsmål som var utleda av inndelinga i analyseskjemaet, med utgangspunkt i konkrete funn i teksten. Andre elevar igjen, som Ingunn, var opptekne av å sjå novella i overført tyding. Ho la fram ei hypotese om gata, som er eit sentralt motiv i novella: «Gata er eit symbol på livet.»

Ein særst interessant situasjon oppstod då ein av lærarane, Ida, stilte meg eit spørsmål mot slutten av arbeidsøkta. Ho hadde oppfatta meg som forfattar av analyseskjemaet, og spurte meg kva eg hadde meint med eitt av spørsmåla, knytt til vendepunktet i novella: «Hva gjør det ved måten vi oppfatter handlingen på?» Spørsmålet kom rett etter eit anna i same kategori, nemleg: «Er det en overraskende slutt?» Læraren var altså oppteken av kva eg hadde *meint* med spørsmålet, og var, som fleire av elevane, dimed oppteken av å finne fasitsvar i analysen.

Etter pausen gjekk klassen gjennom analyseskjemaet med læraren Kåre. Opplegget bar preg av å vere tydeleg IRF-inspirert, av den typen både Blau (i Fjørtoft, 2014), Reznitskaya (2012) og Alexander (2015) kritiserer i tydelege ordelag. Kåre initierte, fekk respons og ga feedback der han ga si eiga tolking av eleven sitt svar. Engasjementet hjå elevane sokk markant etter berre få minutt, og det var berre om lag 1/5 av klassen som var engasjert på det meste. Mange av analysespørsmåla var av lukka karakter, medan andre spørsmål i større grad opna for tolking. Læraren spurte innleiingsvis om hovudpersonen går gjennom nokon form for endring i novella. Eleven Tom svara at hovudpersonen går frå «levande til død», medan Jørgen svara at han går frå «stressa til roleg», i eit forsøk på å skildre hovudpersonen opp mot stemninga i novella. Igjen kan ein sjå skiljet mellom elevar si evne til å sjå tekstar som uttrykk for konkretar og abstraktar, anten innanfor ei ramme av det faktiske eller retta inn mot det fiktive, allegoriske eller metaforiske. I gruppeintervjua i etterkant av opplegget finn eg òg att den same tendensen. Fleire elevar ytrar at dei ikkje liker analyse som metode, i tillegg til at Blodspor var ein enkel tekst der innsatsen i stor grad handla om manuelt, skriftleg arbeid.

I diskusjonen kring temaet i novella innleia eleven Brage med metakommentaren «Må me lære noko?» (*av tekstar me les*, min kommentar). Her kom læraren med ein støttande kommentar der han stadfesta at ein ikkje alltid må lære noko av skjønnlitterære tekstar. Vidare bidrog eleven Ingunn med temaforslaget «krig», som fekk brei tilslutning frå både læraren og dei andre elevane. Jørgen foreslo «håp», og følgde opp med å grunngje forslaget sitt med at hovudpersonen har eit håp om å sleppe unna medan han spring gjennom gata, til tross for at han døyr på slutten. Læraren korrigererte Jørgen med spørsmålet: «Men har han så mye håp på slutten, då?» Denne tolkinga var med andre ord til dels utanfor det akseptable tolkingsområdet, og sjølv om læraren sin korreksjon eigentleg var eit forsøk på å føre samtalen vidare, stranda dialogen hjå ein elev som ikkje turde å føre hypotesen sin vidare i møte med læraren si vurdering.

Eg tok over dei siste ti minutta i klassen denne fyrste økta. Eg bad elevane diskutere kva dei forstod med omgrepet «kritisk tenking». Dei kom med forslag som stort sett handla om å vere skeptisk til informasjon på internett. Eg spurte deretter kva for spørjeord dei såg på som det mest kritiske, og Jørgen foreslo kontant «kvifor». Me bytta då ut ein del spørjeord i analyseskjemaet med «kvifor». Til dømes diskuterte me spørsmålet: «Kvifor byrjar novella in medias res?» Nokre fleire elevar meldte seg på diskusjonen denne gongen, og det vart ein fruktbar inngang til neste del av undervisningsopplegget.

4.6.3 Del 2 - Gone Home

Den neste undervisningsøkta starta i datarommet. I forkant hadde eg sett opp ni maskinar med dataspelet «Gone Home» installert, og headset kopla saman med splittarar slik at gruppene kunne sitje attmed kvarandre utan å forstyrre einannan. Læraren hadde på førehand delt inn i grupper ut frå sin eigen kjennskap til elevane og gruppedynamikken i klassen. Det var tre grupper med to elevar, og seks grupper med tre elevar – i alt 24 elevar. Ein av elevane, Frank, var ikkje til stades under opplegget med «Blodspor», og kom såleis rett inn i speldelen av undervisninga.

Elevane fekk to beskjedar før dei gjekk i gong med å spele: For det fyrste fekk dei vite at historia ikkje inneheld valdselement av noko slag, og at det ikkje var mogleg å døy i spelet til tross for at huset historia finn stad i er mørkt og skummelt. For det andre fekk dei eit oppdrag knytt til kritisk tenking og «kvifor»-spørsmåla me hadde snakka om dagen før. Eg bad gruppene om å tenkje over korleis dei nøsta opp historia, og gjerne stille spørsmål som byrja med «kvifor» medan dei diskuterte seg mellom.

Då elevane byrja å spele, hadde eg ikkje gjeve dei instruksjonar som galdt spelmekanikk, og gruppene forstod meir eller mindre intuitivt at dei måtte flytte på seg, peike og klikke for å kome vidare i spelet. Dei fyrste 10-15 minutta var det høgt aktivitetsnivå og aktive diskusjonar, med alle elevane engasjert. Gruppa som var mest engasjert var Sandra, Nora og Kristin si, og då spesielt Sandra. Frå å vere heilt fråverande i timen i går, skifta ho heilt rolle denne gongen. Ho stilte mellom anna fleire spørsmål, av typen: «Er dette ei sann historie?», «Kva skal me gjere?» og kom med reaksjonar av typen «Du må jo seie noko!» då eg ikkje fylgde opp spørsmåla med svar som hjalp dei vidare. Eg svara konsekvent ikkje på spørsmål orientert mot løysingar eller plotorientering, og det gav spesielt Sandra eit høve til å spele oppgitt og samstundes trivast i å ikkje få vite svara.

Engasjementet vart også tema hjå mange elevar i gruppeintervjua. Elevar melder at dei var aktive og engasjerte i arbeidet med «Gone Home» av di det «er gøy», av di ein kunne «jobbe i eget tempo», av di «tekst som spill gjør jobbing gøy» og av di det er «annerledes enn å bare analysere» (Thengs 2018b). Eit mindretal av elevane gjorde koplinga mellom det dei hadde

jobba med i datarommet og den litterære analysen dei gjer i klasserommet. Eg kjem attende til desse seinare i kapitlet.

Når det gjeld lesing av teksten, var det stort sprik i strategiar mellom ulike grupper. Fleire elevar var fyrst og fremst opptekne av å finne fasitsvar i historia. Kristin stilte til dømes spørsmål som «Kven er det me leiter etter?» og «Kva er det me skal gjere?». Jørgen spurte: «Er det nokon meining med dette spelet?» Amalie, Ingunn og Inger - ei gruppe jenter som normalt presterer høgt karaktermessig - heldt seg nokså rolige, og analyserte indisium som brev og lappar nøye. Deira åtfærd sto i sterk kontrast til Sandra, Nora og Kristin, som var opptekne av å kome seg vidare. Både Sandra og Nora rapporterte i gruppeintervjua at dei ikkje på noko som helst vis likte å jobbe med litteratur, og det er såleis interessant å skildre det arbeidet dei gjorde med «Gone Home». Sandra, Nora og Kristin var nemleg fyrste gruppe til å finne kodekombinasjonen til eit arkivskap, og fyrste gruppe til å finne nykkelen til kjellaren i huset, til dømes. Det interessante å merke seg her er at Amalie, Ingunn og Inger, som jobba saktare og meir metodisk, vonleg vil ha fått med seg meir av historia mot slutten, men Sandra, Nora og Kristin vil kanskje ha hatt ei meir engasjerande og spanande leseoppleving. Det til tross for at dei ikkje gidd lese alle breva, og difor ikkje får med seg parallelle historier som til dømes ekteskapsproblema hjå foreldra i familien Greenbriar.

Dagen etter var Sandra og Nora borte frå gruppa, så Kristin måtte spele åleine. Anders, Åge og Jørgen var utan datamaskin, og fordelte seg difor på dei tre toargruppene. Det var tydeleg at Frank hadde leita på internett og sett videoar på YouTube, og funne løysingar på spelet. Stemninga i klasserommet var livleg, og elevane var ivrige etter å kome i gong. Brage, Geir og Åge gav etter kvart opp og leitte etter løysingar på internett, dei òg. Joakim, Jon og Mikael vart fyrst ferdig av gruppene, medan gruppa til Frank og gruppa til Tom og Une fylgde nokså raskt etter. Ingunn, Amalie og Inger las alt av informasjon, og låg enno eit stykke bak dei andre. Eg gav både Kristin og gruppa til Ingunn, Amalie og Inger nokre hint for å leie dei på rett veg.

I møte med historia om onkelen i huset, Oscar, var det mange som tolka og kom med hypotesar. Brage fann eit brev, og konkluderte: «Ok, onkelen er psycho!» Tom fann morfin i safen til Oscar og fylgde opp: «Han er sikkert ein crackhead!» Jørgen sa: «Vi vet at jenta blei kalt for The Psycho House Girl.» Brage svara: «Ja, fordi onkelen var psycho.» Indisium av denne typen er interessante å følgje i eit kritisk literacy-perspektiv. Historia om onkelen, Oscar, er den minst tilgjengelege i teksten, og ein må trekkje konklusjonar på eit nokså tynt grunnlag.

I ei anna gruppe fann denne samtalen stad:

Terje: «Kvifor er me her, eigentleg?»

Frank: «I drivhuset?»

T: «Nei, kvifor er Katie her i dette huset?»

F: «Ho bur jo her.»

T: «Men det er jo ingen heime!»

F: «Nei, for dei har gått.»

Samtalen illustrerer godt at elevane ofte, medvite eller ikkje, tenderer mot eit kritisk literacy-landskap, utan kanskje å gjere direkte koplingar mot indisium i teksten. Eit spørsmål som «Kvifor er Katie her i dette huset?» er ei dørøpnar mot ei forholdsvis grundig tolking av teksten «Gone Home», men ein treng gjerne rettleiing for å hente ut potensialet som ligg i desse gode spørsmåla slik at dei ikkje vert blindvegar i litteraturarbeidet.

Elevane gav og uttrykk for at dei, i alle høve til dels, forstod at det ligg tydelege element av fag i arbeidet med «Gone Home». Eleven Nora kommenterte arbeidsprosessen slik i gruppeintervjuet: «Du har liksom et mål. Med noveller skal du ikke «vinne teksten» liksom» (Thengs 2018b). Ein annan kalla arbeidet med «Gone Home» analyse, berre i ein annan form, medan ein tredje, Une, forklarte sin eigen preferanse for dataspellet slik: «Du opplever mer enn bare å lese. Du opplever mer enn bare novella når du ser den.»

I denne siste utsegna ligg ei vurdering av dataspellet som noko som tangerer novellesjangeren, i alle høve på nokre område. Fleire av elevane tok dette perspektivet i intervjuet, sjølv om nokre av dei rapporterte at dei i liten grad skjønnte innhaldet i henne. Ein la mellom anna vekt på at ein måtte lese og utforske for å skjønne historia. Ei elevgruppe knytte dei parallelle historiene i «Gone Home» til ei vurdering av si eiga forståing av teksten i prosenttal. Dei hevda at dei hadde fått med seg ca. 60% av historia, som inneber hovudhistoria og til dels dei parallelle historiene: «[Vi tok] main questen, men ikke side questene» (ibid.). I spelsamheng, og spesielt i rollespelsjangeren, finn ein gjerne hovudoppdrag ein må gjennomføre for å kome vidare i ei historie. I tillegg finn ein sideoppdrag som kan gje hovudpersonen betre utstyr, våpen eller andre fordelar. Her knytte ein slik omgrepsbruk til dataspellet som novelle, og synte dimed koplinga mellom tekstane på ein treffande måte.

Gruppene som vart ferdige, kom med fleire kommentarar. Tom likte spelet, av di det var interessant å spele noko som ikkje hadde våpen og blod i seg, og der ein ikkje fann ein fasit. Jørgen meinte på si side at spelet ikkje gav meining, sidan avslutningsmonologen ikkje har noko løysing på historia om Sam. Lise kom med ei hypotese om at Sam hadde teke livet sitt, noko ein god del andre elevar også gjorde, til liks med elevar i pilotstudien.

Siste dagen med «Gone Home» vart det naudsynt å dele opp klassen mellom dei som var ferdige, og dei som enno trong litt meir tid. Halve klassen jobba med spørsmål til teksten i skulen sitt mediatek, medan resten spela seg gjennom i løpet av fyrste timen. Eg var i datarommet saman med gruppene som enno ikkje var ferdige. Det var no færre elevar i rommet, og lydnivået var tilsvarande lågare. Ein annan lærar, Ida, kom etter kvart inn for å sjå på kva som skjedde. Sandra og Nora, som var sjuke i går, var også til stades. Gruppa deira hadde gått frå å vere blant dei som hadde kome lengst, til å liggje eit stykke bak dei andre. Sandra var spesielt aktiv denne timen, og kom med ulike forslag til korleis gruppa kunne kome vidare. Sandra var, som førre gongen, oppteken av å stille meg ulike plotorienterte spørsmål. Eg svara som vanleg med skuldertrekk og uklårleikar, for å understreke at det ikkje finst noko fasitsvar. Dette skjønnte Sandra, og tok igjen rolla som tilsynelatande oppgitt. Læraren Ida vart derimot, som i klasserommet med novella «Blodspor», overraska over at me ikkje i større grad snakka om kva spelet konkret handla om.

Både gruppa til Sandra, og gruppa med Brage, Geir og Åge fullførte i løpet av timen. Eg hadde denne passiareren med Brage:

B: «Dårlig slutt.»

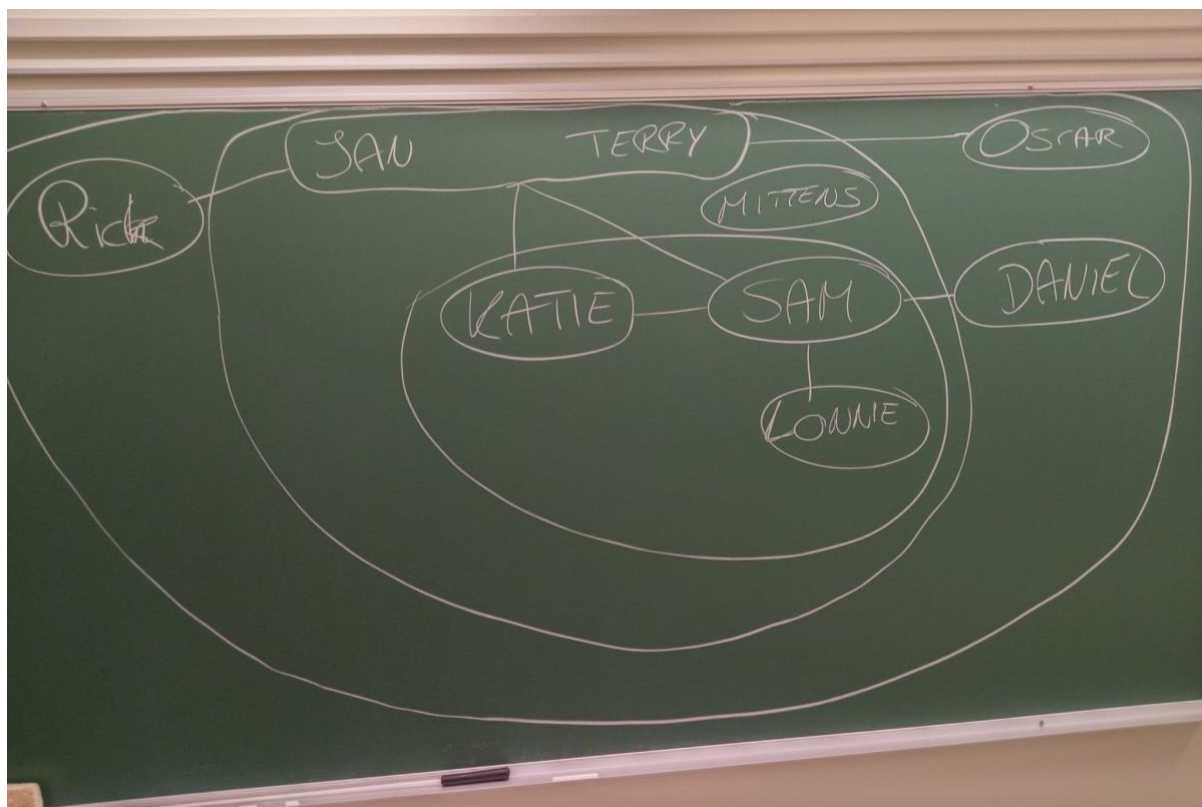
H: «Kvifor det.»

B: «Me fikk ikkje vite kva som skjedde.»

Sandra, Nora og Kristin fullførte litt seinare, men hoppa igjen over alle indisia, spesielt mot slutten. Ingunn, Inger og Amalie var siste gruppe som fullførte. Dei undersøkte alt på loftet, og hørde også gjennom det siste lydopptaket som ganske tydeleg plasserer hovudpersonen i teksten, Sam, på ein buss ut av byen. Likevel, og til dels overraskande, kom Ingunn med følgjande hypotese etter at spelet var slutt: «Eg trur ho tok sjølv-mord.» Til tross for at dei, samanlikna med Sandra, Nora og Kristin, hadde gjort eit mykje grundigare og meir metodisk arbeid med å undersøke indisia i huset, landa dei på ei tolking som neppe kan forsvarast, sjølv om mange elevar tenderer mot henne likevel.

Seinare på dagen var klassen samla for å gå gjennom opplevingane dei hadde hatt med «Gone Home». Eg hadde i utgangspunktet avtala at Kåre skulle ta denne timen. All den tid han ikkje hadde spela «Gone Home» før, ville han ikkje ha nokon føresetnad for å leggje egne føringar i samtalen, slik ein gjorde med den førre teksten. Kåre måtte diverre melde avbod på grunn av sjukdom, og eg måtte ta gjennomgangen med klassen sjølv. Ein annan lærar, Mathilde, var og i rommet for å følgje opp ein skilde elevar.

Me starta timen med å sirkle inn «Katie» på tavla, og elevane fekk deretter i tur og orden kome med hypotesar om personane i «Gone Home». Fleire av elevane var ueinige om avslutninga av historia, og då spesielt kva som hadde skjedd med Sam. Fleire argumenterte for at ho hadde teke sjølv-mord, all den tid sluttscena inneheldt ein appell til storesystera Katie der Sam skriv at ho er på «ein betre stad». Nokre av gruppene som hadde jobba grundigare med indisia, argumenterte på si side for at Sam var reist av garde med Lonnie. Me diskuterte så dei resterande figurane i historia, før eg laga eit forslag til ei inndeling av historia i tre nivå (sjå figur 2 under).



Figur 3: Eit oversyn over persongalleriet i «Gone Home», delt inn i tre nivå.

Eg spurte elevane om når ein kunne seie at ein hadde *fått med seg* historia. Heldt det med nivå 1 (Katie, Sam, Lonnie) eller måtte ein ha med seg nivå 2 og 3 også for å «forstå teksten»? Elevane var delte i responsen. Nokon meinte at ein måtte ha med seg alt for å forstå historia, medan andre meinte at det haldt med nivå 1. Denne delinga mistenker eg delvis handlar om elevane sine forventningar til kva for svar eg var ute etter. Dei flinkaste i klassen forventa nok at eg la til grunn at alle nivåa var naudsynte for å forstå historia, i tråd med ei tradisjonell oppfatning av analysen som altomfattande «gjennomgang» av teksten.

Etter at me hadde gjort oss ferdige med samtalen om «Gone Home», nytta eg dei siste minuttane av timen på ei høgtlesing av Frode Grytten si novelle «Togsong» (2001) til timen dagen etter.

4.6.4 Del 3 – Togsong

I tråd med progresjonen i undervisningsopplegget, skulle me gjennomføre ei undervisningsøkt kring «Togsong» med induktiv hypotesetesting via kritisk orienterte «kvifor»-spørsmål. Seks elevar var denne timen borte på grunn av sjukdom eller kulturskule. Læraren Kåre var enno heime på grunn av sjukdom, så Ida og Emma (ny lærar) var med i klasserommet. Emma heldt timen for elevane. Ein elev, Daniel, hadde ikkje vore til stades i klassen i dei føregåande timane denne veka. Det konkrete opplegget handla om å lese novella høgt for elevane igjen, før dei fekk ti minutt til å skrive ned spørsmål til teksten. Spørsmåla skulle byrje med ordet «kvifor», for å legge til rette for induktiv hypotesetesting og kritisk tenking.

Medan Emma las høgt, var Sandra og Nora attende til å vere uinteresserte, som ved førre høve i klasserommet. Dei andre fylgde tilsynelatande med.

Rett etter høgtlesinga hadde Brage eit spørsmål: «Kva for perspektiv har denne novella? Er det mann eller dame?» Eg spurde han om det er viktig. Brage verka litt forvirra, men svara at det kanskje ikkje er det.

Sandra og Nora hadde skrive ned tre spørsmål. Då eg kom bort til dei, la Sandra til eit fjerde: «Eg skal skrive *Kvifor er han redd?*» Sandra og Nora hadde fleire gode spørsmål på arket sitt, og bidrog mye meir i ein til ein-situasjonar enn førre undervisningsøkt i klasserommet. Men til tross for dette lett auka engasjementet, bidrog ikkje Sandra og Nora i fellesøkta etterpå. I

gruppeintervjuet forklarar dei: «Vi deler aldri med klassen. Vi har kroken vår der bak» (Thengs 2018b).

Gjennomgangen byrja med Frank som spurde om me ikkje fyrst burde bli einige om det er ein mannleg eller kvinneleg protagonist i novella. Emma spurde om det er viktig, og Tom meinte at det ikkje er viktig. Dei som rekte opp handa var Ingunn, Inger, Tom, Frank, Jørgen og Anne; stort sett dei same som var aktive førre klasseromsøkt med «Blodspor». Emma prøvde å aktivisere Geir, utan hell. Tom spurde om endestasjonen for toget, og Frank tolka det som at hovudpersonen «vil starte på nytt.» Emma spurde: «Kva kan endestasjonen vere?», og Ingunn svara: «Enden på forholdet?» Andre ville òg over i symbolikken, og kom med forslag som flytta tydinga. Tom sa til dømes: «Det kan vere at endestasjonen er døden.» Til slutt spurde Jørgen: «Kvifor er denne novella så trist?» Frank var ueinig: «Den er ikkje trist!» Sara, på si side, føreslo ei forklaring: «Det er kjærleikssorg, Jørgen.»

I gruppeintervjua rapporterte fleire elevgrupper at ein fekk meir utbytte av å jobbe med kritisk orienterte spørsmål til teksten. Det er mogleg at dette har si årsak i at elevane opplevde dette som noko nytt, og dimed la verdi til sjølve framgangsmåten utover det reint faglege, men ein kan samstundes sjå på elevane sine eigne utsegn for å gjere ei vurdering av sjølve opplegget sin verdi. Ein elev, Amalie, sa mellom anna: «Når vi spurte «hvorfor» hele tiden, kom vi lenger inn i teksten.» Ein annan, Joakim, kommenterte skilnaden mellom det skriftlege i «Blodspor» og det munnlege i «Togsong» slik: «[Med] Togsong argumenterte vi mer.» Joakim var og oppteken av det kritiske aspektet i analysen: «Kjekt å stille kritiske spørsmål. Vi er jo forskjellige folk, så noen er kritiske til noe, mens andre er kritiske til annet. Bedre diskusjon.» Samla sett kan ein seie at elevane verdsette forma i dette opplegget, men samstundes er det viktig å analysere kvifor det er slik.

4.6.5 Generelle observasjonar

Det var eit tydeleg skifte i engasjement frå det fyrste undervisningsopplegget, via dataspelet, og til det siste opplegget kring novella «Togsong». Då læraren stilte spørsmål av lukka karakter til novella «Blodspor» i fyrste økta, fall engasjementet betrakteleg. Som i mange andre klasserom var det elevar som ikkje deltok i fellesøkta, men som hadde mange gode bidrag då ein jobba i mindre grupper. Lærarane var opptekne av å gje konstruktive tilbakemeldingar, men

enda ofte opp, som lærarar ofte gjer, med å «ta over» elevane si tolking og tilføre den eige innhald.

I arbeidet med «Gone Home» dukka mange av dei same reaksjonane frå pilotstudien opp. Elevar som normalt ikkje er engasjerte i tradisjonell undervisning med papirtekstar, blomstra og viste genuin interesse og engasjement for historia. I byrjinga ytra elevane og eit ønske om å organisere historia, og vart til dels frustrerte når dei ikkje fekk svar på spørsmål som handla om formål, meining og logikk. Eg svara konsekvent «Interessant spørsmål; det kjem eg ikkje til å svare på» når elevane stilte spørsmål av den typen. Det førte fyrst til ein del frustrasjon, men elevane forstod etter kvart at dei måtte nøste opp historia sjølv.

Det er tydeleg at ein bør spele «Gone Home» i éi sitting, for å unngå at elevane leiter på internett for å finne løysingar og snarveggar. Ein kan samanlikne internettstrategien med å lese kortversjonar av romanar for å sleppe å lese heile boka. Samstundes er det interessant at til dømes Frank og gruppa hans faktisk gjekk til det skrittet at dei lette på internett/YouTube etter hint og løysingar. Det viser ein openberr indre motivasjon ein ikkje var i nærleiken av i arbeidet med korkje «Blodspor» eller «Togsong», samstundes som slike parallelle undersøkingar på nett er ein naturleg del av speldiskursen. I brytninga mellom den skulske litteraturtradisjonen og elevane sin eigen literacypraksis, kan ein diskutere om ein som pedagog bør gripe inn og hindre slik «juks», eller om ein bør oppmode til det. Eg greip ikkje inn då elevane byrja å leite på nettet, delvis av di eg ville ta observatørrolla, og delvis av di eg synest det var interessant at elevane la så mykje innsats i å finne ut av framdrifta i teksten.

Til novella «Togsong» kom det fram mange gode, kritisk orienterte spørsmål i gruppene. Samstundes var det dei same elevane som før som rekte opp handa. Diskusjonen som fylgde handla til dels om desse kritisk orienterte spørsmåla, men som forventa var det tydeleg at elevane søkte mot fasitorienterte og plotorganiserande element, som til dømes synsvinkel og personskildringar, i staden for å bruke spørsmåla inn mot ei breiare tolking av teksten som heilskap. Her viste elevane i vgs ei noko meir moden evne til å sjå forbi dei enklaste betraktningane, medan elevane i ungdomsskulen heldt seg til ei meir tradisjonell forståing av korleis ein arbeider med tekst. Her kan ein igjen sjå attende til Blau (i Fjørtoft, 2014) og Alexander (2015), i den forstand at elevane forventar ei undervisning innretta mot IRF-modellen, og vert sett ut når dei ikkje møter denne strukturen i klasserommet.

4.7 Drøfting av pilotstudie og feltarbeid som etnografisk metode

Før neste kapittel vil det vere interessant å gjere ei innleiande drøfting av pilotstudien og sjølv feltarbeidet som døme på etnografisk metode, i samsvar med Street sin definisjon. Street skriv mellom anna: «Any ethnographic account of literacy will, in fact, bring out its significance for power, authority and social differentiation in terms of the author's own interpretation of these concepts.» (Street 2008: 161). Der pilotstudien på den eine sida har manglar når det kjem til ein ideologisk posisjon i høve literacy, vil feltarbeidet på si side vere tettare knytt til eit blikk på literacypraksis «[...] which provides closely detailed accounts of the whole cultural context in which those practices have meaning.» (ibid.: 29). Eg vil i det neste gjere ei samanlikning av pilotstudien og feltarbeidet som ein inngang til analysekapittelet.

Det er ingen tvil om at pilotstudien har mange kvalitetar som gjer han verdifull i høve denne avhandlinga. Mest av alt handlar det om erfaringane eg tok med meg inn i feltarbeidet, av typen som gjorde at eg fekk justert opplegget for å betre kunne undersøke hypotesen om «spørsmål som teknologi» i det literacy-orienterte klasserommet. Med justeringane eg gjorde frå pilotstudien til feltarbeidet, låg meir til rette for å kunne undersøke kulturhøve i tiandeklassen feltstudien fann stad i. I tråd med funna frå feltarbeidet, er det tydeleg at ein i større grad skildrar eit etnografisk arbeid som legg til grunn meir djuptgåande analyser av klasseromsdynamikk og reaksjonsmønster enn i pilotstudien. Det skuldast nok i stor grad utvalet elevar, av di det er meir overkommeleg å gjere slike skildringar i ein enkeltklasse enn når ein skal gjennomføre opplegget parallelt i tre klassar.

Som ein har sett i dette kapittelet, har feltarbeidet gitt ein viss grad av innsyn i elevane som individ i ein klasse prega av ein relativt tradisjonell dynamikk. Nokre få er aktive og rekk opp handa, uavhengig av tema, medan andre sitt engasjement er situasjons- og temaavhengig. Det finst dei som sjeldan eller aldri deltek i plenumsaktivitetar, men som har mykje å bringe til torgs i ein til ein-situasjonar. Det har vore lettare, både med tanke på klassestorleik og dialogen med fire andre faglærarar, å danne seg eit bilete av klassane i ein større kulturell kontekst. I pilotstudien var elevane nye på skulen, så korkje eg eller dei andre faglærarane hadde det viktige oversynet når det galdt sosialt samspel, bakgrunn og kulturaspekt som ville spele inn på arbeidet. Dimed vert innsikta, frå eit etnografisk perspektiv, mindre enn det ein får ut av eit arbeid der ein parallelt diskuterer fagaspekt og sosiale og kulturelle høve.

I analysekapittelet gjer eg eit poeng ut av at ein ikkje kan kome med bastante konklusjonar etter eit pilotstudium og eit vekeslangt feltarbeid. Det ville vore å undergrave dei faktiske og fruktbare observasjonane eg har gjort, og eg kunne risikert legitim kritikk knytt til påstandar eg ikkje har belegg for å hevde. Til dømes kunne eg ha skildra generaliserte observasjonar om elevar sine sosiale og kulturelle føresetnadar, og konkludert med at endra undervisningspraksis ville ha gjort markante utslag på, til dømes, sjansen for at dei lukkast i skulen. I staden bør ein skildre tendensar og observasjonar, og med utgangspunkt i sosiale og kulturelle høve drøfte kva ei endring i klasseromspraksis vil kunne ha innverknad på, både på kort og lang sikt.

Her kan eg kome inn på skilnaden mellom korrelasjon og kausalitet. Blaikie (2000) skildrar ulike forskingsdesign innan etnografiske studiar. Han peiker på at ein gjerne klassifiserer forskingsdesign på ein skala frå eksperimentelle til ikkje-eksperimentelle, der studium av sosiale høve ofte fell inn under sistnevnte kategori. Observasjonar, drøfting av kulturelle og sosiale høve og den typen intervju eg har gjennomført i feltarbeidet mitt kan i fyrste omgang berre etablere korrelasjon, av di desse «[...] unlike experiments, cannot establish causation» (2000: 39). Frå ein slik ståstad er ein samstundes fri til å nytte informasjonen ein har samla inn til å diskutere funn i lys av literacyforskning og unngå det Street kallar «[...] a false polarity between the technical and cultural aspects of literacy» (2013: 161). I staden for å vere oppteken av effektar i undervisninga, søker ein mot ein praksis Szwed (1981) skildrar som å emulere lingvistane sin praksis «[...] by observing and recording in naturalistic settings the means and materials used in all reading and writing activities engaged by members of a specific community» (Collins & Blot 2003: 44). Med andre ord: I staden for å søke etter kausalitet mellom ulike variablar i ein avgrensa forskingssetting, vil ein lede arbeidet mot ei syntese av tekniske og kulturelle literacyaspekt der ein identifiserer ulike element som kan ha innverknad på elevane si læring.

4.8 Kategorisering

Gjennom observasjonar, spørjeskjema og gruppeintervju har eg i dette feltarbeidet identifisert ulike kategoriar av funn. Desse dannar grunnlaget for analysekapittelet, og har igjen si legitimering i relevant teori eg har gjort greie for i kapittel 3. Tabellen under syner dei ulike kategoriane, kopla opp mot relevante omgrep og teoretikarar gjennom bruk av Tjora (2012) sin stegvis-deduktiv induktive metode. Kategoriane er tekstnære, i den forstand at dei reflekterer

observasjonar, samt dei tilbakemeldingane elevane har gitt, utan å ha teori som utgangspunkt. I staden kjem aktuell og relevant teori i neste ledd, som eit naturleg steg vidare frå det eg har erfart gjennom feltarbeidet. Kategoriane vert eigne deler i analysekapittelet.

Kategori	Teori	Relevante omgrep
Elevar som produsentar av kritisk orienterte spørsmål	Aarseth (1997, 2015), Street (2006, 2013), Blikstad-Balas (2016), Whitney (2008), OECD (2005), Meld.St.28 (2016), Blaikie (2003)	Aktualisering, ergodisk litteratur, cybertext, kritisk literacy, inquiry, 21st Century Skills, kritisk tenking, induktiv hypotesetesting
Koherens i plot	Street (2006, 2013), Reznitskaya (2012), Bogost (2008, 2013), Freire (2006)	Sosial praksis, etnografi, dialogisk orientert undervisning, possibility space, proseduralretorikk, lese orda og lese jorda
IRF og engasjement	Blau/Fjørtoft (2014), Reznitskaya (2012), Alexander (2015)	Litteraturlaboratoriet, dialogisk orientert undervisning, IRF-pedagogikk
Main quests og side quests	Gee (2007, 2013), Gourvenec (2016, 2017), Barton (2007)	Situert læring, affinity space, litteraturfagleg fellesskap, sosial praksis, elevorientering
Kritisk literacy og djupnelæring	Pellegrino & Hilton (2012), Flyvbjerg (2006), Reznitskaya (2012)	Djupnelæring, bias toward verification, dialogisk orientert undervisning
«Riste litt i hjernen»	Gee (2007, 2013), Gourvenec (2016, 2017), Zyda (2005), Street (2006, 2013)	Affinity space, litteraturfaglege fellesskap, serious games, consciousness-raising, engasjement

Figur 4: Kategorisering

5.0: Analyse

*A novel is a two-way street,
in which the labor required on either side is,
in the end,
equal.*

(Zadie Smith, 2007)

5.1 Oversyn

Forskingsspørsmålet mitt i denne avhandlinga har vore: *Korleis kan ein nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i arbeid med litteratur?* I pilotstudien og i feltarbeidet mitt har eg nytta både tradisjonelle papirtekstar og dataspel «*Gone Home*» som døme på skjønnlitteratur. Mandatet for ei slik utveljing, der eg inkluderer eit dataspel som litteratur, finn ein hjå Aarseth (1997) i omgrepet «ergodisk litteratur». For å skape ein samanheng mellom forskingsspørsmålet og det praktiske feltarbeidet, er det naudsynt å gjere ei kopling mellom omgrepa *djupnelæring* og *ergodisk litteratur*, for å syne korleis tekstane elevane har lese har vore nyttige i arbeidet med kritiske og utforskande spørsmål som ei form for teknologi i klasserommet.

All den tid denne oppgåva søkjer å drøfte både det empiriske materialet frå feltarbeidet, men og tilnærminga til litteraturarbeid i klasserommet som har generert dette materialet, kjem eg i analysedelen av dette kapittelet inn på ulike perspektiv som knyt teori og empiri saman. Eg vil drøfte mi eiga vinkling på det dialogisk orienterte klasserommet, før eg tek føre meg koherens og plotorganisering sett opp mot mellom anna Barton, Freire, Street og Bogost sine ulike ståstadar knytt til lesing som sosial praksis. Eg vil vidare sjå på klasseromsengasjement i lys av metodikk, og kome inn på djupnelæring med eit særskilt, kritisk blick på mitt eige feltstudium. Til slutt drøftar eg Gee og Gourvenec sine perspektiv på fagfellesskap i skjønnlitteratur, i høve elevane sine refleksjonar både i pilotstudien og i feltarbeidet. Analysekapittelet sitt drøftingsobjekt vert slik ei syntese av teoretiske perspektiv og empirisk materiale (jamfør figur 4, kapittel 4.8), og kapittelet ber difor preg av ei drøfting av ulike teoretiske posisjonar opp mot det empiriske materialet.

5.2 Elevar som produsentar av kritisk orienterte spørsmål

I ei drøfting av Michael Joyce sin hypertextroman «afternoon, a story» (1987) diskuterer Aarseth strategiar hjå lesarar som står ovanfor tekstar som utfordrar det han kallar «A Communication Model of Classical Narrative» (1997: 93), altså tekstar som bryt med det ein kan oppfatte som tradisjonell oppbygning. I ein såpass utradisjonell tekst som hypertextromanen «afternoon, a story», der lesaren må takle brot i kommunikasjonen mellom jamvel forfattar og forteljar, og mellom hovudpersonen og lesaren sjølv, føreslår Aarseth ein strategi der lesaren «[...] has to become a metareader, mapping the network and reading the map of her own reading carefully» (ibid.). I tråd med etymologien i det *ergodiske* som kombinasjonen av *arbeidet* og *stien*, krev Aarseth ein lesar som jamvel gjer substansielle investeringar og djuptgåande refleksjonar. Dette er, vil kanskje nokon seie, i ytterkanten av det ein kan forvente av elevar i vidaregåande skule, men samstundes vil Aarseth på eitt vis tangere strategien til Ludvigsenuvalget om metakognisjon og elevar som «[...] utvikler et bevisst forhold til egen læring, som lærer om det å lære [...]» (Kunnskapsdepartementet 2015). I denne avhandlinga har eg vore oppteken av om ein kan nytte kritisk orienterte spørsmål som ei form for klasseromsteknologi, induktiv for elevar sitt engasjement og, til ein viss grad, djupnelæring og metakognisjon.

I motsetnad til, eller meir presist som ei vidareføring av det Reznitskaya (2012) og Blau (i Fjørtoft 2014) legg til grunn som produktiv klasseromspraksis i høve elevar sitt eige engasjement og læring, har eg designa eit opplegg som plasserer ansvaret for å produsere gode, kritisk orienterte spørsmål hjå elevane. Der ein tradisjonelt sett har vore oppteken av å undersøke lærarane sin praksis og dugleik i klasserom som anten vert skildra som monologiske eller dialogiske (Reznitskaya 2012), freistar eg å flytte ansvaret for å produsere spørsmål til eleven i eit forsøk på å auke engasjementet og til ein viss grad skape det Gee kallar «affinity spaces». Eg kjem attende til både Gee og Gourvenec i siste delen av analysen, men for denne drøftinga sin del er det naudsynt å nemne at eit viktig prinsipp bak det å gjere elever meir ansvarlege for samskaping av innhaldet i ei litterær samtale, handlar om eigarskap. Både hjå Gee og Gourvenec er eigarskap eit tema ein ikkje kjem unna når ein tek føre seg jamvel «affinity spaces» og litteraturfaglege fellesskap. Også Whitney (2008) bidreg i ei drøfting av eigarskap, men då med fokus på læraren sin praksis.

Der Whitney verdset lærarar sin evne til å fortolke eigne val og reflektere over praksis for å utvikle sin eigen profesjonalitet, kan ein overføre same typen prinsipp til den profesjonelle eleven. Whitney sitt *inquiry*-omgrep gjev rom for både det nysgjerrige og det sjølvreflekterande

i einkvan, både lærarar og elevar, sin profesjonelle praksis. Koplar ein det, slik eg har gjort i denne avhandlninga, med Blaikie (2003) sin induktive hypotesetesting, får ein eit nokså enkelt, men verknadsfullt verkty: kritisk orienterte spørsmål som teknologi for å gjere tekstarbeid, skape stiar i tekst og sjå kritisk på eigen praksis som lesar. I feltarbeidet mitt er kanskje den viktigaste observasjonen at det finst eit stort potensial hjå elevane med høve til kva ein kan få til av litterære samtalar. Då ein av elevane til dømes spurde «Kvifor er Katie i dette huset?» under ei spelsesjon med «*Gone Home*», låg det eigentleg eit potensial for ei heil undervisningsøkt under det tilsynelatande enkle spørsmålet. For det er vitterleg eit godt spørsmål: Er forholdet mellom Katie og foreldra hennar dårleg, ettersom ho kjem heim til eit tomt hus utan nokon som venter henne? Kva for indikasjonar finn ein på ei slik lesing i indisia ein finn i huset? Elevane er ikkje alltid merksame på sin eigen litterære dugleik, og treng rettleiing i den delen av analysearbeid som ein, med Aarseth, kanskje best kan kalle den multikursale labyrinthen. Men det er viktig at ein stoggar der, og at ein let – og tillét – elevane å nytte omvegar for å kome til erkjenning og innsikt.

Ein er ofte som lærar oppteken av fasitsvar, og det skin gjennom i analyseskjema og IRF-pedagogikk som altfor ofte bryt ned den genuine og undersøkjande klasseromsdialogen. Det er difor eit slags paradoks at eit fleirtal av elevane i feltundersøkinga rapporterer at dei likte å bryte med den tradisjonelle undervisninga, og heller stille kritiske spørsmål og diskutere seg fram til innsikt via omvegar, av di dei samstundes fylgde eit tradisjonelt åtferdsmønster i klasserommet til tross for at føresetnadene var endra. Eg såg til dømes at det i siste delen av feltarbeidet var dei same elevane som rekte opp handa, som svara og som deltok aktivt med innspel til einannan. I feltarbeidet var i tillegg elevane, og til ein viss grad lærarane, opptekne av det ein objektivt kunne fastslå som sant eller usant. Til dømes nemnte eg i skildringa av feltarbeidet at ein elev, Brage, braut ut av oppgåva som handla om å stille kritisk orienterte «kvifor»-spørsmål, og kom med følgjande spørsmål etter opplesinga av *Togsong*: «Hva slags perspektiv har denne novella? Er det mann eller dame?». Eg kjem attende til ei drøfting av Brage sitt spørsmål seinare i kapitlet, men som førebels observasjon er det interessant å sjå at det er vanskeleg å bryte ut av tradisjonell klasseromspraksis, sjølv om ein aktivt søker å gjere det ved å flytte ansvaret for inngangsspørsmåla til elevane sjølve.

I eit overordna perspektiv kan ein sjå attende til OECD og DeSeCo-prosjektet, som søkte å identifisere såkalla 21st Century Skills; kompetansar ein treng i det 21. hundreåret. Evna til å stille spørsmål, til å tenkje kritisk og til å sjå på eigen praksis gjennom *inquiry*-metodikk, vert

skildra i omgrepet *reflectiveness* (OECD 2005), som eg tidlegare i oppgåva har nemnt som ein paraply for kompetansane ein treng i framtida. Tek ein eit steg vekk frå litteraturklasserommet ein augneblink, nyttar OECD *reflectiveness* som ein markør for evna til å gjere emnet for ein tankeprosess til objektet for same prosessen. Med andre ord, og som eit apropos til spørsmål som teknologi-metodikken eg har nytta i denne avhandlinga, er det verdifullt å utvikle, endre og tilpasse mentale teknikkar ein øver opp, i tillegg til å gjere koplingar mellom desse teknikkane og andre område av livet. Når ein øver opp elevane si evne til å stille gode, kritisk orienterte spørsmål til litteratur, går ein samstundes i retning av «[...] a level of social maturity that allows them to distance themselves from social pressures, take different perspectives, make independent judgments and take responsibility for their actions» (ibid.: 8-9). Eg kan likevel ikkje hevde at ein gjer det motsette når ein som pedagog nyttar tradisjonelle undervisningsopplegg eller analyseskjema, men denne avhandlinga kan kanskje argumentere for ein elevsentrert kritisk literacy-orientert metodikk i høve arbeid med litteratur.

Attende til Brage og spørsmålet om perspektiv og hovudpersonen sitt kjønn i *Togsong*: All den tid den skulske sekundærdiskursen legg vekt på å gjere elevar til lesarar som med kyndige blikk kan avdekke dei sentrale elementa i tekst, er det openbert at elevane stiller spørsmål dei sjølv har erfart er viktige i skulen. Eg gjorde greie for den korte diskusjonen som fylgde attende i kapittel 4.6.3, og ut av han kan ein lese ein samtale som stranda i brotet mellom ein elev sitt forsøk på å meistre den skulske diskursen, og ein pedagog sitt forsøk på å bryte han. Då eg spurte Brage om det eigentleg var viktig om hovudpersonen i novella var mann eller kvinne, vart eigentleg samtalen flytta opp eit nivå; frå det deduktivt moglege til det hypotetisk reflekterande. Den rørsla var korkje Brage eller særleg mange andre klare for å følgje, i alle høve ikkje i den munnlege samtalen. Samstundes kom det mange skriftlege spørsmål som syner at elevar sit på ein tekstkompetanse dei kanskje ikkje alltid får vist fram i skulen. Til dømes stiller ein elev spørsmålet: «Hvorfor må han/hun gå vidare når alt er perfekt?», og ein annan vel ei anna vinkling på same leseproblem med spørsmålet: «Hvorfor må hun/han vite hvor toglinja ender?» I novella vert det gjort eit poeng ut av toget som alltid går vidare, og trangen i mennesket til alltid å bevege seg framover: «Eg trur at når alt er perfekt, så er det ikkje til å halde ut. Då må du vidare» (Grytten 2001: 309). Spørsmåla desse elevane stiller vert opplevd som meir engasjerande enn dei ein finn i analyseskjemaet, både av di elevane sjølv har produsert dei, men òg av di spørsmåla gjev elevane ein sjanse til å svare med utgangspunkt i si eiga erfaring. Som produsentar av kritisk orienterte spørsmål til tekst, kjem elevane langt i å eige

diskursen, og ein dyktig pedagog kan skape vel så mykje djuptgåande læring med denne metodikken som med tradisjonell klasseromsundervisning.

5.3 Koherens i plot

Forfattaren Jan Kjærstad sin poetikk er prega av ønsket om å kommentere skilnaden mellom den psykologiserande og biologiske skjønnlitteraturen; høvesvis den litteraturen som er oppteken av årsak og verknad på den eine sida, og den som kritiserer slike koplingar på den andre. I sin kritikk av den tradisjonen av skjønnlitteratur som femner mellom anna Hamsun, insisterer Kjærstad på eit litteratursyn som legg vekt på «menneskets vidde»; aksjonsradiusen einkvan sit inne med, og som ikkje har som føresetnad eit koherent og organiserande menneskeleg plot. Kjærstad plasserer seg i tradisjonen til Brooks (1984) og kritikken av det rigide i formalismen, samt reduksjonen i den psykoanalytiske lesinga av litteraturen som «[...] et produkt av forfatterens ubevisste begjær og ønsker» (Sveen 2014: 9). Hjå Kjærstad er idealet skildringar av mennesket som ei matrise heller enn ei årsaksforklaring. I staden for å gje etter for ønsket om og behovet for å organisere eit narrativ i eit plot der handling og verknad heng uløyselig saman, skriv Kjærstad romanar der idealet er slump og tilfeldigheter. Når Kjærstad, som den eine ekstremiteten, møter den Hamsun-orienterte skulen på den andre sida, kolliderer omsyn. Når ein i neste omgang nyttar fyndord som kritisk tenking, djupnelæring og metakognisjon i arbeidet med nye læreplanar, vert diskusjonen kring arbeid med litteratur aktualisert i retning av det som har med organisering å gjere.

Eg har i lengre tid vore oppteken av elevar sitt behov for å søke fram til og kontrollere ulike aspekt i tekstar, spesielt i arbeid med skjønnlitteratur og lyrikk. Med utgangspunkt i Reznitskaya kan det sjå ut som om skulen enno har ein tradisjon som legg til rette for ei slik tilnærming til arbeid med litteratur. I høve omgrepet *recitation*, viser Reznitskaya til mellom anna Alexander (2008), Cazden (2001), Mehan (1998) og Tharp & Gallimore (1991) som dekning for å hevde at lærarar ofte heng seg opp i å stille «known information questions». (2012: 446). Slike spørsmål, der læraren kontrollerer alle aspekt av kommunikasjonen; frå sjølve spørsmålet, til kvaliteten på responsen og på oppfølginga, bidreg ikkje til læring. Tvert imot, dei er skadelege for læringsarbeidet (ibid.). I feltarbeidet mitt såg eg døme på haldningar hjå både elevar og lærarar som gjev til kjenne *recitation*-pedagogikk som anten idealet eller tradisjonen i klasserommet. I tillegg la eg opp fyrste undervisningsøkta, med novella «Blodspor» i denne tradisjonen, slik at eg kunne syne skilnaden mot andre typar innfallsvinklar

til litteraturarbeid. Eg vil dra opp att nokre episodar for å syne eit poeng, før eg går vidare i analysa.

Både i klasserommet under den første undervisningsøkta, og i datarommet medan ei lita gruppe elevar spelte seg ferdig med «Gone Home», stilte læraren Ida meg spørsmål som vitna om ei tradisjonell *recitation*-oppfatning av arbeid med tekst. All den tid ho oppfatta meg som forfattar av analyseskjemaet til den fyrste novella me las i klasserommet, lurte ho fyrst på kva eg hadde meint med eit spørsmål knytt til vendepunktet i novella. Førespurnaden hennar var ikkje knytt til forståing av sjølve spørsmålet, men heller ein idé om at det fantest eit spor elevane skulle følgje for å kome i mål med dette spørsmålet i skjemaet. Situasjonen i datarommet hadde likskapar med den fyrste, men her var det eleven Sandra som stilte fleire spørsmål til korleis eg forstod teksten dei hadde jobba med. Min reaksjon, som hadde vore konsekvent gjennom alle speløktene, var å trekke på skuldrene og svare at det ikkje fanst fasitsvar, noko som såg ut til å forundre Ida. I ettertid, og med utgangspunkt i til dømes Reznitskaya og Freire, har eg kome til at innfallsvinkelen hennar kanskje handlar om kva ein ser på som målet med lesing av skjønnlitteratur i skulen.

Freire (2006) sitt mål om å få elevane til å *lese orda, og lese jorda*, overført til ein norsk kontekst, ber med seg idealet om å late ein kvar tekst stå på egne bein i møte med ein gitt kontekst. Les ein Freire slik, som eg gjer, vil ein nærmast alltid abonnere på aktualiseringstanken når ein tek føre seg skjønnlitteratur. Då er det samstundes tilnærma umogleg å leggje til grunn *recitation*-praksis i klasserommet, all den tid det vil slå beina under ideen om tekstanalyse som eit uttrykk for lesaren si forståing av teksten i verda. Dette heng òg saman med Bogost (2008) sitt omgrep *possibility space*, som markerer det frie rommet ein kan operere innanfor når ein spelar. Slike moglegheitsrom har eg òg kommentert i høve Gee (2007, 2013), og eg kjem attende til han i siste del av analysekapittelet, men eg vil nytte litt tid på *possibility spaces* som del av drøftinga av elevane sine haldningar til tekstanalyse.

Der Bogost definerer *possibility spaces* som fri rørsle innan eit rigid system (2008: 120), er det vanskeleg å sjå at elevar i møte med skjønnlitteratur opplever stor grad av fri rørsle om ein legg til grunn klassisk *recitation*-pedagogikk. I møte med tekstane me jobba med i feltarbeidet, rapporterer elevane i gruppeintervjua at dei føretrekte å jobbe med kritisk orienterte spørsmål, og at dei verdsette dei moglegheitene denne metodikken gav for å opne for ulike innfallsvinklar til tekstane. Til dømes sa ein elev i gruppeintervjuet etter undervisningsopplegget: «Kjekt å stille kritiske spørsmål. Vi er jo forskjellige folk, så noen er kritiske til noe, mens andre er

kritiske til annet. Bedre diskusjon.» (Thengs 2018). Attende til Bogost og *possibility spaces* i spel, finn ein eit rom som ikkje er statisk, men som heile tida må reforhandlast av den som speler. Som lesar av ein, med Aarseth, ergodisk tekst som dataspelet er, må ein både forstå, tolke og handle innanfor eit sett med reglar som gjev større eller mindre rom for fri utfolding. På same måte kan ein sjå innfallsvinkelen til arbeid med klassiske tekstar i klasserommet som ei etablering av eit sett med reglar, der elevane sitt moglegheitsrom vert større eller mindre avhengig av kor stor kontroll ein som pedagog vel å ta. Når Bogost avsluttar «The Rhetoric of Video Games» med eit ambisiøst postulat, er det verdt innsatsen å byte ut «play video games» med «read texts»: «Rather, we need to play video games in order to understand the possibility spaces their rules create, and then to explore those possibility spaces and accept, challenge, or reject them in our daily lives» (Bogost 2008: 137). Kritisk orienterte spørsmål kan gjere det enklare å forstå tekstanalyse som eit sett med reglar ein må orientere seg i, reforhandle, stille seg kritisk til og, av og til, bryte.

Skulen og den pedagogiske tradisjonen lærarar opererer innanfor, er på si side like rigid og tradisjonsbunden som elevane sine forventningar til han. I andre del av timen der klassen jobba med novella «Blodspor», til dømes, freista læraren Kåre å gje konstruktive tilbakemeldingar til elevane som bidrog i diskusjonen. Som lærarar ofte gjer, endte Kåre likevel opp med å «ta over» elevane si tolking og tilføre henne eige innhald gjennom meir eller mindre lukka spørsmål. I eit utslag av det nesten ufriviljug komiske, stilte læraren klassen spørsmålet: «Er det mye dialog i novella?» Dette spørsmålet var eitt av punkta i analyseskjemaet, men sjølve novella er bygd opp som eit samanhengande tankereferat hjå ein sju år gammal gut. Ein kunne sjølv sagt hoppa over dette spørsmålet i ei tradisjonell undervisningsøkt, men Kåre valde å halde seg lojal til opplegget eg hadde designa. Som ein lett karikert skildring av den rigide pedagogiske praksisen ein ofte finn i litteraturundervisning i skulen, vart spørsmålet om dialog i «Blodspor» dimed til eit treffande symbol på det motsette av engasjement og djupnelæring.

Konsekvensen av det til dels skarpe skiljet mellom skulen og elevar sin eigen lesepraksis, finn ein mellom anna attende i gruppesamtalane i pilotopplegget hausten 2017, i to elevar sine refleksjonar kring sitt eige forhold til kritisk tenking. Ein elev, som oppga å ikkje ha hatt noko forhold til kritisk tenking før, såg det ein hadde jobba med i undervisningsopplegget som eit reint verkty for skulebruk. Hen rekna det ikkje som nyttig for å lese tekstar utanfor skulen, all den tid ein ikkje trong det då. Ein annan elev pekte på at kritisk tenking var viktig for å analysere tekstar, av di skulen krev det. Hen såg heller ikkje på kritisk tenking som ein dugleik som var

relevant utanfor skulen. Med andre ord: Det ein oppfatta som tilhøyrande den skulske diskursen, vart samstundes vurdert som lite relevant (eller til og med irrelevant) for den private sfæren.

Attende i feltarbeidet våren 2018 var det fleire av elevane som, i lys av kontrasten mellom opplegga til «Blodspor» og «Togsong», oppfatta «Gone Home» som ei slags novelle. Mellom anna seier Jørgen i eitt av gruppeintervjua: «Me følte meir at dette dataspelet skulle vere ei novelle, at me skulle skjønne det her» (Thengs 2018b). Implisitt gjer Jørgen ei kopling mellom det å *skjønne* noko, som ein form for læring, og det skulske prosjektet det er å lese ei novelle. I motsett fall, når ein spelar eit dataspel på fritida, er ikkje målet nødvendigvis å *skjønne* mest mogleg, med ordet *skjønne* forstått som læring. Det er òg ein refleksjon som heng tett saman med den dei to elevane gjorde i førre avsnittet, men samstundes uttrykker elevane i feltarbeidet større grad av begeistring og engasjement enn elevane i pilotstudien, trass i at dei eldre elevane viste ei meir moden og reflektert haldning til tematikken i tekstane.

5.4 IRF og engasjement i klasserommet

Med Alexander (2015), Reznitskaya (2012) og observasjonane eg har gjort, vil eg hevde den klassiske IRF-pedagogikken som høgst levande, om enn under åtak frå dyktige pedagogar på skulen eg fekk vitja ei veke under feltarbeidet mitt. Eit sentralt funn både i klasseromsobservasjonane mine og i gruppeintervjua, var graden av og typen engasjement hjå elevane i dei ulike undervisningsopplegga som vart gjennomført. Eg vil gå attende til Fjørtoft (2014) si skildring av Blau og litteraturlaboratoriet som målestokk for det arbeidet eg gjorde, og drøfte observasjonane mine opp mot denne.

I teoridelen av denne avhandlinga skildra eg læraren si rolle hjå Blau i eit skifte frå kritisk forvaltar til kurator, og elevrolla som passiv respondent til aktiv medskapar i litteraturarbeidet. Litteraturlaboratoriet Blau argumenterer for har motivert det opplegget eg sjølv utvikla, og i forskningsspørsmålet mitt ligg det ei tydeleg forventning om at elevmedverknaden i klassen ville auke betrakteleg med ein annan innfallsvinkel. Det var difor både interessant og til dels skuffande at det ikkje skjedde; jamfør kapittel 5.2 og drøftinga av elevane sitt åtferdsmønster med opplegget som legg til grunn kritisk orienterte spørsmål som metode i staden for klassisk IRF-pedagogikk og analyseskjema. Der Blau legg opp til eit klasserom der elevane sin eigen røyndom vert både anerkjent og sett på som verdifull, skulle det vise seg vanskeleg å gjere ei omveltning av eit klasserom på ei dryg veke.

Eg har allereie gjort greie for at elevane i liten grad endra åtferdsmønster i klasserommet når ein analyserer opplegget der eg nytta kritisk orienterte spørsmål som teknologi. Samstundes er det viktig å nyansere biletet noko. Elevar som i fyrste del av undervisningsopplegget fylte ut analyseskjemaet med einstavingsord og setningar utan verbal, skreiv no gode og reflekterte spørsmål ned på papiret. Det var tydeleg at dei hadde gjort seg opp meiningar om teksten dei hadde lese, og at dei hadde konkrete spørsmål som ville ha dykka ned i tekstmaterien på ein fruktbar måte. Til dømes hadde Sandra skrive ned spørsmålet «Kvifor er han redd?» på arket sitt, som eitt av sine spørsmål til novella «Togsong». I novella kjem det ikkje direkte fram at hovudpersonen er redd, korkje for det havarete forholdet sitt eller for livet som kjem, men det er eit særdeles relevant spørsmål å stille i eit klasserom. Likevel, og til tross for oppmodingar til å stille spørsmålet, vel Sandra å halde seg tyst saman med venninna Nora. I gruppeintervjuet forklarar dei: «Vi deler aldri med klassen. Vi har kroken vår der bak» (Thengs 2018b). Ein kan erfaringsmessig kjenne att denne typen elev, om ein kan tale om elevar som typar, og det er tydeleg at den tradisjonelle klasseromssettingen ikkje er ein fruktbar læringsarena for alle. Om enn berre som del av ein større debatt kring læring, er det interessant, då, å sjå at Sandra og Nora synte eit høgare kompetansenivå med dette opplegget enn i fyrste del av veka.

For fleire av elevane handlar også aktivitet i klasserommet om kva slags rolle dei meir eller mindre medvite har gitt seg sjølv, med Sandra og Nora og sin «krok der bak» som det mest slåande dømet. Andre elevar gjev opp andre grunnar for ikkje å rekke opp handa. Til dømes ga eleven Joakim denne grunnen til at han ikkje delte spørsmåla sine med resten av klassen: «Nei, jeg liker bedre å fokusere og bruke ørene heller enn munnen» (ibid.) Han går så vidare til å knyte aktivitet til vurdering: «Jeg foretrekker å lære gjennom å høre. Har prøvd å være mer aktiv i det siste, bare for å få opp karakteren» (ibid.) Motivasjonen, og det engasjementet ein kanskje kan sjå hos einskilde, har altså òg ein dimensjon som handlar om vurdering. Eit slikt fokus kan og hemme aktiviteten i eit klasserom, all den tid elevane tydelig oppfattar læraren si vurdering av den munnlege produksjonen som ein situasjon som i siste instans har innverknad på karakteren deira. Så er det i neste ledd, som nemnt, skuffande at elevane i liten grad endrar åtferd i møte med metodikk som legg lista lågare for å delta, i alle høve i innleiinga. Samstundes gjekk den samla aktiviteten i klasserommet opp, av di dei som deltok, kom med meir innhald og fleire spørsmål enn dei gjorde før i veka.

Ved å gjere endringar i korleis ein jobbar med litteratur i klasserommet, slik eg har gjort i feltarbeidet mitt, endrar ein og på strategiane elevane kan nytta for å syne kompetanse. Sjølv

om aktiviteten i klasserommet sto fram som uendra eller til dels den same som før, fekk ein som elev eit nytt «possibility space», for å nytte Bogost sitt omgrep, for å tilnærme seg tekst. Reglane for korleis ein møter tekst vart endra, og som resultat fekk eg attende ei tavle full av kritisk orienterte spørsmål me kunne dykke ned i. Mange av spørsmåla til novella «Togsong» bar enno preg av å vere retta inn mot det ein kanskje tenkte seg lærarane var opptekne av i ein meir tradisjonell analysekontekst, som til dømes: «Hvorfor er det så mange gjentakelser [sic.] i teksten?», medan andre tok opp i seg det engasjerande ved historia i seg sjølv: «Hvorfor må han vite hvor toglinja ender?», og «Hvorfor mener han at når alt er perfekt, må du vidare?»

I neste ledd, når ein skal ta opp kritisk orienterte spørsmål elevane sjølv har engasjert seg i å formulere, er det imperativt å drive god, dialogisk undervisning i retning det Reznitskaya (2012) legg til grunn. Motsetnaden er at spørsmåla allereie er på plass. Ein har altså plassert læraren sitt estetiske – og til tider styrande – blikk på teksten i bakgrunnen, til fordel for elevperspektivet. Risikoen knytt til denne måten å nærme seg tekst på ligg sjølvstilt i kva for fagleg utbyte elevane og klassen får ut av samtalar kor læraren ikkje kan kvalitetssikre innhaldet frå byrjinga av. Denne avhandlinga har synt – vonar eg – at det engasjerande og motiverande med «spørsmål som teknologi»-metodikken gjev gode vekstvilkår for elevar si investering i arbeidet og for djupnelæring, gitt god klasseleiing som anerkjenner og veit å utnytte det faglege potensialet i det elevane spør om.

5.5 Main quests og side quests

I eitt av gruppeintervjua eg gjorde under feltarbeidet mitt, kom som nemnt ein av elevane med utsegna: «Vi tok main questen, men ikke side questene» (Thengs 2018b), som ein kommentar til kor mykje av historia dei hadde forstått i teksten «Gone Home». Mange innan forskingsfeltet er opptekne av literacy som sosial praksis, og i denne avhandlinga står Barton (2007) som det klåraste dømet på ein forkjempar for elevorientering som rettesnor for undervisningspraksis. Eg søkte, i arbeidet med undervisningsopplegget til både pilotstudien og feltarbeidet, å gjere alvor av prinsippet hjå Barton om å verdsetje elevar sin eigen literacypraksis. Om nykelen til fruktbart litteraturarbeid i klasserommet går gjennom «main quests» og «side quests», er det ein like verdifull veg gjennom den multikursale labyrinthen som noko anna.

Ein kan innvende mot Barton at det nærmast vert eit mål i seg sjølv å nytte tekstpraksis som elevane sjølv kjenner til, utan at det ligg tydeleg læringsverdi i botn. Dei siste åra har ein til

dømes sett debattar både kring mobilspelet «Pokémon Go» og leketøyet «fidget spinner» og potensialet – eller mangel på slikt – dei har for skulen. Ein ser ofte at digitale trendar kjapt blir gjenstand for pedagogisk debatt, og det går sjeldan lang tid frå eitt eller anna nytt vert lansert til det hamnar i klasserommet som del av meir eller mindre banebrytande pedagogikk. Der kritikarar ofte går til åtak på nyvinningar som problematiske av di dei er forstyrrende (Christensen 2017), vil tilhengjarar løfte fram forstyrringa som det potensielt fruktbare for læring. Barton høyrer definitivt til i den siste gruppa, og bed skular om å gjere bruk av elevar sin eigen literacypraksis ikkje berre for nyvinninga sin del, men av di han ser på ei verdsetjing av elevar sin literacypraksis som brubyggjar mot dei tradisjonelle, skulske tekstane.

«Gone Home» har spela ei slik rolle i undervisningsopplegget mitt. Som pedagogisk strategi kan det vere risikabelt å skulle trekke inn for mykje av elevane sin eigen lesepraksis, av den enkle grunn at det som vert inkludert i den skulske sekundærdiskursen ofte mistar litt av appellen hjå elevane. Det er ikkje lenger *pønk*, det skulen vel å byggje inn i ein læringskontekst. Når ein vel å verdsetje elevar sin eigen lesepraksis, må ein difor leggje vekt på *domene* i staden for einskilte tekstar. I høve dataspel har eg sjølv ikkje vald eit kjent og populært kommersielt spel alle elevane kjenner, men eg nyttar det elevane kjenner att frå speldomenet pedagogisk for å gjere koplinga mot tradisjonelle tekstar. Det var tydeleg at elevane som diskuterte parallellhandlingar i dataspellet «Gone Home» og nytta omgrepa «main quest» og «side quests» i gruppeintervjua, såg koplinga mellom spelet og novellene me las i klasserommet. Det gjorde samtalen og refleksjonen kring tekst lettare i andre enden, sjølv om eg som nemnt ikkje såg ei markant endring i elevane si åtferd og aktivitet i klasserommet. Ein annan interessant bieffekt, om ein kan nytte eit slikt ord, ved å bruke ein tekst av typen dataspel i undervisninga, er dei alternative måtane elevar kan nytte for å finne informasjon og tips til lesinga si. Gruppa til Frank førebudde seg til andre speløkta ved å sjå videoar på YouTube for å finne løysingar og hint til korleis dei kunne kome seg vidare i historia. Eg vart presentert for eit dilemma som lærar i møte med den typen «juks»: Burde eg slå ned på det, eller heie det fram? Eg valde det siste, og eg kjem til å nytte plass på å gjere greie for korleis eit slikt val heng saman med Barton sine idear om elevsentring og literacy som sosial praksis.

Då Frank og gruppa hans kom attende til datarommet for den andre speløkta med «Gone Home», var det med målbevisste blikk. Dei starta spelet, og såg ut til å vite nøyaktig kor dei skulle for å finne ein nykel som mange av gruppene hadde slitt med å leite fram. Det kom fort fram at dei hadde funne «oppskrifta» på internett, nærare bestemt i ein YouTube-video. Det finst mange

slike videoar ute på nett, både av typen «speedrun», der ein går gjennom spelet så fort som mogleg, og lengre videoar der ein finn fram til alle objekt og premiar i spelet (YouTube 2018). Frank og gruppa hans var raskt ferdige med spelet, og gjekk dimed glipp av fleire av det ei av gruppene kalla «side quests» i teksten; parallellhistoriene spelet ikkje leder lesaren direkte inn mot, men som ein må oppdage gjennom indisium i teksten.

I eit klasserom der ein les tekstar og arrangerer vurderingssituasjonar av klassisk, analytisk karakter, representerer ferdigskrivne analysar frå internett eit trugsmål mot læraren si vurdering av eleven sin reelle kompetanse. Det ville videoane gruppa til Frank hadde funne og ha gjort, om eg la til grunn ei tilnærming som handla om å finne og identifisere verkemiddel, og drøfte dei i ein tradisjonell analysetekst. YouTube-videoane ville då ha syna ein kompleksitet elevane kanskje ikkje hadde funne sjølv, og slik gitt eit skeivt bilete av kompetansen deira. I eit klasserom der ein nyttar kritisk orienterte spørsmål som utgangspunkt for den litterære samtalen, derimot, vil slik «juks» vere ein katalysator for meir djuptgåande spørsmål og læring. Videoane gjev ulike innblikk i teksten, på same måte som lesing av andre sine analysar av tekst gjev innsikt ein sjølv kan bruke produktivt til å skrive gode, sjølvstendige tekstar. Når ein då tek utgangspunkt i elevane sine eigne spørsmål i klasserommet, nærmar ein seg eit område der ein kan verdsetje elevar sin sjølvstendige kompetanse utan å bekymre seg for korkje plagiat eller ubegrensa tilgang til internett. Då vert strategien til Frank og gruppa hans ikkje berre akseptabel; han vert til ein fruktbar del av læringsarbeidet. I neste ledd kan ein sjå føre seg at Frank og dei andre han samarbeidde med, bryt sine eigne «funn» og analyser mot andre i ulike nettfora og liknande, og slik bringer det skulske attende til Gee og det eg skildra i kapittel 3.3: Dei vert deltakarar i eit semiotisk domene, kytt til ulike *affinity groups* med unik kjennskap til designgrammatikken dei ulike aktørane nyttar for å kommunisere om einskilte tekstar eller teksttypar.

5.6 Kritisk literacy og djupnelæring

Eit sentralt premiss for denne avhandlinga er at kritisk literacy-orientering og engasjement, anten det handlar om spørsmål som teknologi i litteraturundervisninga eller kritisk literacy forøvrig, gjev betre føresetnader for djupnelæring. Eg har nytta ein definisjon av djupnelæring som ei gradvis utvikling av elevane si forståing av omgrep og samanhengar innan fag. (Kunnskapsdepartementet 2016) I tillegg har eg gjort eit poeng ut av det Pellegrino og Hilton (2012) definerer som det *overførbare* i læringsarbeidet. Koplinga eg gjer mellom djupnelæring

og kritisk literacy heng saman med ideen om kritisk orienterte spørsmål som brubbyggjar mellom dataspel og tradisjonell skjønnlitteratur. Der eg i eine enden nyttar dataspel som eit døme på litteratur, er det av di eg ynskjer å ta på alvor elevane sin eigen lesepraksis. Så vert «spørsmål som teknologi»-metoden ein brubbyggjar av di han er verdifull både i arbeidet med dataspel som litteratur, og i det skjønnlitterære klasserommet med papirteksten som medium. Det engasjementet eg har sett hjå elevane kan i eit visst mon skrivast attende til den koplinga eg har gjort mellom dei to typane litteratur. Metoden vert her ein inngangsport til det litteraturfaglege fellesskapet eg søker å oppmuntre til. Eg kjem attende til ei drøfting av Gee og «affinity spaces» i neste del av analysekapittelet, men det er førebels naudsynt å kommentere nokre refleksjonar frå feltarbeidet opp mot Flyvbjerg (2006) sitt omgrep «bias toward verification», og Tjora (2012) sin SDI-metodikk i høve val av tekstar og metodikk.

Når elevar i gruppeintervjua etter feltarbeidet rapporterer at dei lærte meir av å stille kritisk orienterte spørsmål til tekstane, handlar det både om form og metode. Eg har allereie, i metodekapittelet, vore inne på at desse refleksjonane hjå elevane kan ha ulike årsaker. Ein kan til dømes sjå på kommentarane frå elevane i gruppeintervjua som ulike uttrykk for at ein ny metodikk gjev meir engasjement i kraft av å vere ny. Hjå Flyvbjerg (2006) finn ein omgrepet «bias toward verification», nytta i ein kritikk av misforståingane han hevdar kjem fram i omtalar av kvalitativ forskning. Misforståinga knytt til «bias toward verification», eller stadfestingstendens, som er den norske ekvivalenten av omgrepet, handlar i følgje Flyvbjerg om at ein legg til grunn at det finst større opningar for å trekkje subjektive og tilfeldige slutningar innanfor kvalitativ forskning enn med andre metodar. Sjølv om Flyvbjerg, med rette, framstiller ein auka stadfestingstendens i kvalitativ forskning som ei misforståing, er det samstundes nyttig å gjere ei drøfting av både min eigen og elevane sin potensielle stadfestingstendens i feltundersøkinga.

Premissen som ligg til grunn for forskingsspørsmålet i denne avhandlinga, der eg søker å svare på korleis ein kan nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i litteraturarbeid, er open for drøfting. Han inneheld eit tydeleg element av kritikk mot tradisjonelt litteraturarbeid, med grunnlag både i egne opplevingar, eigen undervisningspraksis og i forskning forøvrig (t.d. Reznitskaya 2012). Med dette som utgangspunkt designa eg eit undervisningsopplegg der eg testa konkrete grep, både spørsmålmotodikk og insistering på dataspel som litteratur, for å undersøke om eg kunne nå kvalitetsmessig betre undervisning og meir engasjement hjå elevane. Det siste, engasjement, kan eg slå fast har funne stad, i alle høve

innanfor den korte tida opplegget varte. Elevane rapporterer meir spennande og annleis undervisning, og dei gjev uttrykk for at det var spanande å drive med litteraturundervisning på ein annan måte. Til dømes sa eleven Tom dette om kvifor han føretrekte «Gone Home» av dei tre tekstane me hadde jobba med gjennom veka: «Gone Home, bare fordi det å sitte ved en pult og lese og skrive er noe av det kjedeligste jeg vet. Jeg satt 50% av tiden der inne og skreik «Hva skjer?». Det er liksom mye gøyere da» (Thengs 2018b). Så kan ein sjølv sagt diskutere om det engasjementet hadde vore konstant om ein konsekvent dreiv med dataspel og induktiv hypotesetesting gjennom eit heilt skuleår, men den typen problematisering vil i alle høve vere kunstig av di ein som pedagog alltid varierer undervisninga.

Det eg vil vere meir forsiktig med å slå fast som eintydig sant, er om ein kan nå kvalitetsmessig *betre* undervisning med denne typen innfallsvinkel til litteraturundervisning. Som med alle hypoteser ligg det sjølv sagt ein idé om ei realiserbar sanning i botnen, men motsatsen til ein slik idé vil alltid vere at ideen i seg sjølv pregar forskingsarbeidet i retning av nemnte stadfestingstendens. Difor er det absolutt naudsynt å designe tilnærma vanntett forskning som både legg for dagen metode og resultat, men som og drøftar kritisk premissane for spørsmåla ein stiller og dataa ein får inn. Det er ingen tvil om at elevane sjølv, i responsen dei har gjeve, opplever undervisninga både i pilotstudien og i feltarbeidet som kvalitativt *betre* enn det dei er vane med. Dei rapporterer mellom anna at dei kjem «lenger inn i teksten» med kritisk orienterte «kvifor»-spørsmål (Thengs 2018b), og at opplegget representerte noko anna enn det dei plar gjere (og dimed gjev meir læring). Feilkjelda, i mangel av eit *betre* ord, vil her vere at metodikk overskuggar faglig djupne, og at det som tilsynelatande er å kome «lenger inn i teksten» vert forveksla med det å glede seg meir over læringsprosessen. Isolert sett er engasjement svært læringsfremjande, men om engasjementet i seg sjølv er det som skapar meir læring, vil ein naturleg nok få ei kurve som over tid flatar ut når engasjementet går ned. Samstundes, og eg kjem attende til dette poenget, handlar undersøkinga mi om å sjå nettopp *korleis* kritiske og undersøkkande spørsmål kan vere nyklar til engasjement hjå elevar.

Siste økta i datarommet har eg allereie skildra som interessant av fleire årsakar. Ein av dei var Sandra sitt engasjement i teksten gruppa hadde føre seg. Der eg i klasserommet såg ei jente som gjorde sitt ytterste for å ikkje involvere seg i læringsarbeidet, kunne eg på datarommet jamt over klassifisere henne som den kanskje mest aktive deltakaren i å skape meining, kome vidare i historia og i å stille undrande (dog plotorienterte) spørsmål. Hennar engasjement i opplegget var genuint i den forstand at ho ikkje var oppteken av lesinga av teksten i eit skulsk perspektiv.

I gruppeintervjuet rapporterte gruppa hennar at dei sette pris på det at dataspelet opna for meir tenking, diskusjon og samarbeid (Thengs 2018b). Då eg la opp til same prosess i klasserommet, då i høve opplegget med «Togsong», fekk eg ikkje same engasjementet. Då rapporterte gruppa at dei «aldri deler med klassen» og at ein var meir aktiv i «Gone Home»-opplegget av di det var «meir gøy». (ibid.). Samstundes ser ein koplingar mellom dei ulike tekstane og teksttypane ein har nytta, og i den erkjenninga ligg kimen til noko ein kan foredle til læring – og djupnelæring.

All den tid Sandra si gruppe, og andre grupper, produserte gode, kritisk orienterte spørsmål, kan ein seie noko om kvaliteten i undervisninga samanlikna med det tradisjonelle IRF-opplegget knytt til novella «Blodspor». Som nemnt såg eg den same klasseromsdynamikken i observasjonar av kven som rakk opp handa og deltok aktivt i diskusjonar, men under denne diskusjonsstøyen fann eg altså ei rekkje interessante spørsmål som synte ei djup forståing av teksten ein hadde lese. I motsetnad til analyseskjemaet til «Blodspor», som nærmast utelukkande bad elevar undersøke einskildelement separat før ein ankom ei tolkingssyntese mot slutten, kunne elevar her gå fritt mellom observasjonar og stille spørsmåla dei sjølv var opptekne av. I sum var ein, trass i at den munnlege deltakinga ikkje endra seg nevneverdig, nærmare eit litteraturfagleg fellesskap med dette opplegget enn med det førre. Det i seg sjølv er viktig å løfte fram som ei rørsle mot meir djupnelæring, for i eit klasserom der fleire er involvert i å produsere tekst elevane til ein viss grad *eig* sjølv, finn ein potensial for meir engasjement i læringsarbeidet.

5.7 «Riste litt i hjernen»

Gourvennec si doktoravhandling frå 2016 har vore ei kjelde til både inspirasjon og utvikling av mine egne konsept. Når eg her vel å gje kapittel 5.7 same tittel som avhandlinga hennar, er det for å tippe hatten mot ei vinkling til litteraturarbeid som eg sjølv søker å tangere. Og for å nytte ei lett omskriving av Newton: Sjølv om eg ikkje finn ut så mykje nytt, er det likevel inspirerende å stå på skuldrene til kjemper.

Denne avhandlinga handlar fyrst og fremst om arbeid med skjønnlitteratur, med ein utvida definisjon av litteratur som òg omfattar dataspel. Eg har freista å undersøke om kritisk orienterte spørsmål som metodikk i klasserommet kan ha innverknad på elevar sin læring og engasjement. Målet for arbeidet kan best beskrivast med James Paul Gee sitt omgrep «affinity space», i den

forstand at eg søker eit litteraturklasserom med meir engasjement og djupnelæring der elevar vert ein del av den litteraturfaglege forståingsramma.

Gee legg til grunn at dei som spelar dataspel opplever eit fellesskap innan den sjangeren dei spelar, og at dei utviklar ei forståing for kva for normer og reglar som gjeld der dei spelar. Spørsmålet er om ein kan utnytte dataspellet som eit «affinity space», og introdusere element av litteratur gjennom å bruke spel som fungerer som «ergodisk litteratur», altså spel der spelaren må investere tid og innsats for å forstå det som skjer. Eleven er allereie ein slags ekspert, eller i alle høve ein deltakar i det «affinity space» som er spelverda, og har kjennskap til ein designgrammatikk som kan overførast til litteraturverda gjennom kritisk orienterte spørsmål. Eg har sett døme på nettopp slike *affinity spaces* i arbeidet mitt, og elevane har rapportert at dei ser samanhengar mellom tekstane me har nytta i undervisninga. Det gjev håp om eit fruktbart utfall av denne avhandlinga, og i dette kapitlet kjem eg til å drøfte Gee sine *affinity spaces* og Gourvenec sitt «litteraturfaglige fellesskap» opp mot mitt eige arbeid, og vurdere potensialet omgrepa har når ein driv litteraturarbeid i klasserommet.

Eg har vore oppteken av kritisk orienterte spørsmål, og kritisk tenking som metode, i arbeidet mitt. Gourvenec knyt mellom anna den kritiske tenkinga til Gee sitt diskursomgrep, og skildrar det potensialet som ligg i det kritiske blikket på tekst ein kan få gjennom metakunnskap til tekst (2016: 67). Ho viser til Gee sine omgrep «acquisition» og «learning» (ibid.) i samband med diskursar, omgrep som skil mellom høvesvis tradisjonell «innlæring» og «læring» gjennom naturleg eksponering. Der den tradisjonelle innlæringa kan gje eit metaperspektiv som gjer det mogleg å ta eit kritisk oversyn på diskursen, handlar den naturlege eksponeringa om å tileigne seg kompetanse gjennom bruk. I arbeidet mitt har eg medvite lagt vekt på det siste, og gått omvegen om dataspel for å byggje ei bru mellom eit område elevane gjerne sit på metakunnskap om, og eit anna område dei ofte vert presentert for gjennom innlæringsmetoden. Eg har altså ikkje gjort eit aktivt arbeid med «acquisition» i høve dei tradisjonelle tekstane, og det er her det vert interessant å sjå om spelsjangeren forstått som litteratur har hatt verdi når elevane skal drive induktiv hypotesetesting for å dykke ned i ein skjønnlitterær tekst på papir.

Med utgangspunkt i førre avsnittet vert hypotesen min, om enn til dels kontroversiell, at eleven som spelar er del av eit *affinity space* med ei form for ekspertise knytt til ein designgrammatikk som ein kan overføre til arbeid med litteratur. Her er eit atterhald eg må ta opp før eg går attende til gruppeintervju og klasseromsobservasjon: Har alle dataspel verdi? Omgrepet «dataspel»,

med det arkaiske «videospel» som synonym, femner breitt. Denne breidda kan ein illustrere med omgrep som «gamification», «good games» og «serious games».

Omgrepet «serious games» kjem frå Zyda (2005), som dreg opp eit skilje mellom spel som sådan, og spel som er utvikla for pedagogisk bruk. Desse vert definerte som «[...] a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives.» (26). Med andre ord: «Serious games» har eit klårt pedagogisk utgangspunkt, og er utvikla for nettopp bruk i ein pedagogisk kontekst. I same, pedagogiske leiligg «gamification»-omgrepet eg drøfta i kapittel 3.5. Ein kan, enkelt og greitt, seie at alle spelelement i eit klasserom handlar om gamification. Alt frå eit klistremerke for godt arbeid til fyrsteplassen i Kahoot!-økta er døme på gamification-element i klasserommet. Samstundes vil ikkje gamification-omgrepet vere nyttig for denne avhandlinga, både av di ein ikkje kan snakke om det som døme på «ergodisk» metodikk, i tillegg til at den ytre belønninga ofte er fråverande i den typen spel eg har nytta.

Gee (2013) opererer med omgrepet «good games», som i stor grad har eit didaktisk element i seg for å hjelpe spelaren inn i ei forståing av designgrammatikken i spelet (og dimes inn i eit «affinity space»). Han skildrar mellom anna opplæringssekvensar i einskilde dataspel som døme på slike didaktiske innføringskapittel, og freistar påstanden at ein kan designe undervisning over same lesten. Det er ein tydeleg kopling til Vygotsky og den proksimale utviklingssona i det Gee legg til grunn i skildringa av «good games», og ein kan og hente einskildelement frå Gee og «good games» til denne avhandlinga. Samstundes nyttar eg i opplegget mitt ergodiske speltekstar som kombinerer element av proseduralretorikk, tekstar som krev ei aktiv investering og som seier noko om verda rundt oss gjennom spelmekaniske grep.

Eg ender opp med ein eigen type speltekstar til litteraturundervisninga som ikkje heilt passar under «good games»-paraplyen, og som heller ikkje er spel eller spelelement som eksplisitt er utvikla for pedagogisk bruk. Mitt forskingsspørsmål forutset at eg nyttar spel som fungerer som litteratur, og at eg verdset eigenverdien i den typen litteratur som krev investering, som gjerne vert lese multikursalt og som hevdar sanningar om verda gjennom spelmekaniske argument. Slike dataspel har ein verdi både i seg sjølv og overført til klasserommet i høve arbeid med klassisk skjønnlitteratur. Over tid har ein sett mange slike spel kome til, då helst innan det ein

kallar «indie»-kategorien i spelsjangeren. Om ein godtek det pedagogiske potensialet eg argumenterer for i denne oppgåva, opnar ein og for eit teksttilfang som ser ut til å vekse markant framover.

I gruppeintervjua kjem det fram at elevane sjølve føler at dei har kome djupare ned i tekstane me har lese gjennom kritisk orienterte spørsmål, men òg gjennom spelanalytiske omgrep som syner potensialet for brubygging mellom dei to domena. Når ein av elevane, Nora, skildrar si eiga oppleving med dataspellet «Gone Home», gjer ho ei samanlikning med novellesjangeren: «Du har liksom et mål. Med noveller skal du ikke «vinne teksten» liksom» (Thengs 2018b). I dataspellet, sjølv om ein nyttar spel av typen eg skildrar i førre avsnittet, ligg det ei forventning om at ein kan «vinne» teksten, eller «runde spelet». Elevar vert motivert i det at det ligg eit mål, om enn diffust og vagt formulert, i enden av speløkta. Utfordringa for denne eleven vert å introdusere han for eit «affinity space», eller eit litteraturfagleg fellesskap, for å nytte Gourvenec sitt omgrep, og syne for han at det absolutt går an å sjå på novella som ein tekst ein kan «vinne». Denne eleven ser koplingar mellom dataspellet og novella, men han skil enno mellom utbytet ein har av lesinga, av di han ikkje er ein del av dette fellesskapet.

Den same observasjonen finn eg hjå eleven Une, som føretrakk dataspellet føre novella, og som knytte preferansen sin til opplevinga ho hadde hatt: «Du opplever mer enn bare å lese. Du opplever mer enn bare novella når du ser den.» (ibid.). Oppleving som kjennemerke på læring kan ein knyte til diskusjonen om dataspellet som representant for noko nytt; noko som i seg sjølv gjev motivasjon, men kanskje ikkje *meir* læring. Eg følgjer ikkje den refleksjonen vidare i dette kapittelet. I staden vil eg nytte utsegnen til å freiste påstanden at gode leseopplevingar, uansett kva for type, er avgjerande for læring.

Ein parallell, på grensa til uelegant, finn ein kanskje i omgrepet «consciousness-raising» hjå Street (2013) i ei drøfting av frigjeringspedagogikken til Freire. I ein kritikk av «autonomous»-modellen for literacy, vert Freire sitt prosjekt i favelaen i Brasil nytta som døme på korleis ein kan gjere elevar i stand til å uttrykke og forstå «[...] the sources of their oppression» (Street 2013: 137). Ved å få elevane i posisjon til å setje ord på sin eigen situasjon og sine eigne utfordringar gjennom å arbeide med nykelkonsept knytt til fattigdom og undertrykking, kan ein lettare kome ut av fattigdom og undertrykking. Overført til eit klasserom i eitt av verdas rikaste land, finn ein den uelegante, men kanskje treffande samanlikninga hjå elevar som må setjast i stand til å forstå at ei oppleving i eitt domene har verdi i eit anna. Når ein kan setje ord på

opplevingane sine i eit dataspel, gjerne gjennom å stille gode spørsmål til det og diskutere seg fram til hypoteser, til svar eller til tolkingar, har ein skaffa seg ei opplevingsbasert erfaring som har verdi i tradisjonelt, klasseromsprega litteraturarbeid. I alle høve om litteraturarbeidet i klasserommet vert tilpassa ein skule som legg vekt på motivasjon og djupnelæring.

I spørjeundersøkinga som innleia feltarbeidet mitt, svara 43% at dei liker å lese, medan 78% svara at dei liker å spele dataspel (Thengs 2018a). Ein kan lese desse tala som deprimerande døme på eit skifte i ungdommar sine lesevanar, eller som eit uttrykk for potensialet som ligg i engasjerande litteraturundervisning. Eg vel den siste lesinga. Gourvenec (2017) viser til mellom anna Guthrie & Whigfield (2000) og Nystrand og Gamoran (1989, 1990) når ho skriv om engasjement og motivasjon i høve læring. Nystrand og Gamoran skil mellom engasjement og mangel på engasjement. Vidare skil dei mellom «procedural» og «substantive» engasjement, der fyrstnemnde handlar om å gjere det ein blir bedt om, medan dei substantivt engasjerte elevane er involvert i det faglege arbeidet (Gourvenec 2017: 62). Mitt poeng i høve engasjement og motivasjon vert at ein kan dyrke det substantive engasjementet hjå elevane i alt dei gjer av lesing, det vere seg dataspel, musikk, biletkunst eller andre former for estetiske uttrykk. Set ein ord på opplevinga elevane har, vil det ha effekt på engasjement og motivasjon og, med Guthrie og Wigfield, «[...] engasjement virker svært læringsfremmende» (ibid.).

Opplevinga sin pedagogiske eigenverdi er, på same måte som for eleven som ikkje ser på noveller som noko han kan «vinne», eit potensial som ligg latent i litteraturundervisninga. Det å skape ei forståing for lesing som noko fagleg verdifullt, uansett kva slags lesing ein driv med, handlar både om å gjere elevar i stand til å setje ord på kva slags opplevingar dei har, men òg om å ufarleggjere den skulske lesinga. Undervisningsopplegga eg nytta i pilotstudien og i feltarbeidet søkjer nettopp å gjere det, gjennom å flytte merksemd frå organiserande og analytiske kategoriar over på elevane si leseoppleving og dei kritisk orienterte spørsmåla dei sit att med etter å ha lese ein tekst. Eg er langt frå sikker på om eg har fått fram ei slik forståing hjå elevane, men eg har gjennom pilotstudien hausten 2017 og i feltarbeidet i januar 2018 observert elevar, som har vore meir eller mindre inaktive i tradisjonelt litteraturarbeid, produsere særns interessante spørsmål til tekstar dei har lese. Eg har samstundes vore inne på at klasseromsaktiviteten heldt seg nokonlunde lik uavhengig av metodikk, men det kan like godt handle om at ein treng ei større kulturendring for å engasjere fleire elevar.

6.0: Oppsummering og konklusjon

Hva er den beste måten å bli en bedre leser på?

Jo, ved å lese.

Overrasket? Nepppe.

Hvordan blir man en bedre løper?

Jo, man løper.

(Åsmund Hennig, 2012)

6.1 Oversyn

Det empiriske materialet denne oppgåva har generert spenner frå observasjonar i klasserommet, gruppeintervju i etterkant av feltarbeidet og spørjeskjema elevane har fylt ut. Samla sett har materialet, inkludert pilotstudien som informerte feltarbeidet, informert analysen saman med dei teoretiske aspekta eg har gjort greie for i kapittel 3. Når eg skal samanfatte dei funna eg har gjort, både når det gjeld mi eiga tilnærminga til litteraturarbeid og elevane sine eigne perspektiv, er dei tre spørsmåla eg nyttar som overskrifter til kapittel 6.2, 6.3 og 6.4 eit forsøk på å gjere nettopp det.

Som del av denne avslutninga er det òg på sin plass å gjere ei kritisk vurdering av det empiriske materialet. Der observasjonane frå klasserommet, saman med gruppeintervjua i etterkant, definitivt har gitt dei mest verdifulle resultatata i retning av det eg har ønska å undersøke med forskningsspørsmålet mitt, har spørjeundersøkinga primært fungert som ei forankring for dei påstandane både eg sjølv og elevane har kome med. I etterkant kunne eg ha ønskt meir tid til klasseromsobservasjon og intervju, og i tillegg kunne meir tydelege lærarstemmer i eigne intervjurundar bidrege med nyttige refleksjonar. Det har samstundes vore interessant å sjå korleis dei ulike typane empirisk materiale saman dannar eit bilete av heilt konkrete erfaringar knytt til verdien i å nytte elevar sin eigen lesepraksis i skulen, til engasjement som drivar for klasseromspraksis og til «spørsmål som teknologi» som metode for å avsløre og verdsetje elevar sin lesekompetanse.

6.2 Kvifor forske på undervisningspraksis i det skjønnlitterære klasserommet?

Sjølv om undervisningsforskning slår fast at det finst eit forbetringspotensial i den måten ein arbeider med undervisningspraksis generelt i skulen, er det fyrst og fremst av di eg sjølv har sett diskrepansen mellom læreplanar, undervisning og eksamen at det har vore interessant å skrive ei avhandling om arbeid med litteratur i klasserommet. Der Læreplan for kunnskapsløftet lova undring og utforsking, peika fleire, mellom anna Utdanningsdirektoratet sjølv, på det tydeleg funksjonelle literacy-aspektet i reformen. Det er, med OECD, dei viktige dugleikane for det 21. hundreåret ein skal sikre at elevane skaffar seg og veit å bruke aktivt i sine egne liv. Jamfører ein Street sin kritikk mot «the autonomous model» of literacy, er det tydeleg at reformen si innretting mot fagrelevans representerte ei dreining frå det ålmenne, felles dannande skuleaspektet over mot det spesialisierende, literacy-orienterte landskapet. Denne avhandlinga har søkt å finne svar på dette spørsmålet: *Korleis kan ein nytte kritiske og utforskande spørsmål til å skape engasjement hjå elevar i arbeid med litteratur?* I lys av det funksjonelle literacy-aspektet i Kunnskapsløftet har det vore interessant å sjå på dreininga frå ålmenndanning til funksjonell literacy, ikkje minst når eg i neste omgang løftar blikket og freistar seie noko om revisjonen som skal munne ut i fagfornyng og nye læreplanar i 2020.

Innverknaden denne generelle dreininga har hatt på litteraturundervisninga har neppe ført til store endringar i undervisningspraksis, jamfør forskinga til mellom anna Reznitskaya (2012) og Wilkinson et al. (2017). På veg mot nye læreplanar og ein ny, overordna del av læreplanverket er det difor interessant å gjere opp status for litteraturen i norskfaget, og drøfte kor det vert naudsynt å gå dei neste åra. Denne avhandlinga står for eit lite bidrag til ein slik debatt, all den tid ho på den eine sida diskuterer literacyomgrepet frå ein overordna ståstad, og på den andre sida skisserer opp eit undervisningsopplegg som ber i seg eit skifte frå den funksjonelle literacylæra til kritisk literacy-domenet. Ei slik legitimering handlar på den eine sida om kva ein legg til grunn som dugleikar ein treng framover som elev i norsk skule, men òg om kva som skjer når ein nyttar elevane sin eigene lesepraksis for å byggje bru mot den skulske sekundærdiskursen gjennom å nytte spørsmål som ein form for teknologi i klasserommet.

6.3 Kvifor djupnelæring og engasjement?

Eg har i denne oppgåva gjort eit poeng av å knyte djupnelæring til det kritiske og utforskande. Til det kan ein innvende at definisjonen av djupnelæring som Utdanningsdirektoratet – og denne avhandlinga – nyttar, berre seier noko om læring som eit kontinuerlig arbeid med faglege

omgrep og i forståinga av samanhengar både innan norskfaget og i eit tverrfagleg perspektiv. Av dei same to grunnane er det imperativt å gjere djupnelæring til noko ein ikkje kan kople frå litteraturundervisninga slik eg har designa henne. Feltarbeidet syner til dømes at elevar som tilsynelatande ikkje har stor kompetanse i fag, gjerne får vist at dei kan knyte saman resonnement og gjere faglege koplingar gjennom kritisk orienterte spørsmål. Så kan ein i neste omgang kome til å forstå kva for fagomgrep ein eigentleg har jobba med, men via omvegen det er å stille kritiske og utforskande spørsmål i ein klasseromssetting der både tradisjonelle papirtekstar og dataspel krev investering.

Hypotesen denne oppgåva formulerte, la òg til grunn at ein kan skape engasjement gjennom ein slik omveg til litterær forståing. Det har eg berre delvis greidd å påvise, og det er svært lite sannsynleg at ein kan halde oppe motivasjonen hjå elevar ved å løfte fram undervisningsopplegget eg har designa her som ein form for *panacé* for litteraturarbeid. Tradisjonell IRF-pedagogikk og efferensorientert undervisning har på si side synt tydelege prov på det, jamfør elevane sine rapportar om litteraturarbeid som ei regelbunden øving. Samstundes har eg nytta høvet til å byggje ei bru over ulike formar for litteratur, og det er openbert at ein med relativt få, men medvite grep kan styrke engasjementet elevane kjenner ved å eksponere dei for tekstar som ikkje tillét ei passiv haldning til leseverksemd.

I staden for å insistere på «spørsmål som teknologi»-metodikk som udelt forløysande for undervisningspraksis, vil denne avhandlinga vonleg få einskilte pedagogar til å stille seg det enkle spørsmålet «Kvifor?» når ein går i gong med planlegging av undervisning. Metoden eg har undersøkt i feltarbeidet til denne avhandlinga er heller ikkje eksklusiv for norskfaget. Vel så viktig er erkjenninga av kritisk orienterte spørsmål som eit utgangspunkt for møter med tekst i andre fag, jamvel i samfunnet for øvrig. Slik vert det kritiske engasjementet ein literacy-strategi som tangerer OECD sine mål om det funksjonelt kritisk tenkande mennesket.

Engasjement ligg ofte også i det aktualiserte, det som er ferskvare. Når til dømes Talleraas (2018) nytta hetsen mot forfattar og samfunnsdebattant Sumaya Jirde Ali i byrjinga av mars 2018 til å lage eit undervisningsopplegg knytt til rasistisk hets, diskriminering og trakassering, aktualiserte han undervisninga på ein engasjerande måte. Ved å stille seg spørsmålet «Kvifor er dette viktig?», til dømes, kan ein finne engasjerande omvegar til dagsaktuelt og læreplanrelevant stoff. Samstundes krev ei slik tilnærming eit «kill your darlings»-prinsipp som styrande for det ein gjer. Det som fungerer i dag – til dømes rasismedebatten i lys av Ali-saka

– fungerer ikkje neste gongen. Då må ein attende til blanke ark og nye «kvifor»-spørsmål. Ei tilnærming til undervisning som tidlaus kunnskap ein kan gjenbruke år etter år, eller ei bunke ein kan snu kvar august, er ikkje i samsvar med korkje eksisterande læreplan eller dei nye læreplanane som gjeld frå hausten 2020.

6.4 Kvifor nytte spørsmål som teknologi i undervisninga?

Gjennom denne oppgåva har eg freista å syne korleis ein «omveg» via kritisk orienterte spørsmål kan gjere undervisninga meir engasjerande, involvere elevar i større grad, flytte merksemd frå efferensbasert til kritisk orientert lesing og gjere elevar til ein del av eit litteraturfagleg fellesskap. Det er på inga måte gitt at desse pedagogiske ideala vert innfridde med metoden eg har nytta og arbeidd ut, og i feltarbeidet mitt fann eg heller inga markant endring i klasseromsaktivitet. Samstundes vil det nett alltid vere slik med pedagogisk utviklingsarbeid: Endring tek tid, kulturar i endring gjev motstand, pedagogisk praksis er ein storleik der pedagogar ikkje alltid er like viljuge til å byte bort det kjende mot det ukjende, og skulen si innretting mot eksamensdiskursen legg føringar for korleis ein vel å jobbe med lærestoff.

Men så har eg funne ei kime til det som i neste omgang kanskje vert eit skifte i praksis i høve litteraturarbeid. I kombinasjonen mellom dei ulike typane tekstar eg har nytta – dataspel og klassiske papirtekstar – og spørsmål som teknologi-metoden i klasserommet, fann eg eit læringsrom der elevane i større grad var i stand til å identifisere *noko anna* enn det ein normalt vert spurt om å produsere i eit litterært analyseskjema. Det er kan hende ikkje alltid like lett å setje ord på kva dette *anna* er for noko, og det er heller ikkje alltid slik at elevane kjem til store og djuptgåande erkjenningar gjennom denne metoden, men som inngangsport til det som engasjerer og gjev ei kjensle av mestring er kritisk orienterte spørsmål ein terskel dei aller fleste kan trå over. Når ein i neste omgang er komen over terskelen og står i det skjønnlitterære diskusjonsrommet saman med eit litteraturfagleg fellesskap av medelevar og lærarar, kan ein ta steget over frå å vere passiv respondent til ymse litteraturanalyseskjema, til aktiv og engasjert deltakar i den samskapinga den litteraturfaglege samtalen er.

Litteraturliste

Overordna nivå – læreplan og policydokument

Kunnskapsdepartementet. 2016. *NOU 2015: 8. Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Kunnskapsdepartementet. 2016. *Meld. St. 28: Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

OECD. 2005. *The definition and selection of key competences*. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Regjeringen. 2017. *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. URL: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Scott, C. L. 2015. «What Kind of Learning for the 21st Century?» I *The Futures of Learning 2*. UNESCO Education Research and Foresight, Paris (ERF Working Papers Series, nr. 14) URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996E.pdf>

Utdanningsdirektoratet. 2017. *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. URL: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>.

Literacy

Barton, D. 2007. *Literacy: An Introduction to the ecology of the written language*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.

Blikstad-Balas, M. 2016. *Literacy i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Collins, J. & Blot, R. K. 2003. *Literacy and Literacies*. Cambridge University Press.

Fjørtoft, H. 2014. *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Freire, P. 2006. *De undertryktes pedagogikk*. Oversatt av Sissel Lie. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Giroux, H. 1987. «Introduction: Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment». I Freire, P. og Macedo, D: *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, Connecticut og London: Bergin & Garvey.

Graff, H. J. 1991. *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. Transaction Publishers.

Lankshear, C. og McLaren, P. L. (red.) 1994. *Politics of liberation. Paths from Freire*. London/New York, Routledge.

McLaughlin, M og DeVogd, G. 2004. «Critical literacy as comprehension: Expanding reader response.» I *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 48:1, pp. 52-62. International Reading Association.

Pellegrino, J. W og Hilton, M. L. 2012. *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. USA, The National Academies Press.

Reznitskaya, A. 2012. «Dialogic Teaching. Rethinking Language Use During Literature Discussions». I *The Reading Teacher*, vol. 65, utg. 67, s. 446-456. International Reading Association

Rosenblatt, L. M. 1993. «The Transactional Theory: Against Dualisms.» I *College English*, vol. 55, nr. 4, s. 377-386. URL: <http://www.jstor.org/stable/pdf/378648.pdf?refreqid=excelsior%3Afeb29e2333b3fa08664dd942411e46be> (Lasta ned 19.3.2018). National Council of Teachers of English.

Street, B. 2006. *Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from New Literacy Studies*. Media Anthropology Network, 17.

Street, B. 2013. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London/New York, Routledge.

UNESCO. *Literacy*. URL: <https://en.unesco.org/themes/literacy>

White, J. 2009. «Reading «the Word and the World»: The Double-Edged Sword of Teaching Critical Literacy» I *Voices from the Middle*, vol. 17, nr. 2. URL: <http://bit.ly/2y8qkSc>

Whitney, A. et al. 2008. «Teacher Practice, Writing Process, and the Influence of Inquiry. I *English Education*, vol. 40, no. 3, pp 201-230. National Council of Teachers of English.

Wilkinson I. A. G. et al. 2017. « Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms» I *Language and Education*, 31:1, 65-82

Spel og spelpedagogikk

Aarseth, E. J. 1997. *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore & London.

Aarseth, E. J. 2015. *Spill og Koding i skolen: Kan spill gi mening?* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X3irCzu7Ono> (Lasta ned 16.11.2017). Bergen, NGVMedia.

Bogost, I. 2008. «The Rhetoric of Video Games». *The Ecology of Games. Connecting Youth, Games, and Learning*. Salen, K. (red.) The John D. And Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press. S. 117-140.

Bogost, I. 2013. «Perpetual Adolescence. Gone Home: a video game about releasing secrets.» LA Review of Books. URL: <https://lareviewofbooks.org/article/perpetual-adolescence-the-fullbright-companys-gone-home#> (Lasta ned 20.12.2017)

Gee, J. P. 2007. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York, Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. 2013. «Learning about learning from a video game». Fra *From video games – learning about learning*. New York, Peter Lang.

Nøsen, O. 2016. «Dataspill i skolen i stedet for Ibsen?! Særlig...» URL: <http://www.pressfire.no/nyheter/PC/11205/dataspill-i-skolen-istedet-for-ibsen-srlig>. Pressfire. (Lasta ned 10.11.16)

Skaug, J. H. og Guttormsgaard, V. 2014. «Dataspill i skolen». Senter for IKT i utdanningen. URL: https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/spill_i_skolen_sikt-notat_nr_1.pdf (Lasta ned 18.04.2018)

YouTube. 2018. Søk: «Gone Home Walkthrough». URL: https://www.youtube.com/results?search_query=gone+home+walkthrough. (Lasta ned 20.02.2018)

Zyda, M. 2005. «From Visual Simulation to Virtual Reality to Games». *Computer* (Long Beach, California), vol. 38, nr. 9, s. 25-32, 2005. URL: <http://bit.ly/2gevgTa> (Lasta ned 29.11.16)

Metode

Ahmethodzic, B. 2010. «Blodspor». URL: <https://ndla.no/nb/node/47726/menu?fag=116784> (Lasta ned 12.12.2017)

Blaikie, N. 2003. *Designing Social Research*. Cambridge, Polity Press.

Flyvbjerg, B. 2006. «Five Misunderstandings About Case-Study Research». I *Qualitative Inquiry*, vol. 12, no. 2, pp. 219-245.

Fullbright Company, The. 2013. «Gone Home». Portland, USA.

Grytten F. 2001. «Togsong». I *Popsongar*. Oslo, Samlaget.

Kvale, S. og Brinkmann, S. 2017. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oversatt av Andersen, T. M og Rygge, J. 3. opplag. Oslo, Gyldendal.

Ongstad, S. 2013. «Dynamisk kontekst og pragmatisk validitet. Metodologiske utfordringer for tekstvitenskapelig forskning». I Skjelbred, D. og Veum, A., *Literacy i læringskontekster*, s. 26-39. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. opplag. Oslo, Gyldendal.

Andre kjelder / avhandlinger

Alexander, R. 2015. «Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy». Keynote at International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference, University of Durham, UK.

Christensen, E. 2017. «Lærer: Ny dille forstyrrer undervisningen». Folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/608812/laerer-ny-dille-forstyrrer-undervisningen> (Lasta ned 18.02.2018)

Gourvenec, A. F. 2016. «Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole.» I *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, pp. 1–18. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.271>

Gourvenec, A. F. 2017. «Det rister litt i hjernen». En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. Avhandling for graden Philosophiae Doctor (PhD). Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. URL: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2466694/Aslaug_F_Gourvenec.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Lasta ned 06.02.18)

Hobbelstad, I. M. 2018. «Norskfaget bygges om. Neste gang du hører Høyre-folk snakke om å verne norsk kultur, må du le. På deres vakt skamferes norskfaget.» I *Dagbladet*, 6.3.18. URL: <https://www.dagbladet.no/kultur/neste-gang-du-horer-hoyre-folk-snakke-om-a-verne-norsk-kultur-ma-du-le-pa-deres-vakt-skamferes-norskfaget/69582172> (Lasta ned 12.3.2018)

Hovland, C. 2015. *Med frihet til å velge. En oppgave om læringsmuligheter i dataspill*. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.

Riley, J. og Reedy, D. 2010. «Developing young children's thinking through learning to write argument». I *Journal of Early Childhood Literacy*, nr. 5: s. 29-51.

Roald, K. 2017. «Felles ansvar for profesjonsutvikling». I: *Ledelse og tillitsvalgte sammen om profesjonsutvikling i barnehage og skole*. KS, Skolelederforbundet, Utdanningsforbundet.

Rogne, M. 2008. «Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrepet i norskplanane.» I *Acta Didactica Norge*, vol. 2, nr. 1, art. 2.

Staaby, T. 2011. «Spillsnakk». *Dataspillsamtalen som sjanger*. Universitetet i Bergen

Sveen, H. J. 2014. *Uoppfylte forventninger. En studie av opprørsk amerikansk etterkrigslitteratur i lys av Peter Brooks' «Reading for the Plot»*. Universitetet i Oslo, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk.

Talleraas, A. 2018. «Gjeste blogg: Racistisk hets på timeplanen». På Johannessen, M. *Lærerblogger*. URL: <http://martinjohannessen.blogspot.no/2018/03/gjesteblogg-racistisk-hets-pa.html> (Lasta ned 28.03.2018)

Utdanningsdirektoratet. 2017. Eksamen NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål, 24.05.17.

Vedlegg

Vedlegg 1: Thengs, H. 2017. Gone Home Game Log_anonymisert (MS Excel)

Vedlegg 2: Thengs, H. 2018a. Spørjeskjema – rapport. SurveyXact by Rambøll. Lasta ned 16.01.2018.

Vedlegg 3: Thengs, H. 2018b. Gruppeintervju, anonymisert.

Vedlegg 1: Gone Home Game Log (anonymisert)

Timestamp	Date	What happened during this game session?	What do you think will happen next?	What did you like/dislike about the story/game?
10.20.2017 8:43:05	Friday, Oct 20	We went to the attic, and found at that Sam is homosexual. We opened a book, and wrote a journal for her "girlfriend" Katie.	Sam and Katie reunite and run away.	Difficult to understand they story in general.
10.20.2017 8:43:40	Friday, Oct 20	We went to the attic and found a book, when we found the book the game ended	Sam and katie reunited	It was hard to understsnd the story
10.20.2017 8:59:29	Friday, Oct 20	We found the secret book on the top floor, and it seemed like sam were lesbian.	We are done.	It was a little hard to know what to do
10.20.2017 9:04:28	Friday, Oct 20	We found The top floor, then we opened A book.	We are finish	IT went really quick
10.20.2017 9:04:52	Friday, Oct 20	We finished the hame.	Nothing.	I liked that it was a mystery game but it was so slow and that made it boring.
10.20.2017 9:06:15	Friday, Oct 20	Vi fant det hemmelige panelet bak trappa, tok nøkkelen og gikk opp på loftet og leste boka	Tviler på at noe skjer etter rulleteksten	Jeg likte hvor creepy/skummelt miljøet var
10.20.2017 9:07:18	Friday, Oct 20	We completed the game and found out that Sam and Lonnie ran away together	Nothing because we are finished	I liked the game because it had a interesting story and it was different from other simulator games that i have played. It wad good that the story was about two girls instead of one girl and one boy, in that way it had an different ending than most games like this.
10.20.2017 9:08:56	Friday, Oct 20	We finished the game and found out about Sam and Lonnie	We completed the game	Good story, but slow-paced. It had much potential, but the gameplay was kind of shabby.

10.20.2017 9:35:59	Friday, Oct 20	We found a note and then found the keys to the attic under the stairs, and then we found a note in the basement that said something about the attic. in the attic we found a book and when we opened the book the game ws finished and the case solved.	nothing	Its really messy and no consruction. its a nice and exiting game where you need to think for youreself.
10.20.2017 9:37:50	Friday, Oct 20	We found the basement and found out what happened to Oscar, then we got to the locked part of the house and learned that Janice was cheating on her husband. they were at a couples counseling trip when Kathie came home. Sam had escaped with Lonnie after she decided to not join the army after all.	we are finished	It was slow
10.20.2017 9:38:10	Friday, Oct 20	we found notes that said that we needed to og to the attic, we found Pictures and a note and a book. when we opend the book the game was finished	were done	it was intuetive
10.20.2017 9:38:23	Friday, Oct 20	Vi fant flere ting i kjelleren, blant annet en kode til safen. Vi fant også ut hvordan vi skulle finne nøklene til loftet.	Vi er ferdige.	Jeg liker ikke spill som man må lese mye i.
10.20.2017 9:40:01	Friday, Oct 20	We entered the attic and found a book that ended the game. while the gmae was ending, kaitlin started reading the book.	we finished the game.	I dont really understand why it is praised for being a masterpiece. there are many similiar games that have done a better job at being a puzzle/ exploration game.
10.20.2017 9:48:13	Friday, Oct 20	We found out that Sam and Lonnie ran away. But we also found out that Sam and Lonnie thought Oscar	We finished the game.	The whole story was good. It was really nerve wrecking to play it. So that is most

		hunted the house, so the tride to summon him.		likely why i liked it so much. The only bad side of the game was that i honestly dont like games.
10.20.2017 9:49:16	Friday, Oct 20	Vi fant flere gjemte rom og vegg paneler som kunne åpnes for å komme ned til kjelleren. I kjelleren fant vi en safe som tydet på at Oscar hadde blitt forgiftet av giftige stoffer gjennom sprøyter. Videre i kjelleren fant vi åpninger som ga oss tilgang til en side av huset som vi ikke hadde vært i og her fant vi ut hvor foreldrene var og svar på hva som hadde skjedd mellom alle personene. I den nye delen av huset som vi fant ga det oss tips til et rom under trappa , under trappa var det skjedd et ritual hvor sam og kjæresten hadde prøvd og til kalle den avdøde onkelen. Inni dette rommet fat vi nøkkelen til loftet. Oppe på loftet fikk vi en forklaring på hvor sam og kjæresten hadde dratt.	Vi er ferdige så forventer ikke noe nytt	Jeg synes det var spennende fordi vi fant hele tiden nye hint som ga oss en oppfatning av helheten i historien.
10.19.2017 9:19:31	Thursday, Oct 19	we finished the game	Nothing	I dislike that it was difficult to understand
10.19.2017 9:19:53	Thursday, Oct 19	We finished the game.	Nothing.	I disliked that it was difficult to finish.
10.19.2017 9:20:01	Thursday, Oct 19	We kept walking thorough the basement and then we found our way out. We unlocked a door from the inside. Because of our bad coordination while moving because 2 people controlled the game we walked into a corner and found a hidden room with a key to the attic.	We are done so nothing	It was ok, didn't make that much sense but it was alright.

		In there we ended the game.		
10.19.2017 9:20:27	Thursday, Oct 19	We finished the game.	we are done	it do not make so much sense
10.19.2017 9:20:27	Thursday, Oct 19	We finished the game	We are done	It was a good game
10.19.2017 9:21:33	Thursday, Oct 19	During this game session we finished the game. We found the journal on the loft.	We finished the game	I disliked the fact that I did not know what the story was about because there was different hints all around the house. I did not understand why the game ended like it did because it made no sense in my opinion. But it was a fun way to try to learn something new and learn new ways to learn
10.19.2017 9:22:22	Thursday, Oct 19	we completed the game and the story	nothing	I liked the story telling
10.19.2017 9:22:35	Thursday, Oct 19	we beat the game and we are now finished	nothing we are done	it was pretty easy
10.19.2017 9:23:13	Thursday, Oct 19	we went up to the loft and finished the game. we were also in the basement and found the key to the loft so we could end the game.	we finished the game	it wasn't said where Sam was. was she dead or did she escape with her girlfriend. we didn't either find out where her parents was, but we think they were on vacation
10.19.2017 9:23:14	Thursday, Oct 19	We walked around in the house, and afterwards we found the way out. Actually we don't tried to find the way out, but by a mistake we found a secret door.	We are finish	I dislike that there was a secret door. The game was okei and fun to play.
10.19.2017 9:23:48	Thursday, Oct 19	During this game, we find a secret door down to the basement, and found a key to the boost. On the boost we find a letter to Katie, and then the game was over.	When we was going on the boost i was thinking that a new lead would come and that we have to find a new code or key, but we were finish.	I dislike that the game was hard to understand, and hard to know what to do.

10.19.2017 9:24:09	Thursday, Oct 19	we finished the game	nothing we are done with the game	i disliked that the game ended right after you find Katies letter
10.19.2017 9:26:39	Thursday, Oct 19	We found some keys and codes to unlock safes and doors	Well we are actually finished now, so I think nothing will happend next	I liked that we have to find keys, codes to unlock doors, rooms or safes. I did not like that we were doing so much unnecessary things, like reading all the letters, picking up all the things, turning on the radio, tv etc.
10.19.2017 9:26:43	Thursday, Oct 19	We found the key to then attic and finished the game.	We finished the game.	I didn't get what it was all about. It didn't make much sense.
10.19.2017 9:26:45	Thursday, Oct 19	we found the key to the basement and discovered the safe where Oscar kept his drugs for his depression. Later on after exploring the basement we unlocked the other loved down part of the house where we found a note that said where we could find a secret room. In this room we found a key to the addic where we found a book that was the end of the game.	we don now	the story was a little bit confusing and complex. But I really liked it, because the story really told a lot about the backstories of the family members if you really paid attention.
10.19.2017 9:27:11	Thursday, Oct 19	we found the key to the attic and finished the game	we finished the game	it did not make sense and was not fun
10.19.2017 9:27:27	Thursday, Oct 19	We found more lock combinations and more notes. Also we found the key to the attic.	Nothing, because we finished the game.	The game could be a little bit mor exciting and it would be better du play it alone.
10.19.2017 9:28:48	Thursday, Oct 19	First we find the code to the locker. In the we found the key to the basement. In the basement we understood more in every room. She told us to go to the attic, when we came there we understood everything.	We finished the game during this class.	I like that you understand more everywhere you go around the house.I also think that it was an interesting story. But sometimes it is a bit hard to find the leads.

10.19.2017 9:31:12	Thursday, Oct 19	Not much other than finding out that Sam and Lonnie strated dating in secrecy	I don't know	I don't know
10.19.2017 9:31:46	Thursday, Oct 19	We finished the game. We also found out that Sam left the house together with her girlfriend.	I am done playing the game	I dislike that there were so many texts to read. To much unnesscersay text
10.19.2017 9:33:24	Thursday, Oct 19	we colected importaint items, we found notes and we locked up the bassement. we also found a code to lock up a draw with Oscars testament	i think we wil find out why everybody thinks that the house is scary and maby finish the game	i dont understand the history
10.19.2017 9:33:32	Thursday, Oct 19	First we found a secret room in the wall, we found a key to the basement. We found 3 differnt secret codes, and the one in the bedroom had a key to a basement. We have found a lot of new rooms but dont know what to do.	Have no idea	Its messy and very much to read
10.19.2017 9:33:38	Thursday, Oct 19	We colcted impotan items, we found notes and a code to lock up a filecabbinet with a Oscars testament. We also locked up the basement.	we will get to know more about the story and why everybody belive that the people living in the house is crazy	Its not connected, i dont understand the histroy and ite not in order
10.19.2017 9:33:50	Thursday, Oct 19	While [anonymisert] was playing, he decided to start collecting items found in the game and put them in the bathtub. when [anonymisert] played we started to find notes with clues to the code lock for the locker in the girls room and the file cabinet in the office. we then found the key for the basement and there we stopped.	i think we will finnish the game.	its pretty good
10.19.2017 9:34:05	Thursday, Oct 19	We searched the house and found letters, cassettes, books and some keys	We will get to know more about the story	It was a bit boring
10.19.2017 9:35:17	Thursday, Oct 19	We found a seecret room on the first floor. In there	i have no idea	i dont get the story it is very messy. And it is

		was a key to the attic. We did not go in there because there was a note saying that yo should not go inn if the lights are red. We found a code to the safe in the room with the the radioactive sign on. The key went to the basement In the basement we found another safe. the code was a date on the corner wall.		very dark and that makes it rely hard.
10.19.2017 9:35:20	Thursday, Oct 19	Firstly, we found a secret door to a room. In this room, there was this Anti-Christ sacrificing table. We did also find three different combination to locks/safes, and the one in the bedroom contained a key to the basement. The safe in the basement and in the library, had some documents that we had to read.	I do not have any idea.	It`s a messy game. There is a lot of notes and it`s difficult to understand the game itself.
10.19.2017 9:36:49	Thursday, Oct 19	We finished the game	Nothing	I did not like it, because it was way to much to explore in the game
10.19.2017 9:37:17	Thursday, Oct 19	Vi fant loftet, og kom oss også ned i kjelleren. Vi fant også koder til 2 forskjellige skap, der den ene koden var 0451, og den andre var 0501.	Jeg tror vi vil bli ferdige med spillet neste time.	Spillet burde vært på norsk.
10.19.2017 9:37:40	Thursday, Oct 19	We rounded the game	We´re done	There are so many rooms to check.
10.19.2017 9:38:21	Thursday, Oct 19	We finished the game, but very quickly, because someone knew the solution.	We are finished.	I liked that it was kind of a puzzle, with a lot to discover. But unfortunately, we didn't really do that today. We just sped through.
10.19.2017 9:38:31	Thursday, Oct 19	In the beginning we went through the house, and find new rooms. We find a	Next time, I think that we will found other rooms, more hidden doors and a lot of codes.	I did not like how messy it was. We always had to find the

		hidden door, there it was a key. Later we found three locked cases. They all needed a code. The first code we found outside her room. The other, found we in the library, but we did not found anything in the shelf. The last thing we needed a code to, was in the basement. We found the code on the wall.		lights, because it was too dark.
10.19.2017 9:41:50	Thursday, Oct 19	We found codes and other clues about Sam and her family. We found out that she's lesbian and wanted to run off with her girlfriend Lonnie. We also found a testament.	Maybe we'll get on the attic	It's a good story but still slow-paced
10.19.2017 9:42:47	Thursday, Oct 19	Idag startet spillet med å prøve å finne den første koden. Etter det har vi vandret rundt gjennom hele huset for å lese lapper og fullføre spillet.	Vi ble ferdige i dag.	Noe jeg ikke likte var at det var så mange lapper som ikke ga mening for det vi var ute etter. Det er greit å ha noen men blir ganske tungt å lese alt når det ikke har en betydning.
10.19.2017 9:44:37	Thursday, Oct 19	we finished the game, in the short and easy way	i hope we review the game again	you have to go to each of the papers to read them instead of just having them in your inventory
10.19.2017 9:44:37	Thursday, Oct 19	We found the attic key. In the attic there was a paper from Sam. It stood that she had a broken heart. At the end Sam told Katie (The main scharacer) by a book, that she took suicide. (as i understood)	we're done.	The game supriised me that Sam took suicide, i liked that because i espected an totaly different ending. What i dislike is that we got stuck if we did not find the next clue.
10.19.2017 9:45:15	Thursday, Oct 19	We went around in the house and collected clues. We found out that Sam is	I think we will find out what happened to her and her family.	I dislike that it took so long to walk around and we got lost in the house. It was a good

		lesbian and probably ran away with her girlfriend.		story but kind of messy and really slow-paced, which made it boring to play after a while.
10.19.2017 9:45:39	Thursday, Oct 19	We able to unlock two locker one in Sam's room and one in the library, this led us to the basement	we wil explore the basement and get som new clue's	I liked it because it was interesting but it took a lon time
10.19.2017 9:46:03	Thursday, Oct 19	We found out new stuff about the family	We will find out the reason of the game.	It was hard to understand, and a little frustrating.
10.19.2017 9:47:00	Thursday, Oct 19	We were able to open the locker in Sam rom. There we found out that sam has a lover: Lonnie. We also found the testament of oncle Oscar	I think we will find out that Sam has run away with Lonnie.	I do not dislike the story it is actually quite good, its just that i dont particular like games.
10.19.2017 9:47:36	Thursday, Oct 19	We walked around the house and found different letters and documents, and tried to find out where her family is.	I think we will find more stuff which will help us find out what's going on.	Because you could finish the game really fast, which means that it's not really a game. It should have been more complicated and more exiting.
10.19.2017 9:47:54	Thursday, Oct 19	We found the code to sams locker, 0501 found through picking up her note about secret pannels. Searchin all of the panels to get the combonation. Now we are in the basmant.	to find a key to the attick	still the same opinions
10.19.2017 9:49:01	Thursday, Oct 19	we found new clues	we will find out more about the characters	i liked that we could find the clues our self and walk around in the house
10.19.2017 9:49:13	Thursday, Oct 19	We found Sam's diary in the attic and found out why she's gone.	We finished the game.	I liked to collect the many stories about the family that was told in the notes and the letters around the house. After collecting them we had to put them together to find out what happened to the family.

10.19.2017 9:53:49	Thursday, Oct 19	WE finished the game. We explored a lot of the house and found many new rooms.	I think the parents will come home after the game finishes.	the game had no objective. You had to do everything yourself. The game was slow. There were no sounds, which i did not like.
10.19.2017 9:54:50	Thursday, Oct 19	We finished the game, but did not enter the greenhouse.	I will probably replay the game to fully understand what the game is about.	I am not exactly sure what the family's stories are about, but that is because it is a bit hard to read all the notes while playing in a group.
10.19.2017 9:56:39	Thursday, Oct 19	We finished the game, but we finished it because someone told us how. So we dont feel finished with the game.	nothing because we are finished.	It was interesting, but not the funniest game I have played.
10.20.2017 9:14:54	Thursday, Oct 19	We find lots of letters	i think we will find out more about here life	its a good story
10.17.2017 9:39:22	Tuesday, Oct 17	We got to know the game a little more, and play. We found the key to the basement, before the session was over.	We'll find clues in the basement, and the key to the attic.	It was exciting which was very fun. It wasn't boring at all, because it was scary.
10.17.2017 9:39:49	Tuesday, Oct 17	Not to much, because we had to start again since the computere was not working well, we had to restart then had to start at the start again.	I think we wild find the code and we should find how she dead	it was fun because it was exiting
10.17.2017 9:39:53	Tuesday, Oct 17	We just got the code to the locker in before we quited	I think that we will struggle to get to the next important part of the story	I think the story of the game is pretty nice, but ut is too hard if you dont know what to do
10.17.2017 9:39:57	Tuesday, Oct 17	Walking around in the house, and grab different letters and reads them. Trying to find the family.	I have no idea.	Takes along time to find letters, and we didn't understood what we exactly looked for.
10.17.2017 9:40:15	Tuesday, Oct 17	we found the keys to the atic, and the basement	i really dont know, maybe we will find her brother?	it was a bit difficult to play
10.17.2017 9:40:50	Tuesday, Oct 17	we discovered the different rooms in ground floor and	we will discover rooms we didnt know was there. and we will find	every room was dark, so we had to turn on

		the first floor. we opened Sam`s locker, but didnt find anything there. we are searching for more clues and to find out where Sam is. we also got some information about Sam`s familya and who lived in the house.	more clues to where Sam is, i think we are also going to find out more about Sam`s girlfriend.	the lights in every room. but i liked that it was a mystery so we had to think much
10.17.2017 9:41:34	Tuesday, Oct 17	We entered the house and discovered different rooms. We got information about the family members.	I think we will discover more rooms and get more information about the family members.	It was scary but exiting.
10.17.2017 9:41:55	Tuesday, Oct 17	We saw many things, and tried to find information about the family in the house.	I think we will find more information about the family, and many we find someone in the family, but I dont know.	The game was exciting and educational, and it was nothing I dislike with the game.
10.17.2017 9:42:20	Tuesday, Oct 17	The game stopped and we lost all the things we had found out, but we found some codes and keys	i think we will find the keys to the locked doors and find out what happened to the missing girl	what I dislike about the game is that I do not understand what we are doing and what we are going to find out.
10.17.2017 9:42:44	Tuesday, Oct 17	We entered the house, and explored the first and second floor. We managed to open the locker in Sam's room and collected information on other family members.	I think we will discover more information and find out why they left and where they are.	I think that it was exiting and scary, but there were too many rooms and too many leads to go through.
10.17.2017 9:42:48	Tuesday, Oct 17	We found the key to the front door and went in to the house. When we came in there was a lot of letters and we needed to find what we were going to do next. We found letters from our sister almost like a diary. We reed the letters and found a code to the locker to our sister.	I think we will find another key to another locker or door	My opinion on the story/game is that it was a little bit difficult to find things in the game because I did not understand what the meaning of the game in the beginning. But it was a fun alternative way to learn something new on.
10.17.2017 9:42:55	Tuesday, Oct 17	We got information about the game, and we played the game.	That we will find a family member, and get more information	I liked that it felt so real, I didn't like that it

				was so difficult to find stuff.
10.17.2017 9:42:58	Tuesday, Oct 17	My group found the code to the main person locker.	i think we will new places in the house and wee have to find new codes.	I liked the gams story. I dislike that the house was dark and it was difficult to see somtimes.
10.17.2017 9:44:24	Tuesday, Oct 17	We were coming home to a house with no people in, and we found things who should help us through the game. Sometimes we came to locked doors and then we had to look for a key or code for the door. We got to hear the families old phone messages, and it gave us a clue, for what will happen next.	What will happen next i think is that we find the door that belongs to the key we just found.	I like that it looked a bit spooky, because it get more interesting then, and i liked that it wasn't to easy and not to hard.
10.17.2017 9:45:28	Tuesday, Oct 17	We first made a strategi on what we thought the game would lead us to, what the purpose was and how to succeed it. It did not happen much, but at last we found the closet-code and we reached the basement.	I think we will find her brother at the loft, and then he can guide us to the family.	I liked that it was mysterious, but I missed more scary details and more plots.
10.17.2017 9:45:44	Tuesday, Oct 17	We got new infermation all the time, new names and we were walking around in the house to find a code.	Next time i think we will find the code and try to figure out more.	I actually really liked the game because it was mysterious.
10.17.2017 9:45:55	Tuesday, Oct 17	We searched for clues in the house and found hidden rooms and notes. We found out a little bit about the main characters family. That she had a sister, a mother and father and an uncle who died. There was a locked closet in sister Sam´s bedroom. We managed to open it and found out more about the character Sam.	I think we will find a key to a hidden room with an answer to where the main characters family is. Her family has disappeared and I think we will find them.	I enjoyed the game very much! It was exiting to search for clues and hidden notes.
10.17.2017 9:46:10	Tuesday, Oct 17	We explored the old house which has the nick name "the psycho house" to try	I think that we will find the key and enter the locked rooms, but I dont know what else to expect.	I really liked the story and I really want to

		and find answers to where our family went when we(the character you are in the game), was in Europe. Under the exploring we learnt more about our self and the other family members that is gone trogh notes, messages and cassettes. Our goal was o try and find a key to two rooms that we could not enter because the door was locked. We did this by finding notes in hidden rooms to unlock a locker where we think the key might bee.		find out where her family went.
10.17.2017 9:46:33	Tuesday, Oct 17	the game stopped, but we found the first keys and codes	i think we'll solve the game	it would be easyer if we could use the Arrow keys to look aruon or move
10.17.2017 9:47:11	Tuesday, Oct 17	During this game section we walked around the house discovering the past of Kaities family. We where trying to find out what had happened to Sam, Kaities sister. We fount some codes but we did not manage to open the locker at Sams room.	I think that hopefully next time we will open the locker at Sams room and that we will enter the basement and the attic. I also think we will find out more about the families past.	I think the game was interesting and It has a good story. Im not sure what actually has happened to the house, her sister and her parents, but I'm sure I will understand later in the game. So the game is a good game if your looking for a game with a good story, but not a good game if you for instance want to play an action game.
10.17.2017 9:47:14	Tuesday, Oct 17	We found out that the the sister of the main girl was lesbian, and that you played as a student that had been to paris for a year.	I dont really have a good idea, but we might find out were they are.	The game was ok, but was sometimes boring and glitchy.
10.17.2017 9:47:53	Tuesday, Oct 17	Not much happened. We explored a lot of the house. We saw a pichture of the	I have no idea what will happen next.	The game is boring. There is no action and progress is slow.

		family, and saw how we looked. We turned the light on in many rooms and searched many rooms. We found the code to the green closet and found a key inside.		There were a few things to do. Only searching for things and keys. The game was slow and had no pace. Fifa or GTA are better because they are fast paced and filled with action.
10.17.2017 9:48:40	Tuesday, Oct 17	We started by learning how to handle the game, and then we started playing. In the beginning we found a key, which could open the front door. We then got into the house and started searching for notes, keys and other things that could help us. We found a key in the locker in one of the rooms. The key led down to the basement. We did not come any further in the game.	I think we are going to find some type of key or note in the basement, which is going to open the hatch up to the boost.	I liked the mystery part, but I wish the rooms were more lightened up.
10.17.2017 9:49:24	Tuesday, Oct 17	Vi gikk rundt i et forlatt hus og lette etter spor på hva som kunne ha hendt.	Neste gang tror jeg vi vil finne ut mer om hva som kan ha skjedd.	Det jeg likte med spillet var at vi måtte lete etter ting selv.
10.17.2017 9:50:36	Tuesday, Oct 17	We found out that the person that died in that house was her uncle, and we found a locked door and a locked safe.	I think we will find out who the girl is.	I liked the mystery in the story but I think it could have been a little scarier.
10.17.2017 9:53:36	Tuesday, Oct 17	We walked around in a house. We looked in different rooms for clues and wrote down names and information.	I think we will find more clues in the house, and in the end find out what happened to the members of the family.	I liked the game because it was interesting and exciting. It was fun to try to find out what had happened with walking around in an abandoned house.
10.17.2017 12:49:00	Tuesday, Oct 17	After a while we found the key to the first door. After that we were lost in this huge house, and looked for some new clues.	I think we will find a dead person	It was too dark, but it was very exciting.

10.17.2017 12:50:43	Tuesday, Oct 17	The first we did, was to find a key, to the door. Then we went inside, locked up some doors, and find some of the letters/messengers.	I think that we will find a dead person.	It was interesting, but it was to dark.
10.17.2017 12:51:12	Tuesday, Oct 17	We spawned on the porch and found a key in the cupboard. The key was under a duck. We used the key to open the front door. We started looking through all off the rooms down stairs.	Dont know	I dont think the story is very good.
10.17.2017 12:51:47	Tuesday, Oct 17	We searched through the house and found a lot of clues and letters.	I think we will get to know more about Sam and where everyone is.	I liked that it was a mystery game, but I thought that the game was kind of slow-paced.
10.17.2017 12:51:49	Tuesday, Oct 17	During this game session we started to play. The game started in a room in a house and we had to find a key to unlock a door. We searched different rooms and found clues as to what had happened previously.	I think we might find a way out of the house or something like that.	It's not my type of game. I think it takes too long and isn't exciting, and I didn't quite get what we were supposed to do. I did like that it was a mystery game though.
10.17.2017 12:51:58	Tuesday, Oct 17	We walked around in a house, turned on some water and found some notes.	I think we are going to find some more notes and explore some new areas in the game.	I disliked the game because it was very dark.
10.17.2017 12:53:36	Tuesday, Oct 17	In this session, we searched the house for objects. We found many notes, and we heard Sams Jurnal. Kate was the sister of sam, and she just got home.	I am not sure yet, but maybe we will find out what sam has done.	That it was mysterious.
10.17.2017 12:53:42	Tuesday, Oct 17	In this gaming session we explored the house. We found a lot of notes and paper written to Katie from Sam. We turned on lights and went through many doors.	I think we will find more clues to complete the story of what happend to Sam.	I like simulator games and finding clues. Games with a good story is always a winner, but it was also a bit boring because the same thing happend over and over again. It could have been a lot

				different in many good ways, but overall it was a good game.
10.17.2017 12:54:09	Tuesday, Oct 17	We found out that the girl living in the house had some diaries lying around telling us that she had most likely fallen in love with a girl.	I think we will find out her secrets	I liked the sinister feeling of the enviroment
10.17.2017 12:54:22	Tuesday, Oct 17	The game started out side the house, where we had to find a key to get in to the house. We found the key in a draw. When we got inside of the house we started to read notes we found around the house, and we lined to smash jurny and it was like sam had done something wrong.	i think that we will find some keys and a code to the locker in one of the rooms in the house.	i found the game interesting,
10.19.2017 8:38:22	Tuesday, Oct 17	We walked around a bit, and turned the lights on around the house to see better, we also found some notes.	I think we will get to knpw a little bit more about what happened to his family	The game was exiting but it was a bit dark and hard to see
10.19.2017 8:44:49	Tuesday, Oct 17	We walked through the house and turned on the lights. It was fairly dark and struggled to see what was going on in the game. we turned up the brightness and it was way easier to see.	i think we will continue to explore the house and find out more about the story of katie.	gameplay is reiniscing to the one in the game, amnesia which is a good thing. i googled it and discovered that gone home was originally a mod for amnesia.
10.19.2017 8:53:40	Tuesday, Oct 17	we walked around the house, opend som cabinets and draws. we turned som lights on and found some notes	i think we wil find some other notes so we can understand the history	it was very dark and i didnt like that it was so hard to pick up notes and open doors
10.18.2017 9:41:46	Wednesday, Oct 18	We found the keys and codes to the unlocked things, cabinet and drawer	I don't know	It was difficult to understand what you were going to do next
10.18.2017 9:41:57	Wednesday, Oct 18	We found keys to safes and lockers	Find more keys	It makes me tired
10.18.2017 9:42:50	Wednesday, Oct 18	We got to know Sam and her sister Katie. We are now exploring the house. We	I think we will discover something major about Sam.	The postit notes. They are unreadable, which

		have gotten some information about the family. About Katie and Sam. But we are still going to explore the house.		I think is annoying. To much texts to read.
10.18.2017 9:42:52	Wednesday, Oct 18	We found the keys and codes we needed to unlock the cabinet and drawer.	I don't know what will happen next in the game.	No I didn't like the story/game as a way to learn.
10.18.2017 9:42:58	Wednesday, Oct 18	We found the key to the main door, we searched the house and found codes for lockers and another key to the basement. We also found some music cassettes and vinyls we listened to in the game, and we filled a bathtub with books; the bible etc.	I think we will find more keys and more codes and more notes and make our way through the game. We will find out more of the story as well.	I think for what it is it is nice, but it is not something I would like to paly in my spare time. It is not very clear where you are supposed to go and you are not given any hints at all, which is a minus.
10.18.2017 9:43:16	Wednesday, Oct 18	Katie came home.	something scary.	I don't get the point about the game.
10.18.2017 9:43:18	Wednesday, Oct 18	We found several notes and two lock combinations.	I think that we will find more notes and maybe a key to the attic	I really liked that it was something different then what we usually do, but i would prefer to play it alone.
10.18.2017 9:43:26	Wednesday, Oct 18	Nothing special. We found one locked drawer, but did not manage to open it	We will try to open the drawer, and look for other locked things	I thought the game was a bit boring, because there was not any action
10.18.2017 9:43:34	Wednesday, Oct 18	we got to know the house and got control over the rooms, we also got to solve som riddles.	We get to open more rooms as we solve more riddles, we get access to more of the house.	there was long text to read very often. I liked when she told a story herself and it was interesting
10.18.2017 9:43:59	Wednesday, Oct 18	What happened was that we came to an empty house with many secrets and we had to solve them.	I think we will discover even more and unlock new rooms that we will find out even more about what is going on later	I liked the story and the game was very interesting and we have learned many new things about the house, what I disliked was that the controllers and how the worked and that you could not run so the game felt like it was slow all the time

10.18.2017 9:44:20	Wednesday, Oct 18	We walked and explored some of the rooms at a low rate of speed and read some letters and postcards	explore the rest of the map/house and find some clues	it's very disorientating and mysterious
10.18.2017 9:44:38	Wednesday, Oct 18	We found lots of stuff and unlocked the closet and cellar. In the cellar we found a code witch opened a drawer witch held a man's will and testament.	I think we will find more stuff and maybe the key to the attic.	I liked that we could go almost everywhere and discover stuff, but i disliked that it was suspenseful. That was kind of annoying because I knew nothing would happen, but I still got that feeling that something would happen and I did not like that.
10.18.2017 9:45:36	Wednesday, Oct 18	We arrived at the house and we were exploring. In the start we began to look around, but a bit later then we started to look for codes or keys that can open closets or doors.	I really have no idea. I hope we will manage to find the code to sam's room thou.	I really liked that we have to explore things and think by our self in this game, there is no instruction for what you are going to do. I also liked that the doors or some parts of the room was locked, it makes the game better. On the other side I feel like when we really are struggling to find something, it could be a good thing to have a hint or something that could help us.
10.18.2017 9:45:43	Wednesday, Oct 18	We found the key to the basement, but did not find any clues later. guessing we have to look harder.	I am sure that there will be some demonic or paranormal activity. The reasons why is because there was many hints. Like an oujiaboard, with a note aside. The note said ""Where du you want to go?" "I WANT TO GET BA..."".	I like that it was this creepy feeling to the game. What i dislike is that we had to look very much around, and it was very diffeult to get back on track if we skipped something,
10.18.2017 9:45:57	Wednesday, Oct 18	We walked around in a big house, and tried to find the code to the safe in the	I think we will come further in the game	A lot of good details in the game, and I like

		house. In the safe we found a key. We could use the key to lock om some of the doors who were closed.		that we could hear on music on a radio.
10.18.2017 9:46:03	Wednesday, Oct 18	We had to find sheets and find clues. Find keys to open up the house. There were two unlocked closets that we had to find codes to unlock. And we searched for the keys to get to the top of the house, but we couldn't find it.	The family will come home	I did not like that I had no clue what the game was about and what to do. I liked that the game had a story
10.18.2017 9:46:31	Wednesday, Oct 18	We explored the house. We ended up in living room with a TV, and what I believe were some video-games.	I don't think we will finish the story, but continue to explore and get to know more of the family's story.	I like the story, but the others are not as interested when it comes to reading the notes and letters. Overall I like the game.
10.18.2017 9:46:36	Wednesday, Oct 18	we walked around the House and looked for the code to open the cupboard	i think the family will come home, when we find out where they have gone.	I like that you can look around and find many details as you want. But it was a bit strange to understand the relation between all the names in the game.
10.18.2017 9:46:46	Wednesday, Oct 18	we found many notes and 2 lock combinations	i think we will finde more notes and lock combinations and at the end we will get to the attic	i do not think the game was exciting so it was a bit boring.
10.18.2017 9:46:52	Wednesday, Oct 18	eg vet ikke	ta utdanning her	Leser
10.18.2017 9:47:02	Wednesday, Oct 18	Katie came home and was expecting her family to greet her, but something was not right. No one was home and she dont know why. Katie was looking around in the house and she found many letters that her family has written and mystery letters.	I think Katie will find out about the letters and will find out where her family is and why her mother was writing that Katie dont have to find her, because she will never come back, but she hope to see Katie again one day	I like this story, because it was interesting and makes you want to find out more about the mystery about Katie's family
10.18.2017 9:47:20	Wednesday, Oct 18	We started examining the house. Because we tried to be thorough, we only got to the left wing. We found the	I don't know. It seems as though there are a lot of secrets to unravel, but we haven't seen enough to know yet.	I like that it is a game that doesn't require much technicality. How well we do is not

		lock in dad's office, but we haven't figured out/found the code yet. We also discovered that dad had an obsession with John F. Kennedy's death.		decided by how good we are with the keyboard. I also like the mystery setting, going around and trying to figure out what happened based on the clues that we find.
10.18.2017 9:47:48	Wednesday, Oct 18	We came home to the house and explored it. We found a lot of things, but nothing important.	I think that we will explore more of the house, and I think that we will find the keys to the locked doors.	I liked this game because it was exciting, but I disliked that we had to search all the rooms in the big house, and did not find many interesting things.
10.18.2017 9:49:34	Wednesday, Oct 18	We explored the house. There was a lot of TVs on, so it seems like it was not a long time ago there was people in the house.	I think there is something on the attic, but we need to find the key first.	dislike: There was too much text, and because of that we used a lot of time to read instead of exploring new places in the house. like: It was fun to find a code or a key.
10.18.2017 9:49:58	Wednesday, Oct 18	you find information about the main person and her family and friends. We also found out that someone died and that it was only one person that survived	we get to know how the person died and why it were only one person that didn't die. I also think that the person may find other people in the end and get to know more about the main person and her family	I liked that the story had a meaning and that we get to know the persons better. I dislike that it was much to read and hard to focus on the text
10.18.2017 9:50:36	Wednesday, Oct 18	We went through the house and started to explore the rooms but couldn't find something help, except from a key. But we found a locked closet. We need to find the code to open it. We found some strange thing into the rooms. For example a book with theories about the death of John F. Kennedy	I don't really know. I hope we will find the code to the locked closet.	It's a good story so far, but the graphic and movement setting are not really nice.

<p>10.18.2017 9:52:38</p>	<p>Wednesday, Oct 18</p>	<p>We have search the reason why no one is in the house looking for the clues. We are arrived in the basement.</p>	<p>I think it's a criminal story. All is happened for a murder. We will find a dead body and undertand who is the killer.</p>	<p>I like the mistery and the fact that initially you know nothing and you have to understand everything. I don't like the casuality and the lack of a precise path.</p>
-------------------------------	------------------------------	--	---	--

Vedlegg 2: Spørjeskjema – rapport

Hvordan opplevde du forskjellen mellom de to undervisningsoppleggene med novellene "Blodspor" og "Togsong"?

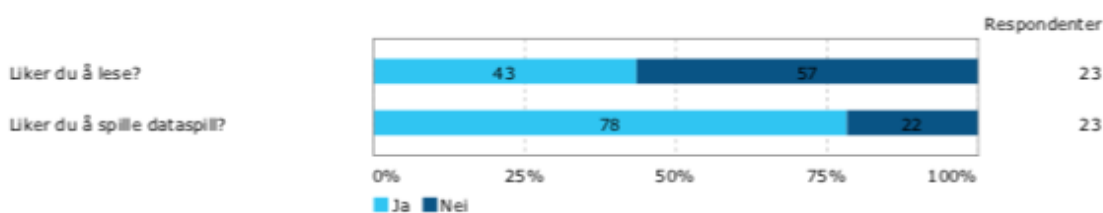
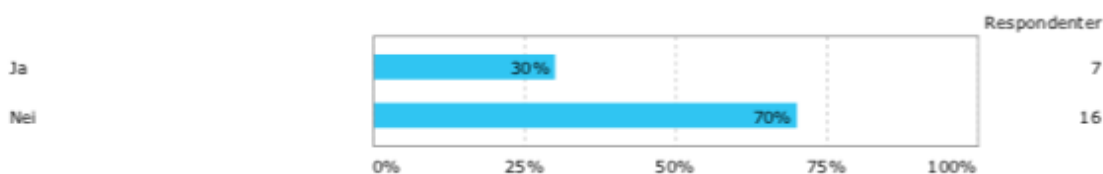
- blodspor var enklere og ikke så mye og lese mellom linjene. En annen ting var at vi fikk vite hva som skjedde i blodspor men i togsong så har alle forskjellige oppfatninger av hva som har skjedd/vil skje
- På novellen Togsong tenkte vi mer om hvorfor ting var som de var.
- Opplevde ingen forskjell
- Nokså likt, men litt forskjellig. Mer analysering av blodspor mens i togsong var det kritisk tenking, bruk av ordet "hvorfor"
- Likte bedre "hvorfor?" spørsmålene etterpå. Er ikke så glad i og analyse noveller/tekster
- Blodspor var en enklere tekst å forstå. Mye på grunn av at det ikke var mye lesing mellom linjene og heller ikke små detaljer du måtte få med deg for å forstå teksten. Selve teksten og hva den handlet om var ganske klart, men i togsong var det veldig mye vanskeligere og forstå på grunn av all lesingen mellom linjene og de små detaljene. Jeg trodde teksten kunne ha handlet om selvmord eller kjærlighetssorg. Så alt i alt mye bedre å lese en tekst som utfordrer deg litt.
- Vi brukte "hvorfor" mye mer på togsong, noe som gjorde at vi tenkte mer over det som skjedde.
- Liker ikke analyseskjemaer så likte bedre togsong når vi lagte hvorfor spørsmål.
- Husker ikke så mye men, på blodspor leste vi mellom linjene og analyserte teksten. Når vi kom til Togsong stilte vi oss mer spørsmål hvorfor? Får å finne ut av handlingen til Togsong
- Blodspor handlet om en gutt i Sarajevo som var tilstede under og falt offer til ett terroristangrep der angriperne kastet granater for å drepe mest mulig innbyggere og Togsong handlet om en mann som nettop hadde gått gjennom et brudd og hadde problemer med å komme over det.
- jeg var der bare når vi hadde blodspor så jeg vet ikke hva jeg skal svare her
- Blodspor var mye mer konkret enn togsong. De to har mye mer tilfelles enn de har forskjeller. Togsong og Blodspor er begge noveller om tragedier, og du kan anta ganske mye om begge novellene.
- Jeg likte Togsong best. Novellen hadde mer stoff å analysere. Blodspor var veldig enkel med lite virkemidler, det gjorde teksten mindre interessant.
- på blodspor hadde vi et analyse skjema mens på togsong stilte vi mange hvorfor spørsmål. Jeg lærte mest av metoden vi brukte når vi stilte hvorfor spørsmål.
- Var kun tilstede ved den første
- Hvet ikke hva noe av det er
- Dette kan eg ikke svare på da jeg ikke var til stede når vi gjennomgikk blodspor men opplegget til togsong var bra syntes jeg og jeg merket at klassen var aktive og interesserte. TRO MEG, DET ER VANSKELIG Å FÅ KLASSEN VÅR INTERESSERTE I NOE;)
- jeg var ikke på fredag, men synes blodspor var en bra tekst.
- mer analysering i blodspor men i Togsong var det mer kritisk tenking
- forskjellen er at blodspor handler om krig, død lidelse osv, mens togsong handler litt mer om kjærlighetsproblemer, sorg osv. De er begge ganske like for begge er om sorg og en trist tekst.
- jeg var ikke på fredag men tenker at det var en ok novelle det var slik at du stilte deg selv spørsmål og da har flere forskjellige tanker
- Er kjedelig og bare analysere som vi gjorde med blodspor, litt kjekkere med hvorfor spørsmålene til togsong.
- Jeg var ikke på fredag
jeg syntest det er best med analyseskjema

Hva måtte dere gjøre for å forstå historien i "Gone Home"?

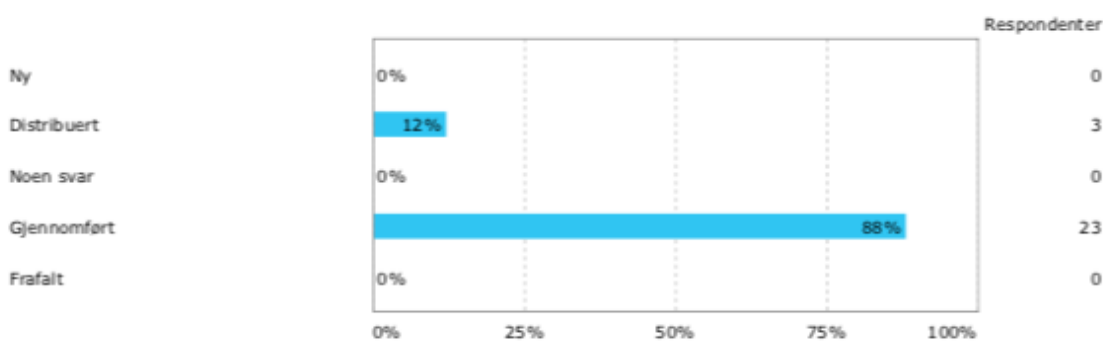
- lese alle brevene og i mapper og lete overalt etter hint/tips
- Spør om hvorfor spørsmål, og prøve og finne svar på de.
- Lese alt og forstå Sam og Katie
- Vi forsto egentlig ikke så mye av selve historien. Vi fant kodene på nett å rundet spillet ved hjelp av det.
- Vi måtte lete etter ting i et hus. Finne brev og nøkler for og komme videre og forstå ting.
- For å forstå hovedhistorien (Sam, Katie, Lonnie) måtte du bare spille gjennom spillet, men for å forstå resten måtte du lese alt av brev og sånn. Akkurat som en novelle måtte du dypere inn i historien og analyseringen for å forstå det som du kanskje ikke så først.
- Spør hvorfor-spørsmål
- Lese brevene i huset.
- Vi måtte lese brevene, mappene og finne bilder og l. rundt i huse får og forstå handlingen eller ha en liten aning av hva som skjedde.

- Lese notater
- vi måtte lete i huset
- Vi måtte finne ut så mye som mulig om de nærmeste i familien. Vi måtte og lese mellom linjene, å trekke likheter mellom folk.
- Lese brev og legge merke til detaljer
- lese lappene og prøve og skjønne hvorfor det står på lappene.
- For å forstå alle de parallelle historiene, må du grave rundt i hele huset for å finne clues om fortiden til familien. Og du må lese mellom linjene
- Finne koder og nøkler
- Se gjennom det siste klippet flere ganger og snakke og dele informasjonen vi fant med andre grupper.
- gå å lete rundt forbi, lese hvert brev vi fant, se oss godt rundt i huset og spørre oss selv spørsmål underveis.
- lese brevene å se på en del bilder som kunne gi noen hint
- vi så enten på de andre ellers så leste vi alle brevene og lappene som lå rundt og utforsket huset sånn at vi kunne få vite litt mer om familien som bor eller bodde der.
- lese brev og høre på dagboka og du måtte også lese mellom linjene
- Spørre andre i klassen, snakke om spillet.
- Forsto den når jeg var ferdig med spillet men jeg fattet at hun Sam var lesbisk med en gang. og mens jeg spillet spille så trodde jeg hun skulle ta selvmord

Hadde du bruk for analyseskjemaet fra det første undervisningsopplegget mens dere spilte "Gone Home"?



Samlet status



Vedlegg 3: Gruppeintervju

Gruppeintervju

Gruppeintervjua vart gjennomført i eit eige klasserom. Eg nytta programvaren RecordPad (NCH Software) til å ta opp intervjua på band. Alle lydfilene vart sletta etter at intervjua var ferdig transkriberte. Intervjua vara mellom 5 og 10 minutt, og det var mellom to og seks elevar inne samstundes.

KMA

Koding	Intervju
Gone Home har et mål. Du skal ikke "vinne teksten" i en novelle. Samarbeid.	H: Tre historier M: gøyest med Gone Home K: de andre to var kjedelige A: litt mer samarbeid K: litt mer tenking H: Litt mer tenking? K: Ja, jeg liker å tenke M: Du har liksom et mål. Med noveller skal du ikke "vinne teksten" liksom H: A, samarbeid? A: Samarbeid. Ja, vi skreik liksom til hverandre "gå der"!
Liker ikke analyse. Vi deler aldri med klassen. Vi har kroken vår der bak.	H: De andre to var kjedelige? K: Jeg liker ikke sånn analyseting H: Merket dere forskjell på B og T? A: Den ene teksten var det skjemaet. K: Den andre var sånne hvorfor-spørsmål A: Jeg var ikke der på fredag. K: Vi skulle skrive ned spørsmål liksom. Hvorfor-spørsmål. H: Dere skrev ned noen, men dere delte ikke med klassen. M: Vi deler aldri med klassen. K: Vi har kroken vår der bak.
Aktive med GH fordi det er gøy.	H: Men det var gode spørsmål. "Hvorfor var han redd" Det var ingen andre som spurte om de. K: Nei H: Men borte i [annet klasserom] da. Der var dere aktive. K: Men det er for at det er gøy. H: Er GH et eksempel på litteratur? Kan vi sammenligne det med novellene?

	<p>K: Alle er negative. Det skjer noe dårlig mot slutten i alle.</p> <p>H: Ja, hvordan tolket dere slutten i GH?</p> <p>K: Hun hang seg.</p> <p>A: Det er en sånn åpen slutt. Det er irriterende. 5 tror det, 5 tror det.</p> <p>M: Men da får du en god diskusjon.</p> <p>H: Kan man ikke få den diskusjonen med novellene?</p> <p>M: T hadde ikke åpen slutt.</p> <p>K: Det var en åpen slutt i T!</p> <p>M: Spillet var annerledes, men det skulle vært på norsk.</p> <p>A: Vi hadde lært masse hvis vi hadde spilt mer spill!</p>
--	---

SD

Koding	Intervju
<p>Lenger inn i teksten med "Hvorfor".</p> <p>Få med alt i GH.</p>	<p>H: 3 tekster, forskjell?</p> <p>D: Det gjekk helt greit. Ganske likt. "Hvorfor" gjorde at vi kom mer inn i teksten. Når vi spurte "hvorfor" hele tiden, kom vi lenger inn i teksten.</p> <p>H: Grappa deres var opptatt av å få med dere alt.</p> <p>S: Vi leste alle brevene. Vi tenkte vi kunne gå glipp av noe.</p> <p>H: Fikk dere med dere noe de andre gruppene ikke fikk med seg?</p> <p>D: Egentlig ikke. LV og grappa hans hadde fått med seg mye mer enn oss.</p> <p>S: Mange unødvendige brev.</p> <p>H: På slutten endra dere taktikk.</p> <p>S: Ja, på loftet, da løp vi bare forbi.</p>
<p>GH kjekkest, fordi en kunne jobbe i eget tempo.</p> <p>GH er analyse, bare i en annen form.</p>	<p>H: Dere har ikke lest ei hel bok? Hvis dere leser ei bok, leser en gjerne hele. Her kunne en hoppe over og fortsatt få med seg en del.</p> <p>D: Ja.</p> <p>H: PREFERANSE</p> <p>S: Spillet var kjekkest.</p> <p>D: Ja</p> <p>D: Vi kunne jobbe i vårt eget tempo. Og det var nytt. Vi har ofte analyse, og det er drittkjedelig. Selv om du ikke analyserte, går</p>

	<p>du gjennom spørsmål i hodet selv om du ikke skriver ned på papir.</p> <p>H: Hvilke spørsmål?</p> <p>D: Sånn som når du analyserer.</p> <p>H: Når du spiller?</p> <p>S: Så finner du ting, så må du finne sammenhengen.</p> <p>H: Så det dere egentlig har gjort er å analysere, bare at dere har sittet og spilt.</p> <p>S,D: Ja</p>
Dataspill forteller også historier.	<p>H: Kan vi kalle dataspillet for litteratur?</p> <p>D: Det forteller jo en historie som en vanlig tekst.</p> <p>H: Så da kan vi like godt spille som å lese en tekst.</p> <p>S: Ja</p>

LVKT

Koding	Intervju
<p>Spill gjør jobbing gøy.</p> <p>Blodspor var enklest.</p> <p>Togsong gøyest, for den fikk deg til å tenke.</p> <p>GH gjør at du opplever mer enn bare å lese.</p>	<p>H: 3 tekster, hva synes dere?</p> <p>LV: Tekst som spill gjorde jobbing gøy. Spille og finne ut av ting. Skjønnte etterpå at dette funker som ei novelle. Da du tegnet rundingene på tavla med de tre historiene (historier). Hvis du analyserer teksten, eller spillet, mer, finner du historiene.</p> <p>LV: Blodspor var enklere enn de to andre. Vanskeligere å ta feil.</p> <p>K: Lite virkemidler i teksten</p> <p>LV: Tog-greia var gøyere for den fikk deg til å tenke. Da satt vi med den kritiske tenkingen du skulle ha oss til å gjøre. Først var det kjærlighets sorg, og så var han suicidal.</p> <p>T: Var det på fredag dere jobbet med Togsong? Da var jeg borte.</p> <p>K: Gøyere med tekster som ikke gir deg svarene.</p> <p>LV: Gone Home, bare fordi det å sitte ved en pult og lese og skrive er noe av det kjedeligste jeg vet. Jeg satt 50% av tiden der</p>

	<p>inne og skreik "Hva skjer?". Det er liksom mye gøyere da.</p> <p>K: Jeg foretrakk også spillet. Du opplever mer enn bare å lese. Du opplever mer enn bare novella når du ser den.</p> <p>H: Du sa novella. Du regner spillet som ei novelle?</p> <p>T: Jeg synes det var gøyest å spille.</p>
Skjønnte at GH kan fungere som ei novelle.	<p>H: Tenkte dere over at nå sitter jeg og spiller ei novelle?</p> <p>K: Ikke mens jeg satt der, men etter første gangen vi hadde spilt gikk jeg hjem og begynte å tenke over det, og da tenkte jeg over den som jeg analyserte ei novelle.</p> <p>LV: Det syntes jeg og var veldig interessant. Da vi svarte på spørreundersøkelsen skjønnte jeg at dette funker som ei novelle.</p> <p>K: Sette sammen ting.</p> <p>T: Jeg så ikke på den som ei novelle før noen nevnte det. Jeg så mer på det som et mysteriespill der du måtte finne ut liksom veier gjennom veggene.</p> <p>H: Er spillet en form for litteratur?</p> <p>LV: Etter hvert som du tenker over det, så er det jo faktisk det.</p> <p>T: Du går gjennom det du gjorde, og det du fant ut.</p> <p>K: Synes det er en sammensatt tekst av bilde, tekst og lyd.</p>

AHTS

Koding	Intervju
Standard skolearbeid, god fordeling av tid.	<p>H: 3 tekster, hva synes dere?</p> <p>AH: Opplevde og opplevde. Ganske standard skolearbeid, men greit at vi ikke brukte så mye tid.</p> <p>H: Hva mener du?</p> <p>AH: 2 timer blodspor, 2 timer togsong og resten spillet. Greit fordeling av tid.</p> <p>S: Det er litt sånn veldig fort arbeid, litt dårlig tid.</p> <p>AH: Jeg synes det var helt passe tid.</p>

	T: Grei tid.
<p>Blodspor mer skriftlig arbeid</p> <p>Togsong var argumentasjon</p> <p>GH bygd opp som ei novelle</p> <p>Spill opplever du i øyeblikket, mens du kan gå tilbake i ei novelle om det er noe du ikke har fått med deg.</p>	<p>H: Forskjeller på tekstene?</p> <p>AH: Blodspor var mer skriftlig arbeid.</p> <p>Togsong argumenterte vi mer. GH var helt ny enhet. Vi har aldri sittet foran en PC og jobbet med novelle før.</p> <p>H: Du sier det var ei novelle?</p> <p>AH: Ja, den var bygd opp som, eller basert på ei novelle da hvis jeg har forstått det riktig.</p> <p>H: Kan vi kalle spillet for litteratur?</p> <p>AH: Ja, du går jo og leser og utforsker.</p> <p>H: Enig, T og S?</p> <p>T,S: Ja</p> <p>H: Hva er forskjellen på å lese et spill og å lese novellene?</p> <p>AH: I spillet opplever du i øyeblikket, mens i ei novelle kan du gå tilbake hvis det er noe du ikke har fått med deg.</p>
<p>Karakterene i GH på tavla: Bra</p> <p>Kjekt å stille kritiske spørsmål. Bedre diskusjon.</p> <p>Liker bedre å fokusere og bruke ørene enn munnen.</p>	<p>H: Vi jobba med tekstene i klasserommet. Hva synes dere?</p> <p>AH: Greit at vi satte opp karakterene på tavla.</p> <p>H: Dataspillet</p> <p>AH: Ja. Greit å få det i et system</p> <p>H: Blodspor da?</p> <p>T: Gjekk gjennom hva som skjedde. Kritiserte hvorfor de gjorde det sånn.</p> <p>H: Togsong?</p> <p>S: Kritiske spørsmål. Helt greit.</p> <p>AH: Kjekt å stille kritiske spørsmål. Vi er jo forskjellige folk, så noen er kritiske til noe, mens andre er kritiske til annet. Bedre diskusjon.</p> <p>H: Alle dere laget spørsmål, men rakk ingen opp hånda. Stemmer det?</p> <p>S: Jeg rakk opp to eller tre ganger.</p> <p>H: Ja, beklager. Men dere to (AH og T) rakk ikke opp.</p> <p>AH: Nei, jeg liker bedre å fokusere og bruke ørene heller enn munnen.</p>

	<p>H: Men du rakk opp hånda på mandag og snakket om krigen i Jugoslavia. Men metode hadde ikke noe å si?</p> <p>AH: Jeg foretrekker å lære gjennom å høre. Har prøvd å være mer aktiv i det siste, bare for å få opp karakteren.</p>
<p>Preferanse: 1 Blodspor – likte best 1 Togsong - gjennomgangen 1 Gone Home – spennende å lese</p>	<p>H: PREFERANSE S: Gone Home T: Arbeidsmetode eller? H: Opplevelse T: Da ville jeg sagt den siste. Bedre da vi gikk gjennom den. AH: Blodspor. Den skriftlige delen trakk litt ned. Hvis vi hadde gjort det samme med den som med Togsong, ville det vært enda bedre. S: Grunnen til at jeg likte GH, var at det var mye mer spennende å lese. Vanskeligere, liksom. AH: Dere ville jo lese alt dere så, da.</p>

TOTHA

Koding	Intervju
<p>GH var gøyere, annerledes enn å bare analysere.</p> <p>Vanskelig med hvorfor-spørsmål.</p>	<p>H: 3 tekster, hva synes dere? TO: Gøy, kjekt å gjøre det på en annen måte enn å bare analysere. Vanskelig med "hvorfor"-spørsmål. Finner ikke ut av svaret på alt. HA: Gøyere å spille spill enn å analysere. TO: Feks når Emma [anonymisert, min anm.] skrev opp "hvorfor ble han sittende?" Det er for vanskelig for oss. H: Foretrakk alle dataspillet? TOTHA: Ja, men jeg (T) var ikke på fredagen TO: Blodspor var fin for de brukte mange ord som ikke var krig og sånt for å beskrive krig.</p>
<p>Utålmodige når vi spilte GH. Ville komme gjennom. Leste ikke så mye.</p> <p>GH er ei novelle, men gruppa forstod ikke så mye av den.</p>	<p>H: Hvordan jobbet dere for å forstå GH? TO: Jeg skjønnte egentlig ingenting? HA: Ikke jeg heller. TO: Vi ble egentlig utålmodige. HA: Vi ville egentlig bare komme gjennom det.</p>

	<p>TO: Vi spurte Mikael [anonymisert, min anm.] om hjelp. Han hadde sett på youtube.</p> <p>H: Da vi gikk gjennom i klassen, ble dere overrasket?</p> <p>HA: Ja, jeg ble overrasket over hvor mye folk visste om det.</p> <p>TO: Jeg og. Jeg følte at det var mer ett dataspill enn ei novelle, at vi skulle skjønne noe. De andre skjønnte tydeligvis alt mulig.</p> <p>H: Nå sa du noe interessant. Det var noen som leste det som ei novelle? Dataspill noe annet.</p> <p>TO: Det er ei novelle. Du kan lese mellom linjene. Vi skal skjønne, liksom, med det bordet og den safen liksom. Jeg skjønnte ikke så mye av det, brydde meg ikke så mye.</p> <p>H: Men du (HA) har vært litt halvskeptisk til dette? Syntes du at dataspillet var som ei novelle?</p> <p>HA: Det kan jo være det, men vi forstod jo ikke så mye av det. Tipper vi kunne forstått mer av det om vi leste mer.</p> <p>TO: Hvis vi leste brevene og så på bildene.</p> <p>T: Vi leste liksom ingenting.</p> <p>HA: Vi ville helst bli ferdige.</p> <p>TO: Hvis vi skal tenke sånn norsk, liksom, og tenke sånn novelle, så er det sånn at hvis en ikke hadde skjønt blodspor, er det som at vi ikke skjønnte GH.</p>
<p>Preferanse GH: det var noe annet enn å bare analysere.</p> <p>Lære på andre måter.</p>	<p>H: Men dere foretrakk spillet?</p> <p>TO: Ja, for det var noe annet.</p> <p>HA: Ja, enn å bare sitte og analysere liksom.</p> <p>TO: Lære på andre måter, liksom. Sier ja takk til det.</p> <p>H: Men det er forskjell på tekstene vi leste i klasserommet og dataspillet.</p> <p>TOTHA: Ja.</p>

SRV

Koding	Intervju
<p>GH: Kreativt, novelle. Greit å jobbe slik, gøy.</p> <p>Forskjellig fra å lese og skrive.</p>	<p>H: 3 tekster, hva synes dere om måtene?</p> <p>S: Kreativt med spillet, at vi fikk se at det faktisk var ei novelle. Jeg tror ikke jeg hadde</p>

<p>Hvorfor-spørsmål. Grei måte å gå gjennom på.</p> <p>Blodspor-analysen er kjent. Togsong er analyse på en annen måte.</p>	<p>trodd det. Greit å jobbe på den måten. Vi fikk gjøre noe gøy.</p> <p>R: Samme. Det var nytt. Forskjellig fra å lese en tekst og skrive.</p> <p>V: Enig</p> <p>S: Togsong og Blodspor var sånn vi gjør til vanlig. Greit at vi går gjennom.</p> <p>H: Togsong og Blodspor. Forskjell?</p> <p>R: Hvorfor-spørsmål. Greit måte.</p> <p>S: Gøyere med Togsong. Blodspor har vi gjort før, analysere. Togsong, analysere på en annen måte.</p> <p>R: Hvorfor-spørsmålene. Annerledes måte å tenke på tekst.</p>
<p>GH er ei novelle. Lese, utforske.</p> <p>Fikk ikke med alle parallellhistoriene.</p> <p>Åoen slutt.</p>	<p>H: S, GH er ei novelle?</p> <p>S: Ja, er det ikke det?</p> <p>H: Er GH ei novelle?</p> <p>V: Handlingen er det.</p> <p>S: Føler det er ei novelle. Svarene er ikke der, du må bruke hodet og tenke ut selv.</p> <p>H: Hvordan jobbet dere?</p> <p>R: Utforsket.</p> <p>S: Lese lapper, finne ut ting.</p> <p>H: Hadde dere fått med alt?</p> <p>V: Vi fikk med oss hovedpersonene, men ikke alle bipersonene</p> <p>S: Vanskelig å fokusere på alle historiene, alle var opptatt av å finne koder for å åpne dører og sånt</p> <p>H: Dere dreiv egentlig og analyserte. Tenkte dere på det?</p> <p>S: Ville se om det var ei novelle.</p> <p>V: Hovedfokus var å komme gjennom.</p> <p>R: Veldig åpen slutt også.</p>
<p>Preferanse GH, ikke gjort noe sånt før.</p>	<p>H: PREFERANSE</p> <p>S: Spillet</p> <p>V, R: Spillet.</p> <p>S: Vi har liksom ikke gjort noe sånt før.</p>

JSBTKM

Koding	Intervju
GH gøy, ikke bare sitte og skrive	H: 3 tekster, hva synes dere?

<p>PC: Du leser på en annen måte.</p>	<p>K: Jeg husker bare Gone Home H: Forskjellen mellom måtene? J: Gøy S: Det var ikke sånn kjedelig, bare sitte og skrive H: Du likte dataspillet? S: Ja, da slapp jeg å skrive B: Jeg hadde ikke den der Blodspor, så jeg kan ikke sammenligne. T: Mye gøyere å bruke pc, du leser på en annen måte. Kjekkere enn de andre novellene. H: Leste dere? M: Vi leste masse. K: Dere så jo bare den tutorialvideoen. H: Var det noen som dro hjem og så på youtube? <LATTER> S: Vi hadde masse koder.</p>
<p>GH best</p> <p>Togsong: hvorfor-spørsmål bra. Stilte spørsmål vi ikke fikk svar på. Laget konspirasjonsteorier.</p>	<p>H: Hva var forskjellen på måter vi jobbet på? PREFERANSE Alle liker dataspillet best M: Den ene stilte vi bare hvorfor-spørsmål, den andre brukte vi analyseskjema. PREFERANSE M: Likte best hvorfor-spørsmål T: Vi har jobbet så mye med analyseskjema at det var kjekt med noe annet B: BISON-blikk! J: Vi stilte spørsmål vi ikke fikk svar på i teksten T: Og så laget vi masse konspirasjonsteorier J: Sånn induktiv... H: Induktiv hypotesetesting J: Ja</p>
<p>GH litteratur.</p> <p>Forstod 60%, hovedhistorien men ikke alt det andre. Main questen, men ikke side questene.</p>	<p>H: Kan vi se på GH som litteratur? K: Kan du definere litteratur? H: Ja, skjønnlitteratur da. Altså oppdiktede historier. Er dataspillet GH også skjønnlitteratur? T: Det er jo en oppdiktet historie, så på den måten... H: Forstod dere historiene J: 60%</p>

	<p>M: Skjønte hovedhistorien, men ikke alt det andre</p> <p>T: Vi tok main questen</p> <p>J: Main questen, men ikke side questene</p> <p>H: Hva var side questene?</p> <p>S: Det var foreldrene det</p> <p>H: Var det noen side quests i Togsong? For å bruke de ordene?</p> <p>J: Nei, bare en main quest</p> <p>S: Det er siste stopp</p> <p>H: Det er han som kjører tog.</p> <p>T: Eller hun</p> <p>H: Ja, eller hun</p>
--	--

Vedlegg 4: Meldeskjema NSD



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studenprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Bostedskommune, alder, klassetrinn.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/e-post adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Please press Z to question nothing - Samtaler om litteratur i skulen.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller lignende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora	Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Institutt	Institutt for kultur- og språkvitenskap	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Arne Olav	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etemavn	Nygard	
Stilling	Universitetslektor	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon	51833139	
Mobil	51833139	Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	arne.o.nygard@uis.no	
Alternativ e-post	arneolavnygard@gmail.com	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.

Arbeidssted	Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning	
Adresse (arb.)	Professor Olav Hanssens vei 10	
Postnr./sted (arb.sted)	4021 Stavanger	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei �	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Halvor	
Etemavn	Thengs	
Telefon	47636856	
Mobil	47636856	
E-post	halvor@skole.rogfk.no	
Alternativ e-post	hthengs@gmail.com	
Privatadresse	Tengsveien 9	
Postnr./sted (privatadr.)	4373 Egersund	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> • Masteroppgave � Bacheloroppgave � Semesteroppgave � Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Prosjektet freistar, med utgangspunkt i kritisk literacy-teori, å undersøke om kritiske og reflekterande spørsmål som "teknologi" i klasserommet kan bidra til å fremje djupnelæring.	Redegjer kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningsmatikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Utvalet vil vere ein 10. klasse i ungdomsskulen.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Eg har sjølv kontakta aktuell faglærar. Alle elevane i ein klasse vil vere det aktuelle utvalet.	Beskriv hvordan utvalet trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmilje eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
F�rstegegskontakt	Det vil vere eg som tek kontakt med utvalet, som del av den ordinære undervisninga elevane har i norskfaget på ungdomsskulen.	Beskriv hvordan f�rstegegskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om f�rstegegskontakt og forskjellige utvalg på v�re temasider .
Alder på utvalet	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalet	30	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja � Nei •	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Råsemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input checked="" type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må disse spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemmet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="checkbox"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for barn under 15 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Prosjektet inngår som del av det ordinære undervisningsopplegget i norskfaget. Dersom elever ikke samtykker til deltaking, vert utvalet mindre, men elevene kan ikke trekke seg fra undervisninga som ho er. Då vert det heller ikkje aktuelt å hente inn samtykke frå foreldre.	
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Prosjektet inngår som del av det ordinære undervisningsopplegget i norskfaget. Dersom elever ikke samtykker til deltaking, vert utvalet mindre, men elevene kan ikke trekke seg fra undervisninga som ho er. Då vert det heller ikkje aktuelt å hente inn samtykke frå foreldre.	

10. Informasjonssikkerhet		
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskinen er sikra med passord, og står på arbeidsrom bak låst dør. Opptak og notatar vert oppbevart i same arbeidsrom.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opplag?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingssassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Andre institusjoner <input type="checkbox"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="checkbox"/> Nei <input checked="" type="checkbox"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registereier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken	Skuleleinga på den aktuelle skulen.	
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	15.01.2018	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	22.01.2018	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	<p>Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger.</p> <p>NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitatene.</p>

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publisasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering av data.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • informasjonsskriv_uskole.doc • plan_for_empirisk_arbeid_uskole.docx • spørreskjema_uskole.docx 	

Vedlegg 5: Særpensum

Særpensum MLEMAS

Kjelde	Antall sider
Skaftun, A. 2009. <i>Litteraturens nytteverdi</i> . Fagbokforlaget / Landslaget for norskundervisning	235
Fodstad, L. A. 2017. «Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget.» I <i>Norsklæreren</i> , nr. 1, 2017, s. 17-25. Landslaget for norskundervisning.	9
Hennig, Å. 2012. <i>Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler</i> . Gyldendal akademisk forlag.	303
Fullan, M. & Langworthy, M. 2013. «Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning». Collaborative Impact. URL: https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/New-Pedagogies-for-Deep-Learning-An-Invitation-to-Partner-2013-6-201.pdf (Lastet ned 28.02.2018) Seattle, WA, USA.	37
Penne, S. 2013. «Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv». I Veum, A & Skjelbred, D. (red.) <i>Literacy i læringskontekster</i> , s. 42-52 Cappelen Damm Akademisk.	11
Schjelde, T. J. 2017. «Ja takk, begge deler: både overflatelæring og dybdelæring». I <i>Bedre skole</i> , 14.08.2017. URL: https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaring-og-dybdelaring/ (Lastet ned 28.02.2018)	14
Kjærstad, J. 2013. «Lesingens evangelium – eller den gråtende lærer». I <i>Menneskets vidde</i> , s. 251-262 Aschehoug.	12
Bogost, I. 2010. <i>Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames</i> . (s. 1-64, 231-340). MIT Press.	174
Totalt antall sider	795