



Universitetet
i Stavanger

CHRISTOFFER EIK AAGEDAL

VEILEDER: ARNE OLAV NYGARD

Uleguttdidaktikk

Om å legge til rette for affinitetslæring
gjennom arbeid med dataspill som litteratur

Masteroppgave 2024

Lektorutdanning for trinn 8-13 – Nordisk

Institutt for kultur- og språkvitenskap

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora



1. Innledning:	4
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	4
1.2 Problemstilling.....	5
1.3 Om Owlboy.....	5
1.4 Affinitetsrom og affinitetslæring.....	6
2. Tidligere forskning:	7
2.1 Hvilke tekster møter dagens ungdomsskoleelever?.....	7
2.2 Å skape affinitetsrom i klasserommet gjennom spill som litteratur.....	7
2.3 Spill som action.....	8
2.4 Motiverende spill-literacy.....	9
2.5 Skrivetrening med World of Warcraft.....	9
2.6 Kommersielle spill i og utenfor klasserommet.....	9
2.7 Å spille med og uten strukturerte oppgaver.....	10
3. Forskningsspørsmål.....	10
4. Teori:	11
4.1 Dataspill som litteratur.....	11
4.1.1 RPG-dataspill og inspirasjon fra skjønnlitteraturen.....	11
4.1.2 Cybertekster, ergodisk litteratur og spill vs. narrativ.....	12
4.1.3 Interaktiv fiksjon.....	15
4.1.4 Dataspill som fortellende kunst.....	15
4.1.5 Spill som litteratur, oppsummering.....	16
4.2 Affinitetsrom: en utdyping.....	17
4.2.1 Kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom.....	17
5. Metode:	19
5.1 En etnografisk klasseromsstudie.....	19
5.2 Utvalget.....	20
5.3 Etske vurderinger.....	20
6. Undervisningsopplegget:	21
6.1 Læreplanen som forutsetning: Det utvidede tekstbegrepet.....	21
6.2 Undervisningsdesign.....	22
6.3 Læringsmål.....	23
6.3.1 Kunne forklare hva en mener med et utvidet tekstbegrep.....	23
6.3.2 Kunne anvende tradisjonelle litteraturbegreper i møte med et dataspill.....	23
6.3.3 Kunne anvende modalitetsbegrepet i litterære samtaler.....	24
6.3.4 Kunne sammenligne et dataspill med et dikt.....	24
6.4 Arbeidsmåter.....	24
6.4.1 Å spille i helklasse.....	25
6.4.2 «Ugledagboka»: En umiddelbar leselogg.....	26
6.4.3 Litterære samtaler.....	27
6.5 Forskningsdesign.....	28
6.5.1 Om forskerrollen.....	29

6.6 Gjennomføringen.....	30
7. Materialet: En oversikt.....	32
7.1 Observasjoner.....	34
7.2 Intervjuene.....	35
7.3 De litterære samtalene.....	35
7.4 Transkripsjoner.....	36
8. Analyse, del 1: Elevarbeid med dataspill som litteratur.....	36
8.1 Analysemetode og utvalgt materiale.....	36
8.2 Elevenes spillvaner og tidligere erfaringer med dataspill.....	37
8.2.1 Dataspill som relasjonsbyggende sosial aktivitet.....	38
8.2.2 Sosial konsoll-gaming.....	39
8.2.3 Mest spillglede hos guttene?.....	40
8.3 Refleksjoner omkring spill som tekst og litteratur.....	42
8.3.1 Snakkebobler og litterære sjangre: Er dataspill tekster, eller bare inneholder de tekst?.....	42
8.3.2 Spill som fortellende og formidlende.....	46
8.3.3 Modaliteter og litterære forestillinger.....	48
8.3.4 Forhold mellom spillspesifikke trekk og narrativ.....	51
8.4 Litterære opplevelser med spillet.....	52
8.4.1 Celine: «Asio er misforstått!».....	53
8.5 Elevrefleksjoner og opplevelser fra arbeid med spill som litteratur.....	55
9. Analyse, del 2: Tegn på affinitet i materialet.....	56
9.1 Et felles, lidenskapelig prosjekt?.....	56
9.1.1 Lidenskap for spillet: Et fengende fantasy-spill med nok valgfrihet.....	59
9.1.2 «Fint å få høre andres meninger, men kan vi ikke bare spille?».....	62
9.2 Positive grupperinger: Å kunne delta på ulike måter.....	63
9.3 Nybegynnere og mestere i samme fellesskap.....	65
9.3.1 Spontane instruksjoner.....	65
9.3.2 «Nybegynneren» Anne.....	66
9.4 Å kunne produsere, ikke bare konsumere.....	68
9.4.1 «Konsumenten» Anne.....	68
9.4.2 Det ergodiske som affinitetsgenerator.....	68
9.4.3 Fanfiction-kultur.....	70
9.5 Ulike typer kunnskap verdsettes.....	71
9.5.1 Rom for ulike typer kunnskap i utforsking av spill som litteratur.....	72
9.6 Tegn på affinitet i arbeidet med dataspill som litteratur.....	75
10. Drøfting.....	76
10.1 Helklassespilling som affinitetsskapende litterær opplevelse.....	76
10.2 Fortellende dataspill som ergodisk affinitetsgenerator.....	77
10.3 Affinitetsskapende valgfrihet i arbeid med spill som litteratur.....	77
10.4 Klasserommet er fortsatt ikke et fullverdig affinitetsrom.....	79
10.5 Svar på problemstilling.....	80

11. Videre didaktiske perspektiver.....	81
12. Referanser.....	84
13. Vedlegg.....	88
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt.....	88
Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeskjema.....	89

Uleguttdidaktikk

Om å legge til rette for affinitetslæring gjennom arbeid med dataspill som litteratur

1. Innledning:

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Denne teksten er en analyse av et undervisningsopplegg som ble gjennomført i en 8.klasse høsten 2023. Opplegget ble dokumentert gjennom observasjoner og lydopptak, og hadde som mål å utforske elevarbeid med dataspill som en form for litterær tekst. Bak prosjektet lå en nysgjerrighet omkring hvordan læring foregår i interessegrupper på internett, der dataspill er et av mange interessefelt som samler tilhørere i *affinitetsrom* (Gee, 2018).

Tanken om et slikt undervisningsopplegg sprang ut fra en personlig interesse for fortellende dataspill og en nysgjerrighet omkring slike spill sitt didaktiske potensial i en norskfaglig sammenheng. Mine egne erfaringer med dataspill tilsa at de kunne ha litterære kvaliteter, og dette viste seg å ha støtte hos en rekke teoretikere (Carr et al., 2006; Aarseth, 1997; Montfort, 2003; Bissell, 2011). Videre ble spørsmålet om det da var mulig å arbeide med dataspill som litteratur i skolen, med utgangspunkt i arbeidsmåter og begreper forbundet med mer tradisjonell litteraturundervisning. En tolkning av et av læreplanens kjerneelement, «Tekst i kontekst», så ut til å legge til rette for dette, ved å understreke at norskfaget skal bygge på «et utvidet tekstbegrep» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alt dette var med å motivere det konkrete undervisningsopplegget, der en gruppe 8.klassinger skulle få utforske forholdet mellom dataspill og litteratur gjennom arbeid med et norskprodusert fortellende dataspill, *Owlboy (D-Pad Studio, 2024)*.

1.2 Problemstilling

Den overordnede problemstillingen kan formuleres slik: Hvordan kan en legge til rette for affinitetslæring gjennom å arbeide med dataspillet *Owlboy* som litteratur?

Denne overordnede problemstillingen vil jeg utforske ved å følge to spor: For det første vil jeg undersøke elevenes opplevelse av dataspill som en del av norskfaglig litteraturundervisning. Videre vil jeg undersøke hvordan å arbeide med dataspill, forstått som litteratur, kan skape *affinitet* i undervisningen.

1.3 Om Owlboy

Owlboy (2016) er et prisvinnende norsk dataspill gitt ut av det bergenske spillselskapet D-Pad Studio (D-Pad Studio, 2016). Spillet har gjort det godt på det internasjonale markedet (Vangen, 2017), og beskrives av utgiverne som et fortellingsbasert plattform-eventyr (D-Pad Studio, 2016). Det var først og fremst spillets fortellende elementer, i kombinasjon med at det kunne spilles på norsk, som vekket tanken om å ta spillet med inn i klasserommet. Spillet har en aldersgrense på 10 år og tematiserer blant annet identitet, mobbing, vennskap og det å være stum. Slike aktuelle tematikker var også noe av det som fikk *Owlboy* til å virke som en spennende tekst å arbeide med på ungdomsskolen.

D-Pad Studio beskriver spillet sitt slik:

Explore a vibrantly crafted pixel world in this flying adventure platformer.

Being a mute, Otus struggles living up to the expectations of owl-hood. Things spiral from bad to worse with the sudden appearance of sky pirates.

What follows is a journey through monster-infested ruins, with unexpected encounters, and burdens no one should have to bear (D-Pad Studio, 2016).

I spillet møter vi altså ulegguten Otus, i en fantasiverden der uglefolk og mennesker lever side om side. Otus stigmatiseres for å være stum og å ikke mestre det som forventes av ham, og oppdras av den strenge uglementoren Asio. Sammen med bestevennen sin, menneskeguten Geddy, blir Otus den usannsynlige heltens som må redde landsbyen fra pirater. Men det er ikke bare pirater Otus må overkomme: «Kampen» mot de lokale mobberne, og de mange stemmene som skriker mot ham midt i hans egen stumhet, er også med på å forme fortellingen hans.

Owlboy er et *enspiller-spill*, som innebærer at bare én person kan spille det om gangen. Spillet er tilgjengelig på flere ulike spillplattformer, blant annet på *Nintendo Switch*¹ og PC. Visuelt består spillet av todimensjonale figurer og motiver, fremstilt gjennom pikselerte, fargerike bilder. Noe av Simon Andersen sin idé med spillet var visst nettopp å vise fordelene todimensjonale spill (2D) har over tredimensjonale spill (3D): «a game that could showcase the advantages of 2D over 3D» (D-Pad Studio, 2016). Spillet formidler mye av fortellingen sin gjennom tegneserielignende snakkebobler. Det inneholder ikke talespråk, men rommer et rikt utvalg lydeffekter og stemningsfull original musikk.



På dette bildet ser vi «uglegutten» Otus utenfor et av husene i landsbyen Vellie. Bildet er hentet fra D-Pad Studio sine nettsider, og viser spilllets todimensjonale visuelle uttrykk og den fargerike pikselerte grafikken spillet er kjent for (D-Pad Studio, 2016).

1.4 Affinitetsrom og affinitetslæring

Begrepet *affinitetsrom*, eller «passionate affinity spaces», viser til sosiale samlingspunkter preget av en form for interessegruppementalitet, der individer og grupper sine personlige interesser fungerer som drivkraft for kunnskapsdannelse (Gee, 2011, s. 69). Gee definerer dem også slik: «loosely organized social and cultural settings in which the work of teaching tends to be shared by many people, in many locations, who are connected by a shared interest

¹ *Nintendo Switch* er for tiden spillsekskapet *Nintendo* sin mest solgte og profilerte spillkonsoll, laget for å kunne spille både alene og sammen med andre (*Nintendo Switch - Nintendo*, u.å.). Konsollen kan kobles til eksterne skjermer eller benyttes som en portabel spillkonsoll med sin egen integrerte skjerm.

or passion» (Gee, 2018, s. 8). Slike «rom» finner en mange eksempel på i digitale forum på internett, men begrepet kan også romme konkrete grupper og samlingspunkter på bestemte, fysiske steder, der de gjentakende elementene er en læringskultur med utgangspunkt i felles interesser eller lidenskaper (Gee, 2018, s. 8) Læringen og kunnskapsdannelsen som foregår i slike interessegrupper omtaler Gee som «passionate affinity-based learning» (Gee, 2011, s.69), som her vil bli omtalt som *affinitetslæring*.

2. Tidligere forskning

På lignende måte som meg har en rekke lærere og forskere latt seg inspirere av det didaktiske potensialet i dataspill, og vi finner også eksempel på dette i sammenheng med litteraturundervisning. Ved hjelp av lignende og relaterte undersøkelser vil jeg forsøke å danne en bakteppe for min egen undersøkelse, slik at det blir mulig å sette min egen undersøkelse inn i en større sammenheng.

2.1 Hvilke tekster møter dagens ungdomsskoleelever?

Dette prosjektets fokus på bruk av dataspill som litteratur i norskfaget kan sies å være en respons på hvor lite av norskfagets litterære handlingsrom som ser ut til å bli benyttet i dagens gjennomsnittlige norskklasserom. Et slikt inntrykk kan en i hvert fall få hvis en lytter til Gabrielsen og Blikstad-Balas sine refleksjoner omkring LISA-undersøkelsen fra 2014 og 2015, der forskning fra 47 forskjellige norskklasserom danner bilde av et «begrenset og lite repertoar av skjønnlitteratur» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 85). Videre beskriver de at lærebøker har «enorm definisjonsmakt», ikke minst med tanke på hvilke og hva slags tekster elevene faktisk møter som del av norskfagets litteraturundervisning (s. 85). Studien de viser til er gjennomført på åttende trinn, akkurat som mitt prosjekt, og understreker derfor kontrasten mellom mitt arbeid med dataspill som litteratur og den tradisjonelle, læreboksentrerte litteraturundervisningen mange norske ungdommer møter på samme trinn.

2.2 Å skape affinitetsrom i klasserommet gjennom spill som litteratur

Prosjektet til Harvey og Penny fra 2021 har mye til felles med min egen undersøkelse og min nysgjerrighet omkring affiniteten som kan oppstå når en bruker spill som litteratur i skolen (Harvey & Penny, 2021). Disse to lærerne ved en amerikansk *middle school* gikk sammen om et undervisningsopplegg over fem uker, der en klasse skulle få arbeide med spill som

fullverdig litteratur og reflektere omkring sine erfaringer med et utvalg fortellende dataspill. Målet deres om å skape en form for affinitetsrom i klasserommet kom til uttrykk både gjennom hvordan selve stedet, klasserommet, ble tilpasset for engasjerende gruppearbeid, i fire ulike spillstasjoner, og ikke minst gjennom hvilke *roller* både lærerne og elevene inntok under prosjektet: Elevene ble invitert til å være medforskere og fikk øve seg på å dokumentere sin egen praksis og erfaring med spillene, og i sammenheng med dette inntok lærerne en lyttende, mindre autoritær rolle, med tro på elevenes autonomi og ekspertise – mange av elevene hadde tross alt mye relevant erfaring med spill fra fritiden (s. 174-175).

Hos Harvey og Penny ble spill som litteratur læremiddel for en affinitetslæringskultur, der elevenes roller var minst like viktige som lærernes, litt som i affinitetsgruppene de refererer til hos Gee: «a space where “newbies and masters and everyone else” engage in a “common endeavor”» (Harvey & Penny, 2021). Harvey og Penny ga elevene konkrete roller, både på et høyere plan – som medforskere i prosjektet – og på et lavere plan – som vekselvis spillere, loggførere og undersøkere i forbindelse med selve spillingen de tok del i (s. 175). Slik belyste de en mulig sammenheng mellom konkrete elevroller, tilpassede undervisningsrom og affinitetsbygging i arbeid med dataspill som litteratur.

2.3 Spill som *action*

En annen interessant stemme i denne sammenhengen er Catherine Beavis, som i flere omganger har publisert spillsentrert klasseromsforskning fra engelsk- og litteraturundervisning i Australia. I 1999 publiserte hun rapporten «Literacy, english and computer games», der hun utforsket dataspill som tekst i konkrete klasserom (Beavis, 1999). Her konkluderer hun med at digital literacy, inkludert bruk av dataspill, kan sameksistere med pensum i det australske engelskfaget, samtidig som hun viser til logistikkutfordringer knyttet til spill i undervisning og forskjeller mellom gutter og jenter (s. 1). I 2011 kom artikkelen «Literacy into action: digital games as action and text in the English and literacy classroom» sammen med Thomas Apperley, basert på et treårig forskningsprosjekt med etnografiske undersøkelser av elever som spiller i undervisningssammenheng (Apperley & Beavis, 2011). Både her og i en artikkel fra 2014 retter hun blikket mot spill ikke bare som tekst, men som *action* (Beavis, 2014). Dette beskriver hun som «the non-visual and non-textual elements of gameplay», og som en sentral utfordring for inkorporering av dataspill i undervisningssammenheng (Apperley & Beavis, 2011). I tillegg til sitt literacy-perspektiv retter altså Beavis fokus mot spillspesifikke trekk, og viser at det er de sidene av dataspill

som bryter med tradisjonelle tekstkonvensjoner som kan gjøre det vanskelig å arbeide med dem som tekster og/eller skjønnlitteratur.

2.4 Motiverende spill-literacy

Margaret Toomeys artikkel «Engaging the enemy: Computer games in the English classroom» tar utgangspunkt i en undersøkelse som har flere likhetstrekk med min egen (Toomey, 2021). Hun har brukt dataspill som del av pensum i engelskfaget med elever på niende året, som tilsvarer omtrent samme aldersgruppe som 8.klassingene fra min egen undersøkelse. Hun argumenterer for en bred forståelse av *literacy*, som kan inkludere dataspill, og deler mine ambisjoner om å bruke dataspill for å engasjere elever som allerede har et nært forhold til slike digitale kulturuttrykk. Også hun bygger både på intervjuer og klasseromsobservasjoner, der hun særlig fokuserer på tre elever som spiller regelmessig, og på det som foregår mens de spiller.

2.5 Skrivetrening med *World of Warcraft*

Arbeid med dataspill i skolen trenger ikke nødvendigvis å være litterært arbeid. Rebekah og Richard Colby undersøkte bruken av et populært kommersielt dataspill, *World of Warcraft*, som utgangspunkt for skriftlig elevarbeid, med fokus på retorikk (Shultz Colby & Colby, 2008). Spillteoretikeren Bissel bruker *World of Warcraft* som eksempel på et spill *uten* et klart narrativ, der en selv *forteller* en historie mer enn å oppleve eller å ta del i en (Bissell, 2011, s. 40). Med det kan undersøkelsen deres være en nyttig påminnelse om at det å bruke spill i faglig sammenheng, inkludert i norskfaget, kan være mer enn bare arbeid med spill som litteratur og narrativ. Undersøkelsen belyser også at ulike spill kan være faglig relevante i ulike sammenhenger: Der noen spill har mange litterære trekk, og med det rommer mye en kan undersøke i et litterært perspektiv, kan andre spill skape andre didaktiske muligheter, slik som å gi elever et konkret utgangspunkt for selvstendig skrivearbeid (Shultz Colby & Colby, 2008).

2.6 Kommersielle spill i og utenfor klasserommet

I artikkelen «Bringing Commercial Games into the Classroom» presenterer Lacasa, Méndez og Martínez dokumenterte workshops sentrert rundt dataspill og andre kommersielle, digitale teknologier, både i og utenfor klasserommet (Lacasa et al., 2008). Her sier de noe om hvordan ulike kontekster var med å påvirke hva slags skriftlig arbeid elevene produserte som

del av opplegget. Kontekstene var i dette tilfellet hvorvidt opplegget fant sted i et klasserom eller ikke, og hvilke andre medieuttrykk de utforsket parallelt med å utforske spill. De konkluderer med at å bruke og å reflektere over dataspill, gjerne gjennom eller i sammenheng med andre medier – eksempelvis digitale blogger – kan hjelpe elever med å utvikle digital literacy. Samspeillet mellom dataspill og andre digitale medier virker her særlig interessant: Spill er tross alt bare et av mange medieuttrykk en kunne ha aktualisert i skolesammenheng.

Paralleller til andre digitale medieuttrykk, slik som filmer og TV-serier, har også blitt benyttet som eksempel i mitt eget undervisningsopplegg, særlig for å vise elever hvordan spill og andre digitale medieuttrykk kan sies å være både tekster og litteratur. Slik sett er det noe gjenkjennelig i noen av Lacasa, Méndez og Martínez sine sentrale poeng: Dersom en skal benytte dataspill i undervisning, kan en med fordel dra paralleller til andre medieuttrykk elevene har kjennskap til i samme omgang (Lacasa et al., 2008), slik at elevene kan se at kunnskapen de tilegner seg ikke bare handler om dataspill, men også kan være relevant i andre sammenhenger og i møte med andre medieuttrykk.

2.7 Å spille med og uten strukturerte oppgaver

Artikkelen «“Games are made for fun”: Lessons on the effects of concept maps in the classroom use of computer games» er skrevet med utgangspunkt i et historiefaglig undervisningsopplegg, men erfaringene fra undersøkelsen kan tyde på noe mer generelt: at å kombinere arbeid med dataspill i undervisning med strukturerte oppgaver ikke nødvendigvis fører til økt læring og engasjement, og i noen tilfeller kan resultere i det motsatte (Charsky & Ressler, 2011). I forkant av sitt undervisningsopplegg, der de benyttet seg av det historieinspirerte strategispillet *Civilization III*, var deres hypotese at å be elevene strukturere det de lærte under spillingen i oversiktlige skjemaer og diagrammer, skulle øke både læring og engasjement. I praksis så det motsatte ut til å skje, synliggjort gjennom en kontrollgruppe som arbeidet med spillet kun med utgangspunkt i enkel klasseromsinstruksjon, og uten slike strukturerte diagrammer.

3. Forskningsspørsmål

Med disse tidligere undersøkelsene i bakhodet, la oss returnere til min egen forskningsinteresse:

Hvordan kan en legge til rette for affinitetslæring gjennom å arbeide med dataspillet Owlboy som litteratur?

Denne overordnede problemstillingen undersøker altså forbindelsen mellom affinitetslæring og arbeid med spill som litteratur, gjennom å la elevene spille og arbeide med *Owlboy* (D-Pad Studio, 2016). Å svare på denne problemstillingen forutsetter innsikt i elevenes arbeid med spill som litteratur, og en analyse av dette arbeidet. I første del av analysen vil jeg benytte meg av teori omkring forholdet mellom dataspill og litterære tekster (Aarseth, 1997; Carr et al., 2006; Montfort, 2003; Bissell, 2011). Deretter følger en analyse med utgangspunkt i Gee og Hayes sine kjennetegn på affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012). Svaret på problemstillingen blir da en syntese av analysens to deler, som viser potensielle sammenhenger mellom elevenes arbeid med spill som litteratur og tegn på affinitet i materialet.

Oppgavens to spor kan konkretiseres videre gjennom to forskningsspørsmål, som er utgangspunkt for hver sin del av analysen:

RQ 1: Hvilke refleksjoner og opplevelser deler elevene omkring arbeidet med dataspill som litteratur?

RQ 2: Hvilke tegn på affinitet kommer til syne i elevenes arbeid med dataspill som litteratur?

4. Teori

4.1 Dataspill som litteratur

Et sentralt utgangspunkt for denne undersøkelsen er forståelsen av at digitale spill kan være en form for litteratur (Aarseth, 1997, s. 2; Montfort, 2003, s. 224-225). Dette trenger ikke bety at alle dataspill har noe litterært ved seg, men dreier seg om å anerkjenne at mange populære spill fra de siste tiårene rommer mer eller mindre tydelige *fortellinger*, fortalt med hjelp av både tradisjonelle narrative grep og mer spillspesifikke grep (Carr et al., 2006; Aarseth, 2012).

4.1.1 RPG-dataspill og inspirasjon fra skjønnlitteraturen

Spillindustrien har tatt mange store steg siden årtusenskiftet, men fortellende dataspill er ikke noe helt nytt – det samme kan sies om publikasjoner knyttet til slike fortellende spill, for eksempel i forbindelse med spillsjangeren *Role Playing Games* (RPG), der spillerne inntar

rollen som en karakter i et spillunivers. Et slikt fokus finner vi blant annet i Carr et al. sin bok *Computer Games: Text, Narrative and Play* fra 2006. Her bruker forfatterne et utvalg spill fra omkring årtusenskiftet for å eksemplifisere hvordan en kan snakke om og analysere fortellende dataspill (Carr et al., 2006). Med støtte herfra vil jeg først og fremst benytte begrepet *dataspill* i mine diskusjoner, heller enn for eksempel *videospill*. Begge er direkte oversettelser av begreper diskutert i boka, og på samme måte som dem bruker jeg også dataspillbegrepet i møte med spill på andre konsoller og plattformer enn bare tradisjonelle datamaskiner (Carr et al., 2006, s. 4-5). Med det defineres for eksempel spill på *Nintendo Switch* like mye som dataspill som det å spille på PC med mus og tastatur. Mange spill er tross alt tilgjengelige både på PC og ulike spillkonsoller, slik også *Owlboy* er.

Carr et al. understreker at dataspill ofte henter inspirasjon fra andre medieuttrykk, og samtidig må forstås som noe mer enn medieuttrykkene de henter inspirasjon og elementer fra (Carr et al., 2006, s. 5). Dataspill er altså noe mer enn bare en ny type tekst eller litteratur. Kanskje henter spillene inspirasjon fra science fiction, fantasy, gangsterfilmer, eller noe annet, men de er også *noe mer* – de har noe *ludisk* ved seg, noe *spillspesifikt* (Carr et al., 2006, s. 5). Når det da blir for snevert å sette likhetstegn mellom dataspill og litteratur, og jeg likevel sidestiller de to, er det med forbehold om at spill ikke *bare* er litteratur – og at ulike spillsjangre i ulik grad benytter seg av grep og inspirasjon fra skjønnlitteraturen.

4.1.2 Cybertekster, ergodisk litteratur og spill vs. narrativ

I norsk kontekst finner vi flere hjelpsomme definisjoner hos Espen Aarseth. Blant disse er *cybertekst* og *ergodisk litteratur*. Han beskriver cybertekster som mekanisk organiserte tekster, der selve medieformen er en sentral del av den litterære utvekslingen – en utveksling som retter fokus mot selve tilhøreren og deres rolle (Aarseth, 1997, s. 1). *Valgene* tilhøreren møter i cybertekstene, og det tilhøreren *skaper* med sine valg, danner bakteppe for det Aarseth kaller *ergodisk litteratur*: litteratur som krever en nevneverdig innsats fra tilhøreren på veien gjennom teksten – dette i motsetning til det trivielle ved f.eks å flytte øyne og bla framover når en leser ikke-ergodisk litteratur (Aarseth, 1997, s. 1-2). Innsatsen og ferdighetene som kreves for å navigere gjennom fortellende dataspill, som *Owlboy*, er en av faktorene som må tas i betraktning hvis en skal benytte slike spill i litteraturundervisning.

Når Aarseth helt fra starten av bruker «Adventure games» som eksempel på cybertekster og ergodisk litteratur (Aarseth, 1997, s. 2), kan en også i lys av hans perspektiver anse slike

dataspill som både tekster og litteratur. Samtidig, der Carr et.al advarer mot å sette likhetstegn mellom spill og litteratur, retter Aarseth et blikk mot forskjellene mellom spill og *narrativ* (Carr et al., 2006, s. 5; Aarseth, 1997, s. 4-5). Han sier det slik, etter å ha understreket at cyberteksternes tilhørere ikke bare er lesere, men også *spillere*: «To claim that there is no difference between games and narratives is to ignore essential qualities of both categories. And yet, [...] the difference is not clear-cut, and there is significant overlap between the two» (Aarseth, 1997, s. 5). Forholdet mellom det narrative og det spillspesifikke er sentralt for min egen undersøkelse, og en overlapping mellom de to er en forutsetning for det undervisningsopplegget jeg har undersøkt.

I senere tid har Aarseth laget en modell til hjelp for å skille mellom ulike former for dataspill, som kan brukes til å visualisere forholdet mellom et spill sine ludiske og narrative trekk (Aarseth, 2012). Et gjentakende element i modellen er fokuset på hvilken grad av valgfrihet spillet tilbyr den som spiller, som får konsekvenser for hvor forutsigbart og gjentakende spilllets *plott*, altså handlingsgangen i spillet, kan sies å være. Modellen kategoriserer spill med utgangspunkt i de fire kategoriene «*world*», «*objects*», «*agents*» og «*events*» (Aarseth, 2012). «World» viser til hvor fritt en kan manøvrere i spilllets virtuelle verden, «objects» viser til i hvilken grad en kan påvirke fysiske objekter i spillet. «Agents» omtales også som «characters», og tar utgangspunkt i hvor dype personligheter og identiteter spilllets karakterer har. «Events » viser til hvordan en som spiller kan påvirke konkrete hendelser i spillet, og sier derfor også noe om i hvilken grad spillet inneholder valg som påvirker retningen og utfallet i spilllets narrativ.

Ontic level:	World	Objects	Agents	Events
Narrative pole	Inaccessible	Noninteractable	Deep, rich, round characters	fully plotted
	Single room	Static, usable	flat characters	Dynamic sate-lites/ playable story
	Linear corridor	Modifiable		
	Multicursal labyrinth	Destructible	Dynamic kernels	
Hubshaped quest landsape	Creatable			
Ludic pole	Open landscape	Inventable	Bots, no individual identity	No kernels (pure game)

Owlboy i lys av Aarseths narrative spillmodell: En spillverden med en grad av fri manøvrering. En del av spillets objekter kan ødelegges eller flyttes på, men mange er også statiske. Karakterene er rike, mange av disse går også gjennom en vekst eller endring underveis. Spillets handlingsgang endres i liten grad gjennom det spillet tilbyr av valgfrihet.

I lys av Aarseth sine begreper kan verdenen i *Owlboy* beskrives som noe midt mellom det han kaller en «Multicursal labyrinth», med flere veier som leder til samme mål, og en «Linear corridor», der en kun har én mulig vei gjennom narrativet. Spillet har nemlig et tydelig narrativ med samme utfall hver gang, og samtidig en del mulige avstikkere en kan ta på vei gjennom hovedfortellingen. En kan for eksempel lete etter skatter underveis og kjøpe oppgraderinger til spillkarakterene, uten at dette er nødvendig for å komme videre i den sentrale fortellingen (*D-Pad Studio, 2024*). I *Owlboy* kan en ødelegge og flytte på enkelte gjenstander, samtidig som det meste en er omgitt av er statisk og ikke mulig å ødelegge eller modifisere. Karakterene har dype og rike personligheter, og spillet har mange scener der spilleren ikke kan gjøre annet enn å følge med mens narrativet utspiller seg. Utfallet i spillets narrativ endrer seg i liten grad med utgangspunkt i valgene en tar i spillet – valgfriheten i spillet består først og fremst av hvilke avstikkere en velger å ta underveis. Dette gjør fortellingen forutsigbar, og på den måten enklere å diskutere i et litterært perspektiv enn spill der narrativets utfall og konklusjoner endrer seg mer med utgangspunkt i det spilleren foretar seg. Aarseth understreker noe av dette i forbindelse med objekt-kategorien: «a game which allows great player freedom in creating or modifying objects will at the same time not be able to afford strong narrative control» (Aarseth, 2012). Det samme ser man ut til å kunne si om Aarseth sine andre kategorier: Økt valgfrihet i spill resulterer gjerne i et mindre forutsigbart

narrativ, ettersom noe av den narrative kontrollen da overføres fra spilllets forfatter og over til spillerne selv.

4.1.3 Interaktiv fiksjon

Et annet interessant perspektiv på dataspill som litteratur finner vi hos Montfort i *Twisty Little Passages* (Montfort, 2003). Her diskuterer han blant annet forholdet mellom RPG-spill, altså digitale rollespill, og tidlige former for interaktiv litteratur (s. 224-225).

Det kan være interessant å se *Owlboy* i lys av premissene Montfort legger fram: Det han kaller *interactive fiction* kjennetegnes nemlig av noen premisser som vi finner lite av i *Owlboy*, slik som at tilhøreren selv skal kunne respondere gjennom verbalspråk (Montfort, 2003, s. 1-2). I tilfeller der teksten en får presentert i liten eller ingen grad *endres* av *input* fra tekstens tilhører, eller *spiller*, stiller Montfort spørsmål ved hvorvidt det en har med å gjøre kan sies å være interaktiv litteratur (s.2). I *Owlboy*, som må kunne kalles en *RPG* – et digitalt rollespill – etter Montfort sine definisjoner, er et av hovedpremissene at hovedpersonen er *stum*, og i rollen som Otus frarøves også vi muligheten til å respondere verbalt i spillet (s. 224-225). Vi har også etablert at *Owlboy* sitt narrativ i liten grad endres i lys av spillerens handlinger – selv om narrativets utfoldelse forutsetter at spilleren aktivt deltar og setter seg inn i hva en må gjøre for å komme videre i spillet. Å bruke *Owlboy* som litteratur krever nevneverdig innsats, slik som i det Aarseth kaller ergodisk litteratur (Aarseth, 1997, s. 2), men kanskje endrer ikke innsatsen narrativets utfall i stor nok grad til å kunne kalle det interaktiv fiksjon, etter Montfort sin definisjon (Montfort, 2003). Senere kommer jeg til å argumentere for at spilllets begrensede, men like fullt eksisterende interaktivitet, kombinert med den nevneverdige og potensielt engasjerende innsatsen det krever å komme gjennom spillet, er noe av det som gjør spillet interessant for litteraturundervisning.

4.1.4 Dataspill som fortellende kunst

For å ta dataspillenes egenverdi på alvor vil jeg også løfte fram noen refleksjoner fra Tom Bissells *Extra Lives: Why Video Games Matter* (2011). Bissell har selv skrevet for en rekke dataspill. I boka reflekterer han blant annet omkring dataspill, filmer, romaner og forskjeller og likheter dem imellom (Bissell, 2011). Ifølge Bissell er dataspill først og fremst en form for fortellende *kunst*, som er både populær, utbredt og i vekst (s. 34).

Videre løfter Bissel fram hvordan en tilhører *overgir seg* når en leser en roman eller ser på film og serier: «When I am being entertained, I am also being manipulated. I am *allowing* myself to be manipulated. In other words, surrendering» (Bissell, 2011, s.38-39). Det mener han i mindre grad om dataspill: «The surrender is always partial. You get control and are controlled. Games are patently aware of you and have a physical dimension unlike any other form of popular entertainment» (Bissell, 2011, s. 39). Slik han ser det ligger altså noe av dataspillenes egenart i den (begrensede) *kontrollen* en har som spiller, i motsetning til når en leser en ikke-interaktiv roman eller ser en filmer og serier – særlig hvis disse går på kino eller lineær-TV med reklame (s. 38-39).

Bissel mener at dataspill har både forfattere og narrativ, og selv om en ser ulik grad av dette i ulike spill, er det gjennom dette han mener at en kan sammenligne spill med andre former for narrativ kunst (s.39). Han mener det er kombinasjonen av friheten i spill og innslag av «the narrative whip» – «pisken» som presser narrativet videre – som gjør den typen dataspill han snakker mye om, i all hovedsak digitale rollespill (RPG), til en så appellerende form for underholdning (s. 40). I disse diskusjonene tar han avstand fra spill med stor frihet og lite gjentagende narrativ, med *World of Warcraft* som eksempel. Han oppsummerer det slik: «I *want* to be told a story – albeit one I happen to be part of and can affect, even if in small ways. If I wanted to *tell* a story, I would not be playing video games» (Bissell, 2011, s. 40). Han ser også bort fra de nærmest rent ludiske spillene, «total play», uten noe særlig narrativ, her med *Tetris* som eksempel (s.40).

Dersom en ser Bissel sine tanker opp mot hvordan vi har beskrevet *Owlboy*, virker det som om spillet har en del av de faktorene han sier gjør spill både appellerende og mulige å sammenligne med annen narrativ kunst: *Owlboy* rommer begrenset, men nevneverdig valgfrihet, og en nokså forutsigbar historie – slik at en blir *fortalt* en fortelling, i større grad enn en måtte fortelle den selv, og samtidig får leve seg inn i en konkret spillkarakter, og lede Otus gjennom de mange farene han møter underveis (D-Pad Studio, 2016).

4.1.5 Spill som litteratur, oppsummering

Sammen gir Carr. et al, Aarseth, Montfort og Bissel en rekke interessante perspektiver som kan benyttes i den kommende analysen. Selv om de bruker ulike definisjoner, drar de alle linjer mellom dataspill og litteratur, og viser at det er legitimt å sammenligne disse. *Owlboy* er både et dataspill, en cybertext, ergodisk litteratur, et kunstuttrykk, og kan nok også kalles interaktiv fiksjon – men på den lavere enden av skalaen med tanke på interaktivitet og

mulighet til å påvirke narrativet. Det er med utgangspunkt i slike definisjoner jeg vil argumentere for at *Owlboy* er relevant for litteraturundervisning, og disse begrepene benyttes aktivt i analysens første del, om elevenes erfaringer med dataspill som litteratur.

4.2 Affinitetsrom: en utdyping

Gee sine tanker om «passionate affinity spaces» har vært til inspirasjon for tilnærmingen i dette prosjektet (Gee, 2011, s. 69), og vil stå sentralt i analyse av undervisningsopplegget. Noen av Gee sine første eksempel på affinitetslæring tar utgangspunkt i ungdommer som lærer seg å spille ulike (data)spill, gjennom en form for klubb og/eller internett (Gee, 2011, s.70). Gjennom konkrete eksempel – først og fremst, men ikke begrenset til dataspill, presenterer Gee markante forskjeller mellom affinitetslæring i affinitetsrom og hvordan læring foregår i skolen (Gee, 2011, s. 70; Gee & Hayes, 2012, s. 8). Kontrastene Gee presenterer mellom affinitetslæring og læring i den tradisjonelle skolen gjør det interessant å se undervisningen min i lys av typiske kjennetegn på affinitetsrom. Kanskje kan et mindre tradisjonelt undervisningsopplegg, der en arbeider med dataspill spesifikt, klare å skape noen av de samme positive dynamikkene som Gee beskriver i de mange affinitetsrommene der ute (Gee & Hayes, 2012)?

4.2.1 Kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom

I en artikkel fra 2012 presenterer Gee og Hayes 15 konkrete kjennetegn, eller egenskaper, som kan sies å være typiske for affinitetsrom, og da særlig for den underkategorien de kaller *Nurturing Affinity Spaces* (Gee & Hayes, 2012). Denne underkategorien bruker de som betegnelse på affinitetsrom som er særlig preget av disse kjennetegnene, og som av den grunn legger særlig godt til rette for læring og et positivt læringsmiljø. Av den grunn kommer jeg til å referere til dem som *læringsfremmende affinitetsrom*. Videre i artikkelen kommer de med eksempel på hvordan slike læringsfremmende affinitetsrom implementerer disse kjennetegnene, og for hvert av disse diskuterer de også kontrasten mellom typisk praksis i affinitetsrom og typisk praksis i den tradisjonelle skolen (Gee & Hayes, 2012, s. 5-24).

De femten kjennetegnene på affinitetsrom kan oppsummeres slik: 1. Deltakerne har et felles og gjerne lidenskapelig prosjekt – en felles streben; 2. Fellesskapet er ikke delt med utgangspunkt i aldersforskjell; 3. Nybegynnere, mestere og alle andre kan delta i samme fellesskap; 4. Alle som vil kan produsere noe, og ikke bare konsumere det andre produserer;

5. Rommets innhold er ikke statisk, men kan endres gjennom interaksjon; 6. Det oppfordres til utvikling og samling av både både spisskompetanse og bredere kompetanse; 7. Både individuell og distribuert kunnskap verdsettes; 8. Det blir lagt til rette for bruk av kunnskap som befinner seg utenfor rommet; 9. Taus, erfaringsbasert kunnskap blir brukt og verdsatt, samtidig som en oppfordrer til eksplisitt kunnskap; 10. En kan delta i fellesskapet på mange ulike måter; 11. En kan oppnå status i fellesskapet på mange forskjellige måter; 12. Lederskapet er porøst og lederne er ressurser; 13. Rollene i fellesskapet er resiproke og vekslende; 14. Det oppfordres til et læringssyn med vekt på individuell proaktivitet, uten at det utelukker å be om hjelp; 15. En kan få oppmuntring fra et publikum og tilbakemelding fra likemenn, og disse rollene veksler (Gee & Hayes, 2012, s. 5-24).

Gee og Hayes spesifiserer at disse kjennetegnene, eller egenskapene («features»), ikke er enkle å oppnå, verken i «nurturing affinity spaces» eller mindre læringsfremmende affinitetsrom. (s. 24). De understreker også at disse egenskapene kan forfalle over tid. Slik virker det som om disse egenskapene snarere er et ideal – et mål å strebe etter en – enn egenskaper som må være på plass for å kunne definere noe som et affinitetsrom. Faktisk beskriver de de mest læringsfremmende rommene, med disse kjennetegnene på plass, som «miracles of human interaction» (s. 24). Måten de stiller disse kjennetegnene i kontrast til tradisjonell skoleundervisning, får det til å virke som om disse egenskapene også er verdt å strebe etter i skolen, selv om det kanskje er lite sannsynlig at en oppnår et slikt «mirakuløst» ideal i klasserommet.

Hvis disse kjennetegnene da kan eksistere uavhengig av hverandre, bør en kunne bruke slike konkrete kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom i diskusjon av konkrete undervisningsopplegg. Da bør det å se undervisningsopplegg i lys av disse kjennetegnene kunne synliggjøre likheter og forskjeller mellom opplegget og hvordan læring pleier å foregå i affinitetsrom utenfor skolen. Måten Gee og Hayes kontrasterer kjennetegnene opp mot tradisjonell undervisning kan også gjøre det mulig å diskutere hvorvidt undervisning preget av affinitetslæring skiller seg betydelig fra det de kaller tradisjonell undervisning, og om å ta et steg i retning av affinitetslæring trenger å være et steg bort fra typiske trekk ved tradisjonell undervisning.

Min undersøkelse benytter noen av disse kjennetegnene som analytiske verktøy, for å identifisere og diskutere tegn på affinitet i mitt eget datamateriale. Følgende kjennetegn fra Gee og Hayes danner da utgangspunkt for disse analysekategoriene:

Gee og Hayes sine kjennetegn på affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012)	Analysekategorier
Punkt 1: «A common endeavor for which at least many people in the space have a passion»	<i>Et felles, lidenskapelig prosjekt</i>
Punkt 10: «There are many different forms and routes to participation»	<i>Å kunne delta på ulike måter</i>
Punkt 3: «Newbies, masters, and everyone else share a common space»	<i>Nybegynnere og mestere i samme fellesskap</i>
Punkt 4: «Everyone can, if they wish, produce and not just consume»	<i>Å kunne produsere, ikke bare konsumere</i>
<p>Punkt 6: «The development of both specialist and broad, general knowledge are encouraged, and specialist knowledge is pooled»</p> <p>Punkt 7: «Both individual and distributed knowledge are encouraged»</p> <p>Punkt 8: «The use of dispersed knowledge is facilitated»</p> <p>Punkt 9: «Tacit knowledge is used and honored; explicit knowledge is encouraged»</p>	<i>Ulike typer kunnskap verdsettes</i>

Disse fire punktene er valgt fordi de kan knyttes opp mot gjentakende mønstre i datamaterialet mitt, og fordi de virker interessante å drøfte opp mot arbeid med dataspill som litteratur spesifikt. De punktene som ikke er nevnt kan også være av interesse, enten i sammenheng med disse fire punktene, eller som eksempel på kjennetegn vi *ikke* fant tegn på i gjennomføringen av det konkrete undervisningsopplegget.

5. Metode

5.1 En etnografisk klasseromsstudie

Denne studien bruker et konkret undervisningsopplegg som case og baserer seg på etnografiske dokumentasjoner av undervisningsopplegget. Fra det etnografiske feltet henter

studien etablerte arbeidsmåter, eller *verktøy*, tilpasset klasseromsforskning (Street, 2011). I forbindelse med New Literacy Studies beskriver Street dette som «adopting ethnographic tools», som for eksempel kan være deltakende og ikke-deltakende observasjon, feltnotater og narrative oppsummeringer, samt fokusgruppeintervju (Street, 2011).

Ved hjelp av disse verktøyene har det blitt samlet inn eksempel på elevers atferd, utsagn og refleksjoner under arbeid med dataspill som litteratur. Jeg, *studenten*, ledet klasses timene og fungerte parallelt med dette som en deltakende observatør. Klassens norsklærer, her referert til som *faglæreren*, var med i timene, men kun som en ikke-deltakende observatør, og skrev feltnotater underveis. Med utgangspunkt i observasjonene og feltnotatene skrev vi narrative oppsummeringer etter hver økt. Vi samlet også inn lydopptak av en undervisnings- og vurderingssituasjon, der elevene hadde litterære samtaler om *Owlboy*. I etterkant av opplegget gjennomførte vi fokusgruppeintervju, der elevene fikk komme med tilbakemeldinger omkring det å arbeide med dataspill som litteratur.

5.2 Utvalget

8.klassen som deltok i prosjektet ble valgt med utgangspunkt i et tidligere praksissamarbeid med deres daværende norsklærer, som også var kontaktlærer for halvparten av klassen. Klassen besto av 28 elever, hvorav 25 elever deltok i prosjektet. Gjennom samarbeid med henne, *faglæreren*, ble det mulig å være to lærere i timene, og å frigi henne til å ta feltnotater, i tillegg til de notatene jeg selv tok når det lot seg gjøre. Klassen hadde også noe kjennskap til meg fra før, ettersom jeg hadde noen vikartimer med dem i månedene før prosjektstart, da i andre fag. For dette prosjektet virket det formålstjenlig å ha en viss kjennskap til elevene fra før, og ikke minst at de hadde en viss kjennskap til meg, slik at de relasjonelle aspektene ved klasseledelse ikke ble til hindring for god og strukturert ledelse av de ulike undervisningsaktivitetene.

5.3 Etske vurderinger

Prosjektet er meldt til *Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør*, som godkjente prosjektets plan for håndtering av personopplysninger i forkant av undervisningsoppleggets gjennomføring. Ettersom elevene som deltok var under 18 år, måtte det bekreftes at de hadde samtykke fra foreldre før de kunne bli med i opplegget. Samtykket var tredelt, og lot elevene

og foreldrene deres ta stilling til om de ville samtykke til *observasjon, opptak av litterære samtaler og fokusgruppeintervju*.

Samtykke til observasjon var en forutsetning for å delta i selve undervisningsopplegget, og de elevene som ikke fikk samtykke på dette punktet, eller som selv ikke ønsket å delta, fikk et alternativt undervisningsopplegg separat fra prosjektet. Å måtte holde enkelte elever borte fra opplegget, av hensyn til personvern, var i seg selv en etisk utfordring, som klassens faglærer fulgte opp gjennom aktiv kontakt med de tre elevene det gjaldt og deres foresatte.

Tilbakemeldingene vi fikk underveis tilsa at denne faktoren løste seg greit, både for de mange som deltok og for de som fikk et annet opplegg.

Fokusgruppeintervju og opptak av litterære samtaler var mulig å avstå fra samtidig som en deltok i selve undervisningsopplegget, og i forkant av alle lydopptak fikk elevene mulighet til å si nei. De fikk også mulighet til å trekke samtykket sitt når som helst, og å da heller delta i det alternative opplegget. Av hensyn til personvern er elevenes navn erstattet med tilfeldig genererte pseudonym som samsvarer med elevenes kjønn.

6. Undervisningsopplegget

6.1 Læreplanen som forutsetning: Det utvidede tekstbegrepet

Ethvert norskfaglig undervisningsopplegg må kunne forankres i den gjeldende læreplanen, og dette opplegget finner sin hovedforankring i en tolkning av kjerneelementet «Tekst i kontekst», som blant annet beskriver at faget skal bygge på «et utvidet tekstbegrep» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kunnskapsløftet 2020 introduserte *kjerneelementer* i alle fag, som ifølge Igland skulle konkretisere «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget», altså fagets *kjerne* (Igland, 2019, s. 98). Kjerneelementet forklarer det utvidede tekstbegrepet ved at «elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttryksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her kan en spørre seg hva slags tekster læreplanen egentlig refererer til, og hvor grensene da går for norskfagets utvidede tekstbegrep. I slike formuleringer kan det se ut til å ligge et betydelig handlingsrom for norsklærere og deres undervisning, ikke minst med tanke på hva slags tekster som kan være relevante å ta med inn i klasserommet.

En kan få et klarere inntrykk av hva «Tekst i kontekst» er ment til å romme hvis en ser nærmere på de konkrete kompetansemålene som tematiserer det utvidede tekstbegrepet, slik som de ulike kompetansemålene knyttet til sammensatte tekster. Etter 7. trinn skal elevene for eksempel kunne «utforske og beskrive samspillet mellom skrift, bilder og andre uttrykksformer og lage egne sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samspillet mellom ulike uttrykksformer, som vi også kan kalle *modaliteter*, står altså sentralt, og er mulig å utforske gjennom arbeid med mange ulike sjangre og medieuttrykk. Etter 10. trinn legges det enda mer vekt på å lage sammensatte tekster, og en skal også kunne «begrunne valg av uttrykksformer» i tekstene en lager (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Disse eksemplene fra kompetansemålene viser at norske elever *skal* tilegne seg kompetanse omkring tekster som kombinerer skrift, bilder og andre uttrykksformer. De sier derimot ikke noe om hvilke typer tekster en skal bruke for å arbeide med disse temaene, annet enn at de skal være sammensatte. Slik kan alt fra reklameplakater til tegneserier, filmer – og ja, også dataspill, være relevante i møte med slike kompetansemål og «Tekst i kontekst» sitt utvidede tekstbegrep, ettersom de alle kan inneholde både skrift, bilder og andre uttrykksmåter. For dette undervisningsopplegget ble denne tolkningen sentral, ettersom det virket som at det å arbeide med dataspill kunne hjelpe elevene til å danne kompetanse som vektlegges i konkrete kompetansemål og kjerneelementer.

6.2 Undervisningsdesign

Selve undervisningsopplegget besto av åtte ulike økter på 60 minutter hver. Tre av disse, onsdagsøktene, skulle gjennomføres to ganger, med halve klassen om gangen, av hensyn til elevenes timeplan. Dette skulle resultere i til sammen 11 dokumenterte undervisningstimer. Sentralt for opplegget var vekslingen mellom spilløkter i helklasse og litterære samtaler. Elevene skulle få øve seg på å dele sine litterære opplevelser fra spilløktene, og å knytte disse opp mot aktuelle fagbegreper, og på den måten bli trygge på hvordan en kan snakke om et dataspill som tekst og som litteratur. De skulle gjennomføre fire slike litterære samtaler i løpet av undervisningsopplegget, og den siste av disse skulle vi ta lydopptak av, både som materiale for undersøkelsen, og som en liten muntlig vurderingssituasjon for klassens faglærer.

	Onsdag <i>2x, pga. delt klasse</i>	Torsdag	Fredag
Uke 47	Introduksjon	Første spilløkt: Hovedpersonene	Annet opplegg, ikke del av prosjektet
Uke 48	Spille åpningen igjen, 1. litterære samtale	Ny spilløkt	Spille + 2. litterære samtale
Uke 49	Lese «Ugledikt 2» 3. litterære samtale	Spille/Opptak av litterære samtaler	Spille/Opptak + Intervju etter timen

6.3 Læringsmål

Arbeidet med dataspill som litteratur ble konkretisert gjennom fire læringsmål som elevene fikk presentert under introduksjonsøkta. Disse skulle hjelpe elevene med å forstå hva slags kompetanse vi forventet at de skulle tilegne seg gjennom undervisningsopplegget, og være utgangspunkt for faglærers vurdering av elevene mot slutten av og i etterkant av opplegget.

6.3.1 Kunne forklare hva en mener med et utvidet tekstbegrep

Kjernen i undervisningsopplegget var å arbeide med *Owlboy* i et litterært perspektiv. En forutsetning for dette var å gjøre elevene bevisste på at dataspill kunne være en form for tekst og litteratur. Ved å forklare elevene hva det innebærer at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019), og ved å la dem utforske dette selv, skulle elevene lære at tekster og skjønnlitteratur kan være mer enn bokstaver på papir, og at dataspill kan ha litterære kvaliteter.

6.3.2 Kunne anvende tradisjonelle litteraturbegreper i møte med et dataspill

Elevene hadde lært om fortellende tekster i forkant av forskningsprosjektet, og disse forkunnskapene omkring episke tekster ville vi at elevene skulle få benytte seg av i møte med

fortellende dataspill. Elevene hadde blant annet noe erfaring med tradisjonelle litteraturbegreper, slik som *fortelling*, *handling*, *hovedpersoner* og *vendepunkt*. Dette opplegget skulle ikke introdusere elevene for mange nye begreper, men heller hjelpe elevene med å anvende kjent kunnskap i en ny kontekst, i tråd med LK20 sitt fokus på *dybdelæring* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevers anvendelse av tradisjonelle litteraturbegreper i en spillkontekst virket også som et aktuelt emne å undersøke gjennom datamaterialet vi skulle samle inn.

6.3.3 Kunne anvende modalitetsbegrepet i litterære samtaler

Begrepene *modaliteter* og *multimodale tekster* var blant de få nye begrepene vi ville introdusere i løpet av undervisningsopplegget. Vi ville definere modaliteter som teksters *uttryksformer* (Baker & Sporaland, 2022), og bruke begrepet til å skape forståelse for dataspill som multimodale/sammensatte tekster. På den måten skulle modalitetsbegrepet også hjelpe elevene med å forstå læringsmål 1, om det utvidede tekstbegrepet. Vi ville at alle elevene skulle lære seg å anvende modalitetsbegrepet under oppleggets litterære samtaler, mens de tradisjonelle litteraturbegrepene de hadde lært tidligere kunne presenteres mer som «verktøy» de kunne benytte seg av der de fant det hensiktsmessig.

6.3.4 Kunne sammenligne et dataspill med et dikt

For å hjelpe elevene med å se likhetstrekk mellom dataspill og andre litterære tekster, ville vi at de skulle sammenligne *Owlboy* med «Ugledikt 2» (Nyquist, 1979). Diktets motiv, med ugler som oppfører seg som mennesker, kan invitere til interessante sammenligninger med *Owlboy*, og det samme kan en si om diktets fordomstematikk (Nyquist, 1979). «Ugledikt 2» er i tillegg et prosadikt, som gjør det mulig å sammenligne fortellingen i diktet med fortellingen i *Owlboy*. Noe av formålet med en slik sammenligning var å vise elevene at arbeid med dataspill kunne være noe norskfaglig, på linje med å lese en bok eller et dikt. Arbeid med dette diktet refereres til i noen av eksemplene fra materialet, men er ikke vektlagt i analysen.

6.4 Arbeidsmåter

Kompetansen disse fire læringsmålene viser til, skulle elevene få tilegne seg gjennom ulike arbeidsmåter. De viktigste og mest gjentakende av disse arbeidsmåtene var *helklassespilling*, arbeid med en *umiddelbar leselogg*, og *litterære samtaler*.

6.4.1 Å spille i helklasse

Konseptet *helklassespilling* var sentralt for opplegget og en arbeidsmåte vi viet mye tid til. Enkelt forklart innebærer det at elevene ikke spiller på hver sine maskiner, men heller samles i et rom der hele gruppa kan følge med på det samme spillet, på storskjerm. Konseptet henter inspirasjon fra det mer spesifikke konseptet *spillkino*, som har som hensikt å «formidle dataspill som estetiske opplevelser og kunst- og kulturuttrykk» (Nøsen, 2023). Odin Nøsen fra Spillpedagogene beskriver konseptet som «en krysning av dataspill og kinoopplevelse, hvor publikum veksler mellom å være deltakere og tilskuere» (Nøsen, 2023). Konseptet knyttes ofte til å spille i en stor, kinolignende sal, med et godt lydanlegg, og gjør det mulig for mange å oppleve det samme spillet samtidig (Nøsen, 2023). En slik tilnærming kan altså forenkle logistikken omkring det å la mange elever arbeide med samme dataspill, siden det kan gjennomføres med kun én spillmaskin og én utgave av de aktuelle spillene.

Med interessen for affinitetsrom i bakhodet virket det verdifullt å la elevene oppleve et dataspill *i fellesskap*, sammen, som klasse. Samtidig hadde vi ikke tilgang på den typen sal, skjerm og lydanlegg som Nøsen forbinder med spillkino-konseptet (Nøsen, 2023). Skolen hadde likevel et rom som virket passende, et såkalt *blackroom*: et rom med svarte vegger, prosjektor og høyttalere, lys som kunne dempes, teppegulv og ellers ingen møbler. Rommet var noe mindre enn elevenes klasserom, men det var lagt opp til at én skoleklasse skulle kunne få plass der inne, dersom de satt på gulvet. Et slikt rom var nyttig for gjennomføring av spilløktene, men enkelte timer benyttet vi oss heller av skjermen i klasserommet. Ettersom enkelte av rammefaktorene forbundet med spillkino ikke var mulige å imøtekomme, kaller vi det heller *helklassespilling*. Et slikt begrep beskriver bedre måten vi spilte med klassen i fellesskap, der en kunne veksle mellom å være «deltakere og tilskuere», og der en kunne bidra aktiv, blant annet ved å «få spillkontrolleren i hånda» (Nøsen, 2023), men uten krav om bestemte romlige faktorer, annet enn en måte å projisere spillet en arbeider med.

Under spilløktene vekslet vi mellom å spille på *Nintendo Switch* og på PC med *Xbox*-kontroller, og alle elever som ønsket skulle få mulighet til å prøve spillet. De fikk skrive seg på en liste, og hvem som fikk spille under de ulike øktene avgjorde vi gjennom tilfeldig trekk. Når en elev fikk spillkontrolleren fulgte vi med på tiden og tok utgangspunkt i å la dem spille 10 minutter hver, men med skjønnsmessige vurderinger omkring hvor i spillet det virket passende å skifte spillere. Det var for eksempel utfordrende å slippe til elever som aldri hadde spilt noe lignende midt i en intens kampscene, ikke minst fordi slike scener

krevde større forståelse for spilllets funksjoner enn andre scener. For disse elevene var det enklere å bare få fly litt rundt i spillverdenen, utforske og snakke med karakterene i spillet. De som ikke rakk å prøve spillet under en bestemt økt, og som ikke hadde fått prøve tidligere, ble prioritert først under neste spilløkt, og slik fikk alle som skrev seg på lista prøvd spillet i løpet av opplegget. Elevene som fikk prøve spillet måtte samarbeide med meg, som ledet læringsaktiviteten, siden jeg skulle rekke å lese alle spilllets replikker underveis – dette for å inkludere elever uavhengig av lesehastighet, og for å sette spilllets fortelling i fokus.

6.4.2 «Ugledagboka»: En umiddelbar leselogg

Et annet sentralt element i undervisningsopplegget var bruken av en type *umiddelbar leselogg*, som vi kalte «Ugledagboka». Konseptet er inspirert av Aspaas sin gjennomgang av litteraturteoretiske retninger, og særlig hans forklaringer av Bleich sin pedagogiske praksis, der lesing gikk over de tre stadiene *persepsjon*, *resepsjon* og *tolkning* (Aspaas, 2008). I Bleich sin resepsjonsfase skulle elevene skrive det Aspaas beskriver som en «umiddelbar leselogg», der de fritt kunne skrive det som falt dem inn, slik som følelser og assosiasjoner, uten noen fastlagt struktur (Aspaas, 2008, s. 19). Disse «rapportene» skulle så kunne fungere som utgangspunkt for klassesamtaler, som igjen skulle kunne gi elevene læring i form av kunnskap om leserfaringer (s. 19). I slike klassesamtaler kunne elevene bruke leseloggen sin til å si noe om det de så i teksten (persepsjon), det de følte underveis (affekt) og det de tenkte på underveis (assosiasjoner) (Aspaas, 2008, s. 19).

Inspirert av dette leselogg-konseptet fikk hver av våre elever en liten notatbok, som skulle være deres «dagbok» gjennom hele prosjektet. Disse kunne de bruke litt som de selv ville, men de ble oppfordret til å ta dem med seg til de fire litterære samtalene som inngikk i opplegget. Boka var personlig og skulle ikke leses av meg hvis ikke elevene ba om det spesifikt. I forbindelse med de ulike spilløktene modellerte vi hvordan elevene *kunne* bruke bøkene, gjennom enkelte konkrete læringsoppdrag, slik som å skrive handlingsreferat med fokus på spilllets hovedpersoner under spilløkta 23.11, og å notere visuelle og auditive opplevelser fra økta 30.11. Bøkene inneholdt både linjeark og blanke sider, slik at elevene også kunne tegne og skissere sine persepsjoner, affeksjoner og assosiasjoner, i tillegg til å kunne skrive dem ned. De skulle ha med seg bøkene til hver spilløkt, og boka og de små læringsoppdragene var ment både som en resepsjonsoppgave og en generell aktivisering under spilløktene. Dagbøkene var altså ikke ment som en del av prosjektets datamateriale,

men snarere som et verktøy i elevenes resepsjon av tekstene, som de kunne ta med seg til samtale.

6.4.3 Litterære samtaler

Litterære samtaler som arbeidsmåte har blitt en sentral del av prosjektet, både for å sette spill som *litteratur* i sentrum av undervisningsopplegget, og for å ta på alvor kjerneelementet «Tekst i kontekst» sin formulering om at elever skal «utforske og reflektere over skjønnlitteratur» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slike samtaler, som Hennig sier «innebærer at en mindre gruppe av elever samles for å ha en relativt grundig diskusjon om en litterær tekst», kan være en måte å ta denne delen av læreplanen på alvor, ved at hensikten med slike samtaler er å sammen snakke om tekster på en «opplyst, personlig og reflektert måte» (Hennig, 2012, s. 27).

Siden dette prosjektet skiller seg fra mye annen norskundervisning, med sitt fokus på dataspill som litteratur, virket det hensiktsmessig å vektlegge en undervisningsmetode som setter elevenes erfaringer med teksten i sentrum, slik litterære samtaler kan gjøre (Hennig, 2012). På den måten blir ikke fokuset først og fremst på hva som skiller spill fra andre litterære tekster, men snarere hva som er til felles – slik som *fortellingene* en kan møte, både i spill, bøker og andre medieuttrykk.

En annen fordel med å aktivt benytte seg av litterære samtaler ser en i hvordan det kan hjelpe elevene å holde motivasjonen og konsentrasjonen oppe mens de leser eller opplever en tekst: «I litterære samtaler får lesere den støtten de trenger for å lese oppmerksomt lenge nok» (Hennig, 2012, s. 50). Hennig løfter fram hvordan slike samtaler både kan skape et mildt, positivt press og genuine ønsker om å kunne bidra i diskusjon – som igjen hjelper elever til å holde konsentrasjonen oppe underveis i teksten. (s. 50). Litterære samtaler er altså ikke bare en måte å arbeide med tekster *i etterkant*, men også retningsgivende for elevenes møter med tekstene: Å bare skulle lese eller oppleve en tekst blir noe annet enn å skulle diskutere den, og kan påvirke og styrke elevenes leseopplevelser, ved at de får med seg mer og kanskje andre ting enn hvis de ikke visste at målet var en litterær samtale, der deres egen stemme er verdifull.

Det bør presiseres at det er med utgangspunkt i slike vide definisjoner av begrepet at dette prosjektet kan sies å vektlegge litterære samtaler. En vid definisjon er særlig nødvendig i møte med de litterære samtalene vi har gjort opptak av, ettersom disse ble nokså lærerstyrte,

med konkrete spørsmål som skulle sette i gang samtalene. Dette er i stor grad en konsekvens av at disse samtalene også skulle fungere som en formell vurderingssituasjon for elevene, og med det trengte noen forutsigbare rammer. Opplegget inneholdt vel og merke tre økter med litterære samtaler i forkant av de vi tok opptak av. Disse var ikke lærerstyrte, og skulle fungere som øving fram mot de samtalene vi tok opptak av. Idéen var altså at de fleste av de litterære samtalene som inngikk i opplegget skulle være på elevenes premisser, uten en lærer som ledet samtalen, og ha som hovedformål å la elevene uttrykke sine egne litterære opplevelser med *Owlboy*.

6.5 Forskningsdesign

Under følger en avgrenset oversikt over forskningsdesignet, med informasjon om hva jeg og klassens faglærer så for oss å dokumentere under de ulike øktene:

Økt	Plan for timen	Planlagt innsamling av materiale	Fokus for innsamling
Ons. uke 47	Introduksjon (x2)	Fire feltnotat: to fra faglærer, to fra student To narrative oppsummeringer (én hver, begge økter samlet i én oppsummering)	Kartlegge bakgrunnskunnskap om dataspill Elevenes reaksjoner på arbeid med spill som litteratur
Tors. uke 47	Første spilløkt	To feltnotat: et fra faglærer, et fra student To narrative oppsummeringer (én hver)	Hva gjør elevene under spillingen?
Ons. uke 48	Første litterære samtaler (x2)	Fire feltnotat: to fra faglærer, to fra student To narrative oppsummeringer (én hver, begge økter samlet i én oppsummering)	Elevenes reaksjoner på repetisjon av spilllets åpning Elevenes litterære opplevelser med spillet
Tors. uke 48	Andre spilløkt	To feltnotat: et fra faglærer, et fra student To narrative oppsummeringer (én hver)	Hva gjør elevene under spillingen?

Fre. uke 48	Spille + andre litterære samtale	To feltnotat: et fra faglærer, et fra student To narrative oppsummeringer (én hver)	Elevenes bruk av modalitetsbegrepet i litterære samtaler
Ons. uke 49	Tredje litterære samtale: sammenligne dikt og spill (x2)	Fire feltnotat: to fra faglærer, to fra student To narrative oppsummeringer (én hver, begge økter samlet i én oppsummering)	Elevenes opplevelser omkring sammenligning av dikt og spill
Tors. uke 49	Spille/ opptak av avsluttende litterære samtaler	Tre lydopptak av litterære samtaler To narrative oppsummeringer	Elevenes tanker om: <ul style="list-style-type: none"> ● Spill som litteratur ● Tema i <i>Owlboy</i> ● Spillets hovedpersoner ● <i>Owlboy</i> vs «Ugledikt 2»
Fre. uke 49	Spille/ opptak av avsluttende litterære samtaler <i>Intervju etter timen</i>	Tre lydopptak av litterære samtaler To narrative oppsummeringer Fire fokusgruppeintervju	Elevenes tanker om: <ul style="list-style-type: none"> ● Spill som litteratur ● Tema i <i>Owlboy</i> ● Spillets hovedpersoner ● <i>Owlboy</i> vs «Ugledikt 2» Intervju: Elevenes tilbakemeldinger på undervisningsopplegget

6.5.1 Om forskerrollen

I de tre ukene der jeg tok over klassens norsktimer var jeg både lærer og forsker. Elevene anså meg nok primært som lærer, siden det var jeg som gjennomførte undervisningstimen, og kanskje særlig siden jeg hadde hatt vikartimer med samme klasse ved noen tidligere anledninger. Dette opplevdes fordelaktig for prosjektet, ettersom elevene allerede var trygge på å møte meg i lærerrollen, slik at det ble enklere for dem å følge instruksjonene jeg gav dem underveis. Mens jeg gjennomførte undervisningstimen ble jeg altså en form for deltakende observatør, siden jeg skrev feltnotater når jeg så anledning, og narrative oppsummeringer etter hver time. Faglæreren deres, som vanligvis leder norsktimene, assisterte i innsamling av materiale, og satt med notatboka i et hjørne gjennom de fleste øktene, som en ikke-deltakende observatør. Når elevene arbeidet med konkrete oppgaver, slik

som i de tre undervisningsøktene der de øvde på litterære samtaler, inntok både jeg og faglærer en lyttende, observerende rolle.

Under fjerde og siste runde med litterære samtaler, altså de vi tok lydopptak av, var rollene våre litt annerledes: Her styrte jeg samtalene, og vekslet på sett og vis mellom en lærerrolle og en forskerrolle, mens klassens faglærer gikk tilbake i en tydelig lærerrolle, ettersom hun skulle bruke samtalene til å vurdere elevenes måloppnåelse.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført etter å ha hatt siste undervisningstime med elevene, uten klassens faglærer, og her skiftet rollen min igjen, fra å primært fokusere på å lede undervisning, til å fokusere på å lytte til elevenes tilbakemeldinger og tanker omkring opplegget de hadde vært en del av. At elevene først og fremst anså meg som lærer kan ha påvirket tilbakemeldingene deres i intervjuene, samtidig virket de frimodige og innstilte på å komme med ærlige tilbakemeldinger. Det virket fordelaktig at undervisningsopplegget var avsluttet da intervjuene ble gjennomført, og at elevene hadde fått presisert at det bare var faglærer som skulle bestemme karakterene deres – slik at frykt for karaktermessige konsekvenser ikke kom i veien for deres ærlige tilbakemeldinger på opplegget.

6.6 Gjennomføringen

I det store og det hele ble undervisningsopplegget gjennomført etter planen, men underveis oppsto det likevel en del uventede situasjoner, som påvirket både undervisningsplanen, datainnsamlingen og materialet. Det så vi et eksempel på allerede under først økt, onsdag uke 47 (22.11), der det som skulle være to økter, med halve klassen om gangen, ble til to økter med *hele* klassen, fordi læreren som skulle undervise den andre halvdel av klassen ble syk på kort varsel. Det positive med dette var at vi fikk en ekstra norsktime til disposisjon, og derfor kunne begynne på selve spillingen med elevene en dag tidligere enn planlagt. Dette gjorde det mulig å komme lengre i spillets fortelling i løpet av opplegget enn vi ellers ville kunnet gjøre. Samtidig fikk dette også noen negative konsekvenser, blant annet for kartleggingsøvelsen vi hadde planlagt for disse timene, omkring elevenes tidligere erfaringer med dataspill, og også for disse øktenes datainnsamling generelt.

Planen var at elevgruppa skulle kartlegges ved å plassere seg i et av rommets fire hjørner, som en skala fra 1-4, der spørsmålene blant annet tok for seg hvor glade de var i dataspill og hvor ofte de spilte. I min narrative oppsummering fra 22.11 noterte jeg meg at dette tok «vesentlig lengre tid fordi vi var så mange». Situasjonen påvirket også feltnotatene: «På

grunn av endringene underveis ble det lite anledning til å notere underveis, men faglærer noterte flittig». Til tross for faglærers notater viste det seg i ettertid at vi ikke hadde klart å dokumentere kartleggingsøvelsen tilstrekkelig til å skape et helhetlig inntrykk, trolig som en konsekvens av måten planen måtte endres i siste liten. En slik kartleggingsøvelse egnet seg kanskje heller ikke like godt for en hel klasse som for halvparten om gangen. Med det måtte vi nøye oss med noen generelle hovedinntrykk og noen eksempler vi hadde fått notert oss fra kartleggingen, og fikk ikke gjennomført noen ny kartlegging før i de avsluttende fokusgruppeintervjuene.

Også onsdagen i uke 49, 6.12, ble på kort varsel endret fra å skulle være to økter med halvparten av klassen om gangen, til å bli med hele gruppa – denne gangen uten at vi fikk mer tid til disposisjon av den grunn. Snarere noterte vi oss at opp mot en tredjedel av denne timen utgikk på grunn av utenomfaglige aktiviteter som hele klassen måtte forholde seg til, blant annet siden det var desember og det skulle planlegges julerelaterte aktiviteter. I praksis var det da bare onsdagsøkta i uke 48 som ble gjennomført med halve klassen om gangen.

Selv om denne timefordelingen vi planla ut ifra, med onsdagsøkter der klassen var delt, begynte som en rammefaktor fra skolens side, virket det uheldig for prosjektet å miste to slike økter, der elevene ville fått mulighet til å arbeide i mindre grupper. Onsdagsøkta i uke 48 viste oss at det var enklere å komme tett på elevenes opplevelser og erfaringer når vi arbeidet med halve klassen om gangen, og da også enklere å skrive utfyllende feltnotater med konkrete eksempler fra elevenes arbeid med spillet.

Tanken om å ha tre slike økter vi kunne gjennomføre to ganger, med halve klassen om gangen, gav oss også inntrykk av at vi ville få flere muligheter til å sammenligne to ulike gjennomføringer av samme undervisningsøkt. Når vi da bare fikk én slik økt vi kunne gjennomføre to ganger, ble sammenligningsgrunnlaget snevrere, og vi gikk glipp av noen muligheter til å undersøke ulike elevgruppers reaksjoner på samme opplegg.

Å måtte gjøre endringer i disse timene på kort varsel var også uheldig fordi en av oppleggets fire litterære samtaler var lagt til en av disse onsdagene, i uke 49 spesifikt (6.12). Å måtte slå sammen klassen onsdag i uke 49 resulterte dermed også i at vi fikk én økt mindre til å undersøke bruk av litterære samtaler som arbeidsmåte i møte med dataspill, og da også noe mindre materiale omkring dette, som hadde vært en sentral forskningsinteresse i forkant av opplegget.

De fjerde, avsluttende litterære samtaler kan også ha blitt påvirket av slike endringer vi måtte ta tak i på kort varsel, særlig ettersom klassens faglærer også ble syk den samme uka, slik at halvparten av disse samtaler måtte gjennomføres uten henne. Kombinasjonen av sykdom og endringer på kort varsel vanskeliggjorde også de diskusjonene jeg og henne skulle ha omkring rammene for disse avsluttende samtaler, som vi skulle gjøre lydopptak av. Dette kan blant annet ha resultert i et forhøyet fokus på at samtaler skulle være en formell vurderingssituasjon, som kan ha skapt større avstand mellom disse avsluttende samtaler og de tre samtalerundene i forkant, som bare skulle observeres, og ikke vurderes. Når vi da også oppdaget sent at elevene skulle ha en annen fagsamtale-vurdering samme uke, og for noen av elevene til og med *samme dag*, innså vi at gruppene til de avsluttende samtaler også måtte ta hensyn til hvem elevene var på gruppe med i det andre faget. I praksis ble ikke samtaler noen fullverdig vurderingssituasjon for elevene, ettersom vurderingene var faglærers ansvar, og hun var borte under halvparten. Likevel kan disse omstendighetene ha påvirket de litterære samtaler vi har lydopptak av, slik at de ble mer lærerstyrte og mer vurderingsfokuserte enn det som opprinnelig var tanken.

7. Materialet: En oversikt

I denne delen vil jeg presentere materialet jeg sitter igjen med etter de tre ukene med dokumentert norskundervisning. Her kommer både en bred oversikt og innsikt i de ulike elementene datamaterialet består av. De ulike delene av materialet er ment til å svare på forskningsspørsmålene på følgende vis:

Materiale	Forskningsspørsmål	Fokus for innsamling av materiale
Observasjoner fra spilløkter	RQ 2: Hvilke tegn på affinitet kommer til syne?	Hvordan samhandlet elevene under arbeidet med spill som litteratur, og hvordan kan dette sees i lys av kjennetegn på affinitetsrom?
Observasjoner fra litterære samtaleøkter	RQ 1: Hvilke refleksjoner og opplevelser delte elevene?	Hvilke litterære opplevelser observerte vi?
Lydopptak av litterære samtaler	RQ 1: Hvilke refleksjoner og opplevelser delte elevene?	Hvilke litterære opplevelser beskrev elevene? Hvordan reflekterte elevene omkring forbindelsen mellom dataspill og litterære tekster?

	RQ 2: Hvilke tegn på affinitet kommer til syne?	Hvordan kan dynamikker i samtalegruppene sees i lys av kjennetegn på affinitetsrom?
Fokusgruppeintervju	RQ 1: Hvilke refleksjoner og opplevelser delte elevene? RQ 2: Hvilke tegn på affinitet kommer til syne?	Hvordan opplevde elevene arbeidet med dataspill som litteratur? Hvilke tegn på affinitet kan en tolke ut ifra elevenes tilbakemeldinger på opplegget?

Etter prosjektet sitter jeg igjen med opptak av fire fokusgruppeintervju og seks litterære samtaler, samt narrative oppsummeringer både fra meg og klassens faglærer, med utgangspunkt i feltnotatene våre og våre øvrige inntrykk. Pseudonymene vi har gitt elevene gjør det mulig å rette fokus mot enkeltelevers svar, og å se elevenes ytringer fra ulike deler av materialet opp mot hverandre. Ettersom de litterære samtaler og intervjuene var individuelle punkter på samtykkeskjemaet, er det noe variasjon i utvalgene: 15 elever ble med på intervju, og 18 ble med på opptak av litterære samtaler. Én elev deltok bare på intervju og fire elever ble kun med på de litterære samtaler, de øvrige 14 deltok på begge deler. Siden 25 av klassens 28 elever fikk samtykke til deltakelse i selve prosjektet og den observerte undervisningen, tar våre feltnotater og narrative oppsummeringene utgangspunkt i en litt større elevgruppe enn det intervjuene og de litterære samtaler kan gi inntrykk av. Det er med utgangspunkt i den høye deltakelsesprosenten i selve undervisningsopplegget at vi omtaler de som deltok i den observerte undervisningen som en *klasse* og ikke bare en elevgruppe. Tabellen under gir en mer strukturert oversikt, samt innsikt i materialets omfang:

Navn på materiale	Type materiale	Informanter*	Omfang
Fokusgruppeintervju			4 stk
Intervju 1	Lydopptak	Celine, Mathias, Sofie, Aron	18:23 min
Intervju 2	Lydopptak	Noah, Robin, Simon, Halvard	20:34 min
Intervju 3	Lydopptak	Oscar, Erlend, Julia, Maja	11:47 min
Intervju 4	Lydopptak	Eva, Arvid, Christian	11:29 min
Litterære samtaler			6 stk
Samtale, gruppe 1	Lydopptak	Mathias, Noah, Arvid	13:26 min
Samtale, gruppe 2	Lydopptak	Halvard, Aron, Julia	10:15 min
Samtale, gruppe 3	Lydopptak	Simon og Christian	6:53 min
Samtale, gruppe 4	Lydopptak	Oscar, Lotta, Anne, Sofie	11:59 min
Samtale, gruppe 5	Lydopptak	Robin, Erlend, Celine	13:06 min
Samtale, gruppe 6	Lydopptak	Nora, Maja, Ina	11:25 min
Mine oppsummeringer			9 stk
9.11: Info og samtykke	Tekstdokument	Studenten	211 ord
22.11: Introduksjon	Tekstdokument	Studenten	649 ord
23.11: Spilløkt, hovedpersoner, +	Tekstdokument	Studenten	1315 ord
29.11: Første litterære samtaler	Tekstdokument	Studenten	1140 ord
30.11: Spilløkt, se og hør	Tekstdokument	Studenten	975 ord
1.12: Modaliteter	Tekstdokument	Studenten	856 ord
6.12: Ugle dikt 2	Tekstdokument	Studenten	881 ord
7.12: Lydopptak av litt. samtaler	Tekstdokument	Studenten	495 ord
8.12: siste økt, samtaler, intervju	Tekstdokument	Studenten	630 ord
Faglærers notat/oppsummering	Tekstdokument	Faglæreren	1836 ord
Mine feltnotater	Notatbok	Studenten	Én bok

Med utgangspunkt i tabellen ser vi at lydopptakene og mine narrative oppsummeringer utgjør størsteparten av materialet, mens faglærers notater og oppsummeringer var av mer begrenset omfang, noe av dette som konsekvens av at hun ble syk mot slutten av opplegget.

7.1 Observasjoner

Observasjonene besto først og fremst av mine egne feltnotater og narrative oppsummeringer, der de narrative oppsummeringene ble skrevet snarest mulig etter hver økt, med utgangspunkt i både feltnotatene mine og øvrige observasjoner. Faglærers feltnotater ble også samlet i et oppsummerende dokument, og fungerer som et supplement til mine egne observasjoner. Forskningsdesignet i kapittel 6.5 detaljerer fokusområdene vi hadde for disse observasjonene. I tillegg til dette rommer observasjonene også generelle betraktninger omkring gjennomføringen av undervisningsopplegget.

7.2 Intervjuene

Ettersom 15 av de 25 deltagende elevene stilte til intervju, er 3/5 av elevgruppa representert i denne delen av materialet. Intervjuene ble gjennomført semistrukturert i grupper på tre og fire, og tok utgangspunkt i en intervjuguide som de som ønsket kunne få tilgang til på forhånd. Alle elevene fikk slippe til under intervjuene, slik at de alle har kunnet dele sine erfaringer fra prosjektet, særlig knyttet til hvordan det var å arbeide med dataspillet *Owlboy* som litteratur. Intervjuguiden inneholdt disse spørsmålene:

1. Pleier dere å spille på fritiden, på mobil, konsoll, pc eller lignende?
2. Spiller dere alene, eller sammen med andre?
3. Hvordan synes dere det har vært å jobbe med *Owlboy*-spillet i norsken?
4. Hva likte dere med opplegget?
5. Hva synes dere om spillet?
6. Hvordan var det å spille sammen med klassen, og å bytte på hvem som hadde kontrollen?
7. Hvordan kjentes det å ha litterære samtaler om spillet, altså å snakke om spillet som om det var litteratur?
8. Er det noe dere synes vi kunne gjort annerledes når vi jobbet med dataspill i norsken – og hva i så fall?

7.3 De litterære samtaler

De litterære samtaler vi har opptak av er semi-strukturerte, dels lærerstyrte samtaler, med utgangspunkt i fire spørsmål som elevene fikk presentert og øvd på tidligere i undervisningen. Graden av lærerstyring er i stor grad en konsekvens av at samtaler også skulle være en muntlig vurdering med lav, middels eller høy måloppnåelse. I tillegg til disse lydopptakene, av fjerde og siste runde med litterære samtaler, rommer observasjonsmaterialet en rekke utdrag fra undervisningsoppleggets tre første økter med litterære samtaler, som i mindre grad var lærerstyrte.

Elevene fikk konkrete spørsmål som utgangspunkt for de avsluttende litterære samtaler, som henger sammen med de fire læringsmålene de fikk presentert under opplegget. Elevene fikk tilgang til disse spørsmålene i forkant av samtaler, slik at de kunne forberede seg:

1. Hvordan kan dataspill være en tekst? Og være skjønnlitteratur?
2. Hvilke tema møtte dere i *Owlboy*?
3. Otus, Geddy og Asio er tre av spillets hovedkarakterer. Velg én av disse og si litt om hvordan spillet fremstiller dem gjennom ulike modaliteter.
4. Sammenlign *Owlboy* med "Ugledikt 2" (deles ut). Hva synes dere tekstene har til felles, og hva er ulikt?

7.4 Transkripsjoner

Transkripsjonene av intervjuene og de litterære samtalene presenteres ikke i sin helhet, men utdrag fra disse blir presentert i forbindelse med funnene de belyser. *Nettskjema* sin transkriberingsfunksjon er benyttet i prosessen, og utdragene gjengis i normalisert språk, med pseudonym og strukturert med utgangspunkt i tidskoder fra de ulike lydopptakene. I de fortløpende transkripsjonene viser tre prikker, ... , til pauser i det elevene sier, altså at de stoppet opp et øyeblikk for å finne ut hva de skulle si videre.

8. Analyse, del 1: Elevarbeid med dataspill som litteratur

Følgende analyse er todelt med utgangspunkt i hvert av de to forskningsspørsmålene. Del 1 innleder analysen, ved å danne et bakteppe omkring elevenes erfaringer med dataspill og arbeidet deres med dataspill som litteratur. I første del av analysen er innsikt i elevenes litterære arbeid med dataspill et poeng i seg selv, mens analysens andre del undersøker det samme elevarbeidet videre, da med utgangspunkt i Gee og Hayes sine kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012).

8.1 Analysemetode og utvalgt materiale

Analysens første del tar utgangspunkt i RQ 1: Hvilke refleksjoner og opplevelser deler elevene omkring arbeidet med dataspill som litteratur? Dette forskningsspørsmålet besvares stegvis med utgangspunkt i det følgende: Elevenes spillvaner og tidligere erfaringer med dataspill; refleksjoner omkring spill som tekst og litteratur; elevenes litterære opplevelser med spillet.

Denne delen retter blikket mot hvordan dataspill som litteratur ble tematisert gjennom opplegget, og kombinerer elev- og lærerperspektiver for å danne et bilde både av hvordan elevene opplevde en slik tilnærming og hvilke litterære opplevelser elevene fikk gjennom spilløktene og arbeid med spillet. Fokuset i denne delen henger tett sammen med læringsmålene fra undervisningsopplegget, som først og fremst la vekt på et utvidet tekstbegrep, spill som litteratur, multimodale tekster og å sammenligne dataspill med andre typer litterære tekster.

Opptakene av de avsluttende litterære samtaler blir sentralt materiale for å svare på dette forskningsspørsmålet, ettersom de både sier noe om elevenes litterære opplevelser med spillet og samtidig oppfordret til refleksjon omkring forholdet mellom dataspill og litterære tekster generelt. Fokusgruppeintervjuene utfyller dette ved å la elevene selv sette ord på sine tanker om opplegget og om å arbeide med spill som litteratur. I analyse av disse funnene benyttes teori om forholdet mellom dataspill, tekst, litteratur og narrativ (Aarseth, 1997; Carr et al., 2006; Montfort, 2003; Bissell, 2011).

8.2 Elevenes spillvaner og tidligere erfaringer med dataspill

En kan enklere forstå elevenes tanker og refleksjoner omkring arbeidet med dataspill som litteratur dersom en har kjennskap til spillvanene deres og deres tidligere erfaringer med dataspill. Som nevnt forsøkte vi å kartlegge noe av dette i oppleggets introduksjonsøkt, 22.11. Selv om dette ikke ble gjennomført og dokumentert så systematisk som vi ønsket, ble vi sittende igjen med noen generelle inntrykk. For eksempel så vi at når elevene skulle uttrykke hvor glade de var i å spille, og skulle plassere seg på en skala fra 1 (lavest) til 4 (høyest), plasserte mange seg på kategori 3 og 4. Noen plasserte seg også på 2, men ingen valgte 1. Hovedinntrykket i forkant av selve spillingen var altså at klassen i sin helhet hadde et positivt forhold til dataspill.

Dersom vi ser denne lille kartleggingen opp mot elevenes egne svar under intervjuene, får vi et mer helhetlig inntrykk – i hvert fall av den betydelige andelen av gruppa som stilte til intervju. Her skulle elevene blant annet svare på hvor mye de spiller på fritida, og om de da spiller mest alene eller sammen med andre. I tillegg til å si noe om elevenes spillvaner, skal disse utdragene fra intervjuene også være med å gi et førsteinntrykk av elevene som deltok i prosjektet. Elevenes svar her sier også noe om hvordan forholdene lå til rette for å gjennomføre et dataspillsentrert undervisningsopplegg i denne spesifikke klassen. Her benyttes også Gee sitt affinitetsrom-begrep i møte med elevenes svar (Gee, 2018), for å beskrive de dataspillrelaterte affinitetsfelleskapene en del av elevene ser ut til å være aktive i, og for å foregripe en senere analyse av kjennetegn på affinitet i arbeidet med spill som litteratur (Gee & Hayes, 2012).

8.2.1 Dataspill som relasjonsbyggende sosial aktivitet

Et gjentakende element fra de fire intervjuene var at det å spille dataspill på ulike måter ble omtalt som en relasjonsbyggende og/eller sosial aktivitet. Under følger noen eksempler på dette, noe av dette også sett i lys av Gee sitt affinitetsrom-begrep (Gee & Hayes, 2012).

Sofie var en av flere elever som oppga at hun bare spiller ved enkelte anledninger, først og fremst som en sosial aktivitet, uten å beskrive seg selv som spillinteressert av den grunn:

Sofie, 01:30: «Altså, vi gjør det jo egentlig mest fordi vi synes det er morsomt, ikke fordi at vi synes gamingen er gøy, men bare fordi vi synes det er gøy å le av det, egentlig.»

Vi hadde flere elever i klassen med lignende erfaringer, som sjeldent spiller for spillings skyld. Samtidig møtte vi også andre typer elever, som Aron, som så annerledes på det, og som så ut til å være del av spillbaserte affinitetsrom på fritiden. I tillegg til å trives med å spille over nett, spesifiserte han også at dersom han møter noen som spiller samme spill som ham, har han for vane å spørre om å få spille med dem:

Aron, 02:23: «Hvis jeg finner noen jeg møter som jeg kjenner, og de spiller det spillet, så skal jeg spørre om å bli med»

Felles erfaringer med samme spill kan her fungere som en *delt lidenskap*, «shared passion», når elever som Aron og de han møter oppdager at de har en felles interesse og kanskje kommer sammen for å spille (Gee & Hayes, 2012, s. 9). Spillingen blir da et felles, lidenskapelig prosjekt, «*A common endeavour*», som bringer mennesker sammen (s. 9). For elever som Aron kan felles spillinteresse altså være en måte å treffe eller bli bedre kjent med andre, på lignende vis som hvordan individer med felles interesser møtes i digitale affinitetsrom på internett (Gee, 2018).

Celine liker også å møte andre som deler hennes interesse for bestemte dataspill. Til forskjell fra Aron fokuserer hun på gleden av å møte nye mennesker *mens en spiller*:

Celine, 02:23: «Det er ganske gøy å møte folk på *Overwatch*, hvis du har gamingheadset, og liksom bare prate med dem, du kan like å møte svensk eller... det er kjempegøy»

I Aron sitt eksempel er *spillet* den felles interessen, som kan skape nye møtepunkter eller affinitetsrom. I Celine sitt eksempel er spillet snarere møtepunktet, affinitetsrommet, der en kan møte andre med lignende erfaringer som en selv, slik som hvis en er norsk og møter en svensk spiller. Innad i klassen har vi altså både elever som bruker sin interesse for bestemte

dataspill til å danne nye møtepunkter, og elever som gjennom å spille over internett møter andre de har noe mer til felles med enn bare interessen for det konkrete spillet. Felles for begge disse eksemplene er måten det å spille fungerer som noe sosialt eller relasjonsbyggende, og det kan en også si om noen av klassens mindre spillinteresserte elever, som Sofie, som likevel har glede av dataspill som sosial aktivitet.

8.2.2 Sosial konsoll-gaming

Mange i klassen hadde til felles at de foretrakk å spille sammen med andre, og da spesifikt på ulike *spillkonsoller*, slik som *Nintendo Switch*, *Playstation* og *Xbox*². Flere av dem spilte også over internett, men mange foretrakk det å kunne møtes fysisk for å spille. Dette kan en se i sammenheng med disse elevenes oppførsel og tilnærminger under de ulike spilløktene, der mange av elevene hadde aktive samtaler omkring spillet mens spillingen foregikk. Konsoller er laget for å spille sammen og i samme rom, i mer spesifikk forstand enn datamaskiner, mobiler, og andre enheter en kan spille på. Slike konsoller kobles typisk til en TV, og mange slike spill kan spilles av flere om gangen, ved å koble til flere spillkontrollere. Derfor er det mange som spiller konsoll-spill mens de sitter på sofaen i en stue eller i et lignende rom der det er lagt til rette for sosial aktivitet. Med andre ord: Det gir mening at aktive konsoll-gamere har et forhold til det å samtale om spill mens en spiller, ettersom spillkonsoller som regel er tilpasset sosial spilling, sammen og i samme rom.

Christian og Arvid var to av disse konsoll-gamerne, og det nære forholdet deres til konsoll-gaming var interessant å se i lys av tilnærmingen de valgte under spilløktene: Begge satte seg langt framme når vi skulle spille, snakket aktivt med medelevene sine, og ville styre spillkarakteren så mye som mulig. Tilnærmingen guttene foretrakk under spilløktene kan da være eksempel på at de dro med seg en spillkultur fra fritiden inn i klasserommet, på en måte de fant fengende og engasjerende – litt som om de tok med seg elementer fra sitt eget konsoll-affinitetsrom inn i klasses timene.

Blant de mange konsoll-gamerne møtte vi også Simon, som under kartleggingen vi gjennomførte 22.11 plasserte seg i en kategori for seg selv, som klassens eneste «nummer 5», på det som skulle være en skala fra 1-4. På grunn av dette har vi flere ganger referert til ham som «klassens fremste gamer», selvutnevnt gjennom kartleggingsøvelsen, både med tanke på hvor glad han var i å spille og hvor ofte han spiller. Under intervjuet understrekte han sin

² For tiden noen av de mest populære spillkonsollene på markedet

store spillinteresse ved å liste opp sine mange spillkonsoller, som gjør at han «alltid har noe å spille på»:

Simon, 01:24: «Jeg har jo Nintendo, Playstation 4, Playstation 3, Wii, to DS'er og telefon og sånt, så jeg har jo alltid noe jeg kan spille, og jeg spiller egentlig ganske ofte»

Simon spiller både sammen med andre og for seg selv, avhengig av hva han spiller, og det samme oppga en annen elev, Halvard. Selv om disse to elevene likte mange forskjellige typer spill, foretrakk de fortsatt å spille på spillkonsoll heller enn på PC. Under intervjuene oppga elevene Noah og Robin en klar preferanse for å spille sammen med andre, og da særlig fysisk, i samme rom, heller enn over nett. Generelt så det ut til å være en sammenheng mellom at konsoll-gaming virket å være den mest populære formen for gaming i klassen og at mange av elevene enten foretrakk å spille sammen, i samme rom, eller i det minste virker å være like glade i å spille sammen med andre som å spille for seg selv.

De mange elevene som fortalte om sine positive erfaringer med konsoll-gaming fra fritiden kan ha vært med å legge til rette for affinitetslæring under spilløktene, ved å knytte det vi gjorde i timene opp mot en interesse fra fritiden som mange av dem hadde til felles, der det sosiale aspektet ved å spille dataspill var en betydningsfull del av spillopplevelsen. Gjennom en felles fritidsinteresse for konsoll-gaming spesifikt kan en argumentere for at mange av klassens elever allerede var medlemmer av en form for affinitetsrom, knyttet til det å spille på spillkonsoll.

8.2.3 Mest spillglede hos guttene?

I det store og det hele virket klassens gutter mer positive til å skulle arbeide med dataspill i norsktimene enn mange av jentene. Svarene fra noen av intervjuene, kombinert med hovedinntrykkene fra kartleggingen 22.11 og gjentakende tendenser fra spilløktene, underbygger dette. Samtidig rommer materialet også noen klare unntak.

Julia deltok i det tredje intervjuet, og var den første til å svare at hun *aldri* spiller på fritiden – og det nærmest før jeg hadde fullført spørsmålet. Under samme intervju svarte Erlend og Oscar at de spiller «ganske mye», mens Maja spiller på mobilen av og til, men ikke så ofte. Mens guttene uttrykte entusiasme omkring dataspill, beskrev Maja at hun først og fremst forbandt det å spille med å kjede seg mens en er alene. Dette intervjuet belyser forskjellen mellom noen av klassens gutter og jenter på en interessant måte, ved å vise noen forskjeller

både i hvilke tidligere erfaringer med spill guttene og jentene hadde, og også hvorvidt en forventer mestring når en prøver et nytt dataspill:

Julia la til at hun har spilt før, med en venn – men hun «var ikke god», i motsetning til vennen hun spilte med, og det ser ut til å ha påvirket hennes forhold til gaming. Maja kunne relatere til Julia sin opplevelse, etter å ha spilt med broren sin, som klarte seg bedre i et spill enn henne. Dette kan en se opp mot konkrete erfaringer fra spilløktene, der flere elever, og da særlig enkelte av jentene, fort gav opp når de fikk muligheten til å prøve spillet, mens mange av jentene helst ville slippe å prøve i utgangspunktet.

Disse tendensene er likevel ikke entydige, særlig i lys av elever som Celine, som vi har nevnt at var aktiv i spillaffinitetsrom på fritida, og som viste stor spillinteresse gjennom hele opplegget. En av de første elevene som fikk prøve spillet var også en jente, som virket veldig motivert for å prøve, og som etter å ha prøvd gjerne ville ha spillkontrolleren så ofte som mulig.

Eleven Eva er også et interessant eksempel her, ettersom jeg ikke innså hvor glad hun var i spill før hun fortalte det direkte i intervju 4. Der kom hun med en lang liste over konsoller hun liker å spille på, i tillegg til pc og mobil, og uttrykte at hun spiller ofte. Under spilløktene satt hun likevel mye i et hjørne for seg selv, deltok ikke i spillsamtalene som foregikk underveis, og fokuserte først og fremst på oppgavene jeg gav dem til å arbeide med i leseloggen. Hun var en av de som stilte meg flest spørsmål underveis, tilsynelatende ut ifra et ønske om å svare best mulig på arbeidsoppgavene. I lys av kun observasjonsmaterialet kunne hun virke som en av flere jenter som brydde seg mer om undervisningsopplegget enn om spill i seg selv, men intervjuet ser ut til å avkrefte dette, og er med å nyansere inntrykkene fra observasjonsmaterialet. Det var altså ikke bare de muntlig aktive guttene som likte å spille dataspill – det gjorde noen av klassens mer tilbaketrukne jenter også.

Kanskje blir det for enkelt å si at guttene likte det å arbeide med dataspill bedre enn jentene. Tilfellet var kanskje snarere at de som var tydeligst på at de *ikke* bruker tid på dataspill viste seg å være jenter. Samtidig gjentok det seg at det var flest gutter som ville prøve spillet, og guttene som prøvde spillet virket å ha større tro på at de kunne mestre spillet enn de fleste av jentene. En mulig konklusjon er at guttenes interesse for spill var mer synlig enn jentenes, samtidig som flere av jentene beskrev at de hadde nære forhold til dataspill de også.

8.3 Refleksjoner omkring spill som tekst og litteratur

Med dette førsteinntrykket av elevene og deres tidligere erfaringer med dataspill i bakhodet, beveger vi oss nå inn mot det første elevene skulle lære seg som del av undervisningsopplegget: at dataspill kan være en form for tekst og skjønnlitteratur. I forkant av oppleggets gjennomføring så vi for oss at det å forstå dataspill som litterær tekst kunne være forvirrende for en del av elevene, og vi satte derfor av mye tid til å arbeide med norskfagets utvidede tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette fikk også konsekvenser for fokuset vårt under de avsluttende litterære samtaler, der hver samtale ble innledet med å be elevene reflektere omkring forholdet mellom dataspill, tekst og litteratur. På grunn av dette utgjør elevenes refleksjoner omkring forholdet mellom spill og litteratur en betydelig del av datamaterialet. Dette gjør det mulig å se elevenes refleksjoner i lys av de perspektivene fra teoridelen som diskuterer forholdet mellom dataspill, tekst, litteratur og narrativ (Aarseth, 1997; Carr et al., 2006; Montfort, 2003; Bissell, 2011).

Seks grupper deltok i de avsluttende litterære samtaler, og på alle disse gruppene viste elevene noe forståelse for hvordan et dataspill kan være tekst og litteratur. De vanligste forklaringene deres handlet om at spillet er en form for fortelling/historie, eller at spillet inneholder skrift – ikke minst i form av snakkebobler med verbaltekst, som er den modaliteten elevene snakker mest om. Elementene *fortelling/historie* og *snakkebobler* blir nevnt i alle disse avsluttende samtaler, og fokuset på snakkebobler skiller seg ut, ved at dette ble lite vektlagt i instruksjonene og begrepsforklaringene som inngikk i opplegget, og likevel ble et gjentakende tema i samtlige samtaler. I tillegg til disse to gjentakende elementene har flere elever reflektert omkring *Owlboy* med utgangspunkt i litterære sjangre og modaliteter, mens noen elever diskuterte forestillingene en danner seg i hodet når en spiller, sammenlignet med når en leser. En del elever rettet også blikket mot det ludiske, eller *spillspesifikke* ved *Owlboy*, og hvordan dette påvirket spillets fortelling. Nå skal vi først se nærmere på de mange elevene som fokuserte på spillets snakkebobler, der flere av samtalerne bevegde seg fra et fokus på snakkebobler til et fokus på litterære sjangertrekk:

8.3.1 Snakkebobler og litterære sjangre: *Er dataspill tekster, eller bare inneholder de tekst?*

Simon og Christian på gruppe 3 innledet sin litterære samtale med fokus på at spillet inneholder tekst i betydning *skrift*, som i denne sammenhengen blir å fokusere på et

overfladisk formalia: at spillet inneholdt *verbaltekst*. Innholdsmessig fremsto samtalen deres nokså representativ for de litterære samtaler i sin helhet: De klarte å si noe om hvordan dataspill kan være tekst og litteratur, men med et litt uheldig fokus på verbalteksten, heller enn å vise forståelse for et utvidet tekstbegrep, der dataspill *er* en form for tekst, og ikke bare *inneholder* tekst. Slik blir enkelte av observasjonene deres også noe overfladiske. Lignende kommentarer som dette har vi hørt mye av både i de andre lydopptakene og de tre øktene med litterære samtaler elevene hadde tidligere i opplegget:

Christian, 00:18: «Jeg tenker at liksom tekstboblene, det er jo som en sånn fortelling, det kunne vært en tekst liksom, en fortelling, når de snakker»

Her blir Christian en av flere elever som nevner spillets snakkebobler som sitt svar på hvordan dataspill kan være en tekst, og som bruker dette formelle trekket ved spillet for å kunne sammenligne det med andre typer tekster, i dette tilfellet fortellinger. Selv om Christian her nærmer seg en form for sammenligning, virker det som om både han og en betydelig andel av klassen har fått med seg at spill kan *inneholde* tekst, i den definisjonen av ordet de var vant til, snarere enn å «knekke koden» for hva en tekst *er*; i lys av det utvidede tekstbegrepet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Mathias på gruppe 1 fokuserte også på spillets snakkebobler, og med utgangspunkt i det sammenlignet han spillet med en form for levende tegneserie:

Mathias, 00:48: «Liksom en live-comic, en live-bok. Så det skjer mens du leser.»

Her tar Mathias likevel diskusjonen et steg videre, sammenlignet med det Christian på gruppe 3 gjorde, ved å introdusere en mer konkret sjangermessig sammenligning, slik at snakkeboblene ikke bare ble et overfladisk formalia, men også et gjenkjennelig litterært grep. Da kunne snakkeboblene knyttes opp mot noe elevene allerede var kjent med at kunne kalles en tekst, i dette tilfellet tegneserier.

På lignende vis som Mathias og de andre på gruppe 1, vekslet Simon og Christian på gruppe 3 også mellom fokus på snakkeboblene og å dra linjer til andre typer fortellinger:

Simon, 00:29: «Siden dette spillet her er basert på et slags eventyr, på en måte... du spiller på en måte gjennom en fortelling»

Der Mathias beskriver spillet som en «live-comic», beskriver Simon også spillet med utgangspunkt i en konkret form for litteratur. Mathias sammenlignet spillet med å se en tegneserie «live», mens Simon sammenlignet det med eventyr og fortelling, som klassen

hadde jobbet med noen måneder tidligere. Hovedforskjellen blir da, ifølge Simon, at en «spiller gjennom» fortellingen, heller enn å lese den, slik som i det Aarseth kaller *ergodisk litteratur* (Aarseth, 1997). Gjennom å sammenligne spillet med andre fortellende sjangre, viser elevene at de har forstått noe av det grunnleggende om hvordan spill kan være eller inneholde et narrativ (Carr et al., 2006; Aarseth, 1997).

Noe lignende ser vi eksempel på hos flere andre grupper: Selv om samtalen gjerne starter med fokus på et overfladisk formalia, verbalteksten i spillets snakkebobler, blir diskusjonen etter hvert utvidet og åpnet opp, blant annet ved at en eller flere elever drar linjer til litterære sjangre de allerede hadde et forhold til. Det ser vi blant annet hos gruppe 6, der Maja dro linjer mellom Owlboy-spillet og fantasybøker:

Maja, 00:57: «Owlboy minner meg veldig mye om sånne fantasybøker. Det er sånne andre verdener, og så kan ugler snakke... Det stemmer jo ikke helt med virkeligheten på en måte»

Ved å vise til trekk fra spillet som Maja kjente igjen fra fantasybøker, ble det enklere for henne å se for seg at *Owlboy* kunne være litteratur. Å sammenligne *Owlboy* med bøker virker å ha vært en nyttig tilnærming for elevene, med tanke på å skape forståelse for et utvidet tekstbegrep. Noen elever sammenlignet også *leseopplevelsen* når en leser en bok med å spille et spill, mens denne gruppa heller brukte en litterær sjanger, fantasy, som en «knagg» å henge spillet og spillfortellingen på – på lignende vis som måten Mathias sammenlignet spillet med en levende tegneserie. En slik tilnærming hjalp disse gruppene med å komme seg forbi fokuset på spillets verbaltekst, og å se likheter mellom spillet og det de vanligvis ville forbundet med begrepet *tekst*.

Gruppe 4 skilte seg fra de andre gruppene ved at fokuset på snakkebobler ikke var samtals innledende poeng, men heller ble løftet fram etter hvert. Her var ikke lenger argumentet at en tekst må inneholde verbaltekst, som på noen av de andre gruppene, men snarere at verbalteksten inngikk i en helhet og sa noe mer om det teksten også formidlet på andre måter, for eksempel gjennom bilder:

Sofie, 00:48: «Sånn snakkebobler og sånt. Det gjør jo på en måte at vi får enda mer, ikke bare at det er bilder og sånt, men det sier litt mer om det vi ser og»

Aron på gruppe 2 kommer også med et interessant eksempel, ettersom han uttrykker en konkret, men i liten grad utvidet forståelse av hva tekster er, midt i denne diskusjonen om hvordan spill kan være tekst. Han virket forvirret av tanken på at dataspill kunne være en form for tekst, og i diskusjon omkring hva som kunne kalles en tekst sa han det slik:

Aron, 01:11: «Jeg tenker på bokstaver, som blir til ord, som blir til setninger, som blir til tekst»

Med Aron sitt fokus ble det enklere å lete etter verbaltekst i spillet enn å ta stilling til noe utvidet tekstbegrep. Han hadde allerede sin egen begrunnede definisjon for hva en tekst var, som synonymt med *skrift*, og belyser hvilke motstridende definisjoner en elev kan måtte håndtere hvis en skal benytte seg aktivt av et utvidet tekstbegrep i klasserommet.

Når elevene bruker fantasy og andre litterære sjangre for å kontekstualisere et fortellende dataspill, har de et lignende fokus som Carr et al., som både får fram hvordan dataspill henter inspirasjon fra andre medieuttrykk, og at dataspill også har sine egne sjangre (Carr et al., 2006, s. 5). Boka vektlegger særlig RPG-sjangeren, digitale rollespill, som ifølge dem trolig har sitt opphav i ikke-digitale rollespill som *Dungeons & Dragons*, og med det kan sies å ha mye til felles med fantasy litteratur spesifikt (s. 20). Samtidig får Carr et al. fram at *ludiske* trekk – det spillspesifikke – kanskje er enda viktigere når en skal se spill i et sjangerperspektiv: «In this sense, it is the characteristics of the *game*, rather than the way that the game world is *represented*, that define its generic status» (Carr et al., 2006, s. 21).

Om så *Role Playing Game*-sjangeren har sitt opphav i ikke-digitale fantasy-spill, kan slike spill like gjerne ta for seg romvesen i en science-fiction-verden eller et alminnelig nabolag i en drabantby, og ikke bare historier om «orker» og «alver» (s. 21). Spillspesifikke trekk, som for eksempel hvordan mange slike rollespill lar spillerne konstruere sine egne karakterer/avatarer, blir da mer tydelige sjangertrekk enn hvorvidt en møter monstre, trollmenn og magi. Samtidig lages mange spill som har disse konkrete trekkene, eller noe lignende, slik som uglemenneskene og de andre fantasiskapningene en møter i *Owlboy*.

Elevenes refleksjoner bringer oss tilbake til et av Carr et al. sine sentrale poeng: Spill kan gjerne sammenlignes med litteratur, men er samtidig noe mer og noe annet (Carr et al., 2006, s. 5). Til tross for det: Når elevene her fikk i oppgave å dra linjer mellom et fantasy-rollespill og litteratur, kunne det å se likheter mellom slike spill og fantasybøker hjelpe dem i arbeidet med spillets fortelling. Observasjonene deres om likheter mellom fantasybøker og spill som *Owlboy* er tross alt relevante nok til å bli viet grundig diskusjon hos Carr et al. og andre forfattere innenfor feltet (Carr et al., 2006).

Måten mange elever ble opphengt i selve verbalteksten i spillets snakkebobler viser også at det kan være utfordrende for elever å kalle et dataspill for en *tekst*. På lignende vis som Carr et al. og Aarseth får fram at spill er noe mer enn bare litteratur (Carr et al., 2006; Aarseth,

1997), ble det tydelig i møte med elevene at spillet også var noe mer enn bare en tekst – både fordi det var vanskelig for flere å innlemme et dataspill i sine eksisterende forståelser av hva en tekst er, og fordi selve skriften og verbalteksten bare var en av mange modaliteter som formidlet spillets fortelling.

Sammen vitner elevenes refleksjoner omkring spillets verbaltekst og lignende litterære sjangre om at læreplanens utvidede tekstbegrep ikke var direkte intuitivt for dem, og det samme kan sies om forbindelsen mellom spill og litteratur. Samtidig kunne elevene tilnærme seg forholdet mellom spill og litteratur gjennom å sammenligne spillet med litterære sjangre de allerede hadde et forhold, og på den måten vise god forståelse og refleksjon. Tanken om et utvidet tekstbegrep krevde tilvenning, og for flere av elevene så en slik forståelse ut til å kreve mer enn de tre ukene vi hadde til disposisjon. Selv om de fleste elevene viet samtaletid til fokus på spillets snakkebobler, som først og fremst var et overfladisk formalia ved spillet, klarte mange av dem også å benytte seg av dette som utgangspunkt for konkrete refleksjoner som viste forståelse for at tekst og litteratur kunne være noe mer enn skrift og verbaltekst.

8.3.2 Spill som fortellende og formidlende

Ved siden av fokus på snakkebobler og sjanger, var fokus på *Owlboy* som fortelling det mest gjentakende elementet i de litterære samtaler. Disse perspektivene har elevene i større grad kunnet basere på definisjoner og gjennomganger fra timene, ettersom det å snakke om fortellingen i *Owlboy* ble viet mye oppmerksomhet i undervisningsopplegget, både under introduksjonsøkta 22.11 og i forbindelse med de tre første litterære samtaleøktene (29.11, 1.12 og 6.12).

På gruppe 2 møter vi fokus på fortelling og fokus på snakkebobler side om side, i diskusjon omkring forholdet mellom dataspill og tekst/litteratur:

Julia, 00:20: «En tekst er noe som kan formidle noe, og den kan være en bok, en sang, bilder og en *GIF*, for eksempel. Det må bare ha en handling og hovedpersoner og et tema, liksom»

Halvard: 01:00 «Når de snakker via tekstbobler»

Mens Halvard fokuserer på verbalteksten i snakkeboblene, legger Julia seg tett opp mot det jeg har gått gjennom i timene, ved at hun vektlegger at en tekst formidler noe, og at hun fokuserer på modaliteter. Hun bruker også forkunnskapen sin om *handling*, *hovedpersoner* og *tema*, som de hadde lært om tidligere samme semester. Her har hun fått seg noen konkrete holdepunkter, og et perspektiv som gjør det mulig å diskutere spillets fortelling med lignende

utgangspunkt som de andre fortellende tekstene de hadde arbeidet med tidligere. Selv om Julia «aldri» spiller dataspill, slik vi hørte henne si under intervjuene, har hun opparbeidet seg en konkret forståelse for hvordan dataspill kan være litterære tekster.

Gruppe 3 tok også utgangspunkt i litterære begreper de hadde har lært tidligere som del av sin litterære samtale, slik som da Simon nevnte begrepet vendepunkt:

Simon, 01:09: «Det er jo på en måte noen slags vendepunkt i spillet, som når det plutselig kommer noen monstre, eller når en finner noen egg og så kommer det en boss og sånn, som er helt uventet at kommer»

Gjennom slike konkrete eksempel fra spillet viser Simon overføringsverdien til enkelte begreper mange elever allerede lærer seg å benytte som del av litteraturundervisning i norskfaget. Når han først hadde oppdaget dette fellestrekket mellom spillet og fortellingene de tidligere hadde arbeidet med, ble det enklere for han å diskutere spillet med et litterært perspektiv.

Robin på gruppe 5 innledet samtalen på sin gruppe med å snakke om at *Owlboy* forteller en historie. Han vektla også at et slikt spill er en historie en *er med i*, og innledet med det en diskusjon omkring spilllets *valgfrihet*, som gruppa bygget videre på senere. Før det sammenlignet Erlend *Owlboy* med en fortelling, ved å rette blikket mot det spillet forteller oss om ulike karakterer og hva de gjør. Det gjør han med med en presisering om at denne informasjonen blir presentert *mens en spiller*:

Robin, 00:16: «Det forteller jo en historie. Gjennom... altså, når du spiller, så kan du jo... i sånn type spill så på en måte er det en historie du er med i, og du kan kanskje velge litt ting også»

Erlend, 01:02: «Det er jo som som du sier. Det formidler jo noe. Og når man spiller får man vite mer om personene. Akkurat som i en fortelling så får vi vite om karakterene og hva de gjør, og det finner vi ut av i spillet mens vi spiller»

Gruppe 6 fokuserte også på at spillet inneholder en fortelling – som eleven Nora forklarte ved at spillet har «et budskap og en handling». Gruppa løftet også fram vendepunkt og hovedpersoner som litterære trekk de kjente igjen fra tidligere arbeid med fortellende tekster. Med utgangspunkt i disse begrepene fikk gruppa tatt samtalen et steg videre fra å diskutere overfladiske formalia, og kunne bruke begrepene til å forklare hvordan spillet kan være en fortellende tekst, og til å dele sine opplevelser med *Owlboy* som litteratur.

Gruppe 1, som fokuserte mye på spilllets snakkebobler og paralleller til tegneserier, kom også med noen interessante refleksjoner omkring spill som ikke har noe tydelig narrativ. For Arvid var forbindelsen mellom *Owlboy* og litterære tekster likevel så enkelt som dette:

Arvid, 00:45: «Det er en historie»

Videre kom gruppa med refleksjoner som minner om noe av det Aarseth formidler gjennom sin narrative spillmodell, ved at ulike spill i ulik grad og på ulike måter kan sies å romme et narrativ (Aarseth, 2012). Mens en elev fortalte hvor overraskende det var at spill kunne være tekst, viste en annen elev til et spill han selv hadde spilt mye, som han synes var vanskeligere å knytte opp mot tekster og litteratur:

Meg, 01:18: Så når dere først fant ut at dataspill kan være en tekst, hvordan reagerte dere?

Arvid, 01:23: «Det er liksom...Det er liksom... Er det ekte, eller? Jeg tenkte sånn, hvordan kan det stemme?»

Noah, 01:30: «Jeg lurte på hvilket spill det var. For liksom, har du spilt *Super Smash*³ før? Jeg føler ikke det er så mye historie i det. Eller, det er litt, men... det du gjør i spillet handler ikke så mye om en historie»

Her belyser elevene utfordringer med å sette likhetstegn mellom spill og litteratur, slik blant annet Carr et al. og Aarseth også har understreket viktigheten av (Carr et al., 2006; Aarseth, 1997). Ved å komme med et konkret eksempel på et spill med mange ludiske trekk og svært få narrative elementer (Aarseth, 2012), klarte disse elevene å nyansere den forenklede forståelsen av spill som litteratur som ble presentert for dem som del av undervisningsopplegget. Uoppfordret oppdaget de altså noe av det samme som Carr et al. og Aarseth har vektlagt, og da kanskje særlig at ulike dataspill i ulik grad kan sies å være fortellende (Aarseth, 2012), som medfører at noen spill vil være enklere å snakke om i et litterært perspektiv enn andre.

8.3.3 Modaliteter og litterære forestillinger

Modalitetsbegrepet sto sentralt i undervisningsopplegget, og ble tematisert både gjennom begrepsforklaring i plenum og et læringsopplegget til spilløktene 30.11, der elevene skulle notere seg hva de så og hørte underveis i spillet, og slik gjøre seg noen tanker omkring både spilllets visuelle og auditive modaliteter.

³ *Super Smash Bros*: Et populært spill der karakterer fra ulike spillunivers kjemper mot hverandre, uten noen samlende rammefortelling (*Super Smash Bros.*, u.å.)

Elevene brukte blant annet modalitetsbegrepet til å dra linjer mellom dataspill og litteratur, slik vi ser eksempel på hos gruppe 2:

Julia, 01:33: «Jeg tror at et dataspill er kanskje en tekst med modaliteter, for eksempel. Fordi det er mer bilder og lydeffekter og ting som det, men det er fortsatt en tekst, med modaliteter»

Halvard: 01:49 «De har jo musikk»

Å rette blikket mot konkrete modaliteter i spillet, som for eksempel bilder, musikk, og lydeffekter, ser ut til å ha hjulpet disse elevene med å forstå sammenhengen mellom dataspill og tekster. Samtidig vitner disse utsagnene om hvor lett det kunne være for elevene å blande modaliteten verbaltekst med det utvidede tekstbegrepet, der *tekst* viser til hele medieuttrykket – altså hele spillet, med alt det rommer.

Noen elever brukte også modalitetsbegrepet i refleksjoner omkring de forestillingene en danner seg når en leser en bok, for å diskutere både forskjeller og ulikheter i litterære opplevelser med bøker og dataspill, slik som her, fra gruppe 4:

Oscar, 00:16: «Et spill er jo egentlig bare en historie, bare at du i stedet for at du må på en måte... Hvis du leser i en bok så lager du på en måte en egen film i hodet ditt og på en måte ser det for deg. Men et spill blir jo bare denne fortellingen, bare at du ser det i stedet for at det står i tekst. Så det blir på en måte den filmen i hodet ditt som du lager selv, på på en måte skjermen»

Sofie, 00:48: «Sånn snakkebobler og sånt. Det gjør jo på en måte at vi får enda mer, ikke bare at det er bilder og sånt, men det sier litt mer om det vi ser og»

Lotta bidro også med et interessant poeng i denne diskusjonen, om forholdet mellom hva en forestiller seg mens en leser sammenlignet med det en ser når en spiller – og hvilke forestillinger en danner seg mens en spiller også:

Lotta, 02:18: «Når du ser på bildene på spillet så lager du liksom en fortelling inne i hodet ditt – eller, da kan du liksom si litt hva bildet handler om»

Grappa diskuterte altså på den ene siden hvordan spill krever mindre forestilling fra vår side enn det bøker gjør, men fikk også fram at bilder må tolkes, og med det at også visuelle tekster, som spill, må tolkes for å gi mening. Det gjelder for eksempel det grappa sa om kroppsspråk, og rollen til andre modaliteter de løftet fram, som musikk og farger:

Oscar, 01:25: «Også bruker de jo musikk og, det er en av modalitetene, da på en måte skjønner du hva stemningen er, om hvordan de har det på en måte... hvis det er gøy musikk er det på en måte gøy og bra og en skal på eventyr liksom»

Sofie, 01:41: «Jeg har merket også at med farger, hvis det er mørke farger så er det ofte litt mer skummelt. Men hvis det er lyse farger og de er ute og det er dag så er de bare ute og flyr liksom. Det er liksom ikke så veldig spennende, fordi det er liksom bare sånn happy vibes liksom»

Gjennom å diskutere modaliteter som kroppsspråk, musikk og farger i spillet, fikk disse elevene utforsket hva en forestiller seg som del av en litterær opplevelse, enten det er snakk om en bok, et dataspill eller en annen fortellende tekst.

Hos gruppe 5 så vi flere elever rette fokuset mot bildene vi danner oss i hodet mens vi leser en bok, og sammenligninger mellom dette og opplevelsen av å spille et fortellende dataspill. Spillet fortelling var fortsatt en sentral del av samtalen, men det som skilte denne gruppa fra de andre, var linjene de trakk mellom valgfrihet i spill og litterære forestillinger. Her kommenterer de også tekstens form og innhold på en interessant måte, ved å si at innholdet i seg selv ikke er noe de umiddelbart ville forbundet med et dataspill:

Robin, 01:18: «Jeg tenkte også at...hvis jeg hadde skrevet ned spillet som en fortelling, så hadde jeg aldri trodd at det hadde vært et dataspill.

Celine, 01:52: «Og historien hadde jo vært ganske forskjellig fra Robin sin til min» Og det var det jeg likte med at vi fikk hver vår egen ugledagbok. At vi på en måte kunne skrive hver vår versjon»

Robin, 02:07: Altså, en tekst...det er mye at man lager sin egen historie.

Celine, 02:18: «Det er som å lese en bok uten bilder – bare at her har vi bilder. Når du leser en bok uten bilder så kan du lage bildene selv. Her kan man lage *historien* selv. Vi fikk bildene og så skulle vi lage historien»

Dette drar oss tilbake til Robin sitt innledende poeng:

Robin, 00:16: «Det forteller jo en historie. Gjennom... altså, når du spiller, så kan du jo... i sånn type spill så på en måte er det en historie du er med i, og du kan kanskje velge litt ting også»

Det Robin sier her, om valgfriheten i spill, kan knyttes opp mot interaktiv fiksjon eller ergodisk litteratur (Montfort, 2003; Aarseth, 1997). Videre mener gruppa altså at det er likhet mellom den prosessen som foregår i hodene våre når vi leser en bok, og måten en i et spill, gjennom bildetolkning og muligheten til å styre spillkarakteren, skaper sin egen fortelling – ikke i hodet, men rent konkret, på skjermen. I lys av Montfort og Aarseth kan det virke som om valgfriheten i spill er et av områdene der spill skiller seg mest fra den tradisjonelle, ikke-interaktive og ikke-ergodiske litteraturen. Da virker det særlig interessant når en elev er inne på tanken om at valgfriheten en får i et spill ikke nødvendigvis er så ulik en tradisjonell

leseopplevelse – ved at det å *ta valg* i form av hvordan en *forestiller seg* det en leser kan sammenlignes med valgene en kan ta i en del litterære dataspill.

8.3.4 Forhold mellom spillspesifikke trekk og narrativ

Når elevene skulle diskutere fortellingen i *Owlboy*, var det mer enn bare kjente elementer fra andre litterære sjangre som ble løftet fram som eksempel. Ludiske elementer uten paralleller i ikke-ergodisk litteratur dukket også opp som sentrale poenger i noen av samtalene, og utvidet rammene for de litterære samtalene deres. Det første eksempelet på det ser vi her:

Aron, 03:53: «Jeg ville sagt at Geddy av og til er litt irriterende [...] på grunn av at når man prøver å løfte opp noe så kommer han hele tiden»

Her bidro Aron på gruppe 2 med noe uventet: I diskusjon omkring en av spillets hovedpersoner ble et potensielt frustrerende element ved spillets design forbundet direkte med en av personene, slik at denne spillmekaniske funksjonen ble oppfattet som et fortellende element. Hovedkarakteren Otus sin evne til å plukke opp kameraten Geddy er sentral i kampen mot spillets mange fiender, men knappen en bruker til å plukke opp Geddy brukes også til andre funksjoner i spillet (D-Pad Studio, 2016). Dette resulterte gjentatte ganger i at spillere plukket opp Geddy med et uhell når de forsøkte å gå inn i et hus, snakke med en person eller lignende. Siden vi skiftet spillere så ofte som hvert tiende minutt, fikk stadig nye spillere oppleve denne lille frustrasjonen, og enkelte av de som var tilskuere til spillet ser ut til å ha bemerket seg dette. Det ser vi særlig hos Aron, som begynte å se det å være irriterende som et av Geddy sine karaktertrekk, først og fremst på grunn av opplevelsen av at han stadig kom i veien for det elevene forsøkte å gjøre i spillet.

Her åpnet Aron for en diskusjon omkring hvordan det spillspesifikke ved *Owlboy* påvirket narrativet, ved at en spillmekanisk frustrasjon ble direkte forbundet med en karakter vi ellers bare hadde diskutert fra et narrativt og multimodalt perspektiv. I teoridelen så vi viktigheten av å ta det spillspesifikke på alvor, og at et dataspill er noe annet og noe er mer enn bare et narrativ (Carr et al., 2006; Aarseth, 1997; Bissell, 2011). Samtidig, når et spill først rommer et narrativ, vil også de spillspesifikke trekkene kunne få en konsekvens for spillernes narrative eller litterære opplevelser, slik Aron her har gitt oss et eksempel på.

På lignende vis diskuterte gruppe 1 spillets kampscener som en del av spillets narrativ – det til tross for at spillets *boss fights*⁴ nok har et lignende kampfokus som Noah sitt eksempel med *Super Smash Bros*, som han jo poengterte at i liten grad inneholdt en fortelling.

Noah, 08:09: «Geddy og Otus, de backer jo hverandre opp på sin jobb, for eksempel den bossen som jeg fighta da, hvis de ikke hadde vært på lag så hadde det vært umulig å ta den. Og de må samarbeide veldig bra.»

Gjennom denne beskrivelsen av relasjonen mellom to av spillets hovedpersoner er guttene inne på et interessant felt, nemlig hvordan replikknløse kampscener kan bidra inn i et spill sitt narrativ. Dette snakket vi ikke om i timene, og det står i kontrast til elevenes gjentakende fokus på spillets snakkebobler. Når en elev arbeider med et spill som en fortelling, gir det forsåvidt mening at *alle* delene av spillet vurderes som en del av narrativet – og ikke bare de delene med tydelig fokus på narrativet, slik som ulike *cut scenes*⁵ og andre opphopninger av snakkebobler. Slik kan en *boss fight* altså tolkes som et fortellende element det også.

Selv i tilfeller der en først og fremst arbeider med det narrative ved dataspill, virker det interessant å la elevene reflektere over hva som skiller spill fra andre fortellende medieuttrykk, og hvordan det spillspesifikke påvirker det narrative. Det ser en effekten av her, i Arons eksempel på hvordan spillmekaniske elementer, slik som knappene en trykker på og funksjonene deres, kan påvirke vår opplevelse av spillets hovedpersoner, og også i Noah sitt eksempel på hvordan en *boss fight* kan fortelle noe interessant om karakterene i et spill, og fungere som en meningsfull del av narrativet.

8.4 Litterære opplevelser med spillet

I praksis ble altså mye av fokuset under de litterære samtalene rettet mot forholdet mellom dataspill, tekst og litteratur. Samtidig var det viktig for oss å la elevene sette ord på sine *litterære opplevelser* med *Owlboy*. Her følger et mer konkret eksempel på en elev sine litterære opplevelser med spillet, der vi følger en og samme elev gjennom både observasjonsmateriale fra spilløktene og de første litterære samtalene, samt gjennom lydopptak av den avsluttende samtalen. Dette eksempelet løftes fram fordi det viser til en

⁴ Scener i dataspill der en kjemper mot en betydelig sterkere fiende som er laget for å være en motstander for de som spiller («Boss (Video Games)», 2024).

⁵ *Cut scenes*: filmlignende spillscener som gjerne fokuserer på spillets fortelling. Carr et al. beskriver disse som «Animated inserts» (Carr et al., 2006, s. 32), animerte tillegg der spilleren fungerer som en tilskuer.

større diskusjon i klassen, der eleven Celine var en av de mest aktive, og dreide seg omkring elevenes ulike opplevelser av hovedpersonen Otus sin strenge mentor og lærer, Asio.

8.4.1 Celine: «Asio er misforstått!»

Et interessant eksempel på elevenes litterære opplevelser med *Owlboy* kom til syne under en av de første litterære samtaler, fra onsdag uke 48 (29.11), som fant sted etter at klassen hadde spilt åpningen på spillet for andre gang. I den narrative oppsummeringen fra 29.11 skrev jeg blant annet dette, da etter en økt med halvparten av klassen:

Nye perspektiv fra andre «gjennomlesing» var noe av det mest spennende jeg hørte i dagens litterære samtaler. En elev fortalte om hvordan hun fikk et nytt syn på Asio som karakter, etter å ha sett åpningen igjen, der Asio først virker positiv og oppmuntrende – frem til Otus skuffer han, gjentakende ganger. Andre på gruppa både bekreftet og nyanserte disse tankene, med påminnelser om at Asio fortsatt framsto veldig streng. (Utdrag fra min narrative oppsummering, 29.11).

Samtalen til Celine og gruppa virket å ha vært både «opplyst, personlig og reflektert» (Hennig, 2012, s.27): opplyst i den forstand at den tok utgangspunkt i konkrete eksempel fra spillet, personlig i den forstand at Celine og de andre på gruppa kjente de fint kunne ha egne og ulike meninger om spillets karakterer, og reflektert ved at elevene ikke bare tok til seg hverandres argumenter, men stoppet opp og tenkte gjennom dem, slik at poengene i samtalen ble mer enn bare deres umiddelbare tanker og assosiasjoner. Slik så det å spille åpningsscenen to ganger, med litt tid imellom, ut til å ha vært et produktivt og interessant utgangspunkt for litterære samtaler, og nettopp det å få oppleve scenen for andre gang la til rette for perspektiver elevene ikke tenkte over første gang de møtte spillet. Celine tok også med seg disse refleksjonene inn i de litterære samtaler vi tok opptak av, der hun presenterte en bearbeidet argumentasjon omkring karakteren Asio, i samtale med Robin og Erlend:

Celine, 08:58-11:31:

«Mange folk liker ikke meg for det her, men jeg elsker Asio. Det handler litt om at jeg føler at spillet setter ham i litt feil perspektiv. For når jeg spilte spillet først, så likte jeg han ikke. Da var det litt sånn... «oj da». Men så spilte jeg spillet på nytt og så la jeg merke til tingene som Otus sa, og som Asio sa. Det starter jo med at Asio er glad på Otus sine vegne og at Asio starter med skryt. Han starter faktisk spillet med å si, «ey, nå var du flink!». Og så finner vi ut da, at Otus har gjort så mye galt, det er noe av det Asio sier selv: at timene har gått dårlig... man kan jo se for seg at han har mista den vannkrukken så mange ganger. Og hele byen er i tørke, og så får Otus en enkelt oppgave, men så klarer han ikke engang det. Det handler ikke om klare, det handler om at han ikke forstår «significance» av tingene. Og så synes jeg at Asio er på en måte som en far til Otus. For eksempel, så ser vi jo at etter alt det her, så forsover Otus seg. Og så kommer Asio inn og sier sånn: «Du, nå må du våkne, nå har vi jobb å gjøre, og du har faktisk forsovet deg, når jeg prøvde å gi beskjed i går, at du må skjerpe deg litt». Og så gjør han ingenting med det, og forsover seg. Og så, etter han har forsovet seg, og når han kommer til at han skal få den kappen... før det, så klarer han ikke det

han egentlig skal klare. Så sier Asio: «Har du andre talent? Vi må prøve å finne gullet i deg». Har du andre talent – for han finner jo ikke.. han prøver liksom å finne gullet i Otus, og det er snilt, når han ser at han ikke, ja... Og så, hver dag han kommer, så starter han med skryt. Og da gir han han nye sjanser. Og derfor synes jeg at Asio er veldig snill, selv om [Otus] forsover seg og alt sånt. Og så derfor mener jeg at han ikke er anerkjent for det han gjør. Han er misforstått. Og at Otus, mange folk vil si at Otus er kjempesnill, og det vil jeg også si. Han prøver å bevise seg selv. Men da må du gjøre en innsats. Du kan ikke bare ha det gøy og bekjempe monstre. Du må gjøre litt for byen også»

Her gjengis Celine sin tolkning i sin helhet, som et utfyllende eksempel på hvilke litterære opplevelser elevene kunne bli sittende igjen med etter å ha spilt *Owlboy* med klassen. Hennes konkrete, personlige opplevelser, her omkring spillkarakteren Asio, kunne benyttes som utgangspunkt for samtaler og diskusjoner med andre elever, der de på lignende vis som dette kunne vise til konkrete hendelser fra spillet, og på den måten underbygge poengene sine.

Ved å rette blikket mot Celine sine litterære erfaringer med *Owlboy*, blir det klart at hun har kommet forbi den potensielle barrieren vi har sett eksempel på når elevene skulle snakke om et spill som en tekst og som litteratur. Her viser hun også at det samme kan sies om flere elever i klassen, ved å nevne at hennes meninger omkring en spillkarakter har ført til uenighet med andre i klassen – en uenighet som forutsetter at disse elevene har hatt litterære opplevelser med spillet, der de blant annet har gjort seg opp tanker og meninger om spillets karakterer.

Celine sine grundige beskrivelser av hennes litterære opplevelser med *Owlboy* er særlig interessante sett i lys av at hun var en av de første til å spørre hva opplegget hadde med norskfaget å gjøre, etter første gang klassen fikk opplegget presentert: Hun, som blant jentene gav uttrykk for å være en av de mest spillinteresserte, viste synlig engasjement fra første gang hun fikk høre om opplegget, men kontrasten mellom det hun fikk presentert og det hun forbandt med norskfaget var stor nok til at hun rakk opp hånda første time og stilte spørsmål med oppleggets faglige relevans. Noen økter senere ble hun likevel en av pådriverne i undervisningsopplegget, vekselvis aktiv både i spillsamtaler og i arbeid med den umiddelbare leseloggen, og ikke minst tydelig engasjert i diskusjonene omkring fortellingen og karakterene i *Owlboy*. Spillerfaringene hennes fra fritiden og hennes egne affinitetsrom viste seg å være mer relevante enn hun hadde sett for seg, og ser ut til å ha lagt grunnlag for et engasjement som kom godt til nytte både for hennes egen læring, for de andre elevene og for selve undervisningsopplegget.

8.5 Elevrefleksjoner og opplevelser fra arbeid med spill som litteratur

For å svare på første forskningsspørsmål, *hvilke refleksjoner og opplevelser delte elevene omkring arbeidet med dataspill som litteratur*, har vi nå brukt kartlegging av elevenes tidligere erfaringer med dataspill som bakteppe, drøftet elevenes refleksjoner omkring spill som litterære tekster og kommet med eksempel på de litterære opplevelsene elevene fikk gjennom arbeidet med *Owlboy*. Kartleggingen viste at de fleste elevene hadde positive erfaringer med dataspill fra fritiden, og at mange så på det å spille dataspill som en sosial aktivitet. Dette la forholdene til rette for en positiv læringskultur under spilløktene med hele klassen, som vi skal se nærmere på senere. Spilløktene med *Owlboy* gav elevene en felles, litterær referanseramme, som de kunne bruke som utgangspunkt for litterære samtaler. Med utgangspunkt i spillet kunne vi også utfordre elevene til å diskutere forholdet mellom dataspill, tekst, og litteratur, med mål om å utvide elevenes tekst- og litteraturbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Klassen brakte med seg mange positive erfaringer med dataspill fra fritiden, og hadde i tillegg relevant erfaring med litterært arbeid fra tidligere samme semester. Det å kombinere disse to, dataspill og litterære tekster, virket likevel som noe nytt og ukjent – en kompetanse de måtte tilegne seg gjennom erfaring. Vi har sett elevene prøve seg fram i diskusjon omkring forholdet mellom disse, med utgangspunkt i en rekke tilnærminger og fokusområder: Mange fokuserte på spillets verbaltekst og tekst i betydning *skrift*, som for noen ikke ble mer enn en å poengtere overfladiske formalia, men for andre dannet grunnlag for interessante, ofte sjangersentrerte sammenligninger. Andre sammenlignet spillet direkte med det de tidligere hadde lært om fortellende tekster, blant annet gjennom bruk av tradisjonelle litteraturbegreper som de fant eksempel på i spillet. Noen benyttet seg aktivt av modalitetsbegrepet vi introduserte, og i refleksjon omkring det oppsto interessante diskusjoner rundt hva bilder og andre modaliteter kommuniserer, og hvordan dette henger sammen med ens egne tolkninger og litterære forestillinger. Flere elever utfordret også den forenklete forståelsen de ble presentert for, der spill ble kalt både tekst og litteratur, gjennom å diskutere trekk ved spillet som kunne framstå mer spillspesifikke enn litterære, og som samtidig kunne påvirke deres litterære opplevelser under spillingen.

Gjennom disse diskusjonene og andre eksempel har vi også fått innblikk i elevenes litterære opplevelser med spillet. Vi har sett elever sammenligne valgene en tar underveis i et spill med forestillingene en danner seg i hodet når en leser en bok, og hvordan å spille kan være som å

lage sin egen fortelling, særlig når en har mulighet til å styre spilllets hovedperson. I tillegg har vi sett elever beskrive hvordan modaliteter som musikk og farger påvirket opplevelsene deres, og hvordan opplevelser omkring en spillkarakter kan endre seg ved å spille samme utdrag om igjen. Elevenes litterære opplevelser kommer også til syne gjennom diskusjonene og uenighetene som oppsto tidlig i opplegget, som så ut til å inspirere flere elever til nyansert argumentasjon omkring noen av *Owlboy* sine litterære elementer.

Vi tar nå med oss elevenes opplevelser og refleksjoner inn i analysens neste del, som undersøker det samme arbeidet med dataspill som litteratur, men nå med vekt på de sosiale gruppedynamikkene som oppsto underveis i opplegget, med utgangspunkt i Gee sitt affinitetsrombegrep (Gee, 2018).

9. Analyse, del 2: Tegn på affinitet i materialet

Det følgende kapittelet tar utgangspunkt i RQ 2: *Hvilke tegn på affinitet kommer til syne i elevenes arbeid med dataspill som litteratur?* Her utforskes kjennetegn på affinitetsrom i ulike deler av datamaterialet, med utgangspunkt i Gee og Hayes sine femten punkter, og da særlig punkt 1, 10, 3 og 4, samt punkt 6-9, som er slått sammen til en felles kategori, i tråd med tabellen fra kapittel 4.2.1. Disse har blitt grunnlag for følgende analysekategorier, som denne delen av analysen også er strukturert med utgangspunkt i: *Et felles, lidenskapelig prosjekt; Å kunne delta på ulike måter; Nybegynnere og mestere i samme fellesskap; Å kunne produsere, ikke bare konsumere og Ulike typer kunnskap verdsettes*. Denne avgrensingen er gjort både av hensyn til prosjektets omfang og med utgangspunkt i gjentagende mønster fra materialet. I drøftingen kan vi også se nærmere på andre av Gee og Hayes sine kjennetegn, som virker vanskeligere å finne eksempel på i forbindelse med undervisningsopplegget (Gee & Hayes, 2012).

9.1 Et felles, lidenskapelig prosjekt?

Gee og Hayes sitt første kjennetegn på affinitetsrom innebærer at deltakerne har en «common endeavor»: en felles bestrebelse, eller et felles prosjekt, «for which at least many people in the space have a passion» (Gee & Hayes, 2012, s. 9). I et affinitetsrom har altså mange av deltakerne *et felles, lidenskapelig prosjekt* – noe mange av deltakerne deler en dyp interesse eller lidenskap for. Gjennom blant annet felles interesser kan deltakerne i slike rom relatere til hverandre (s. 9).

Hvordan kan en vite om elever har et felles, lidenskapelig prosjekt? Felles interesser er kanskje enklere å legge merke til. I det kartleggingsarbeidet vi tidligere har referert til, både fra økta introduksjonsøkta 22.11 og fra intervjuene, kom det fram at klassen i sin helhet hadde et positivt forhold til dataspill, og at mange av elevene bar med seg en betydelig spillinteresse fra fritida, særlig knyttet til konsoll-gaming. Med disse inntrykkene i bakhodet, la oss se nærmere på utdrag fra datamaterialet som kan tyde på at elevene har sett på det litterære arbeidet med dataspill som et lidenskapelig prosjekt.

Fokusgruppeintervjuene kan være et godt startpunkt i utforskning av litterært arbeid med *Owlboy* som lidenskapelig prosjekt. Der fikk elevene selv sette ord på sine meninger og erfaringer, og selv om ingen av dem bruker ord som *lidenskap* i sine beskrivelser, finner vi en del eksempel på noe lignende: at de gir uttrykk for å ha hatt det *gøy*:

Mange av elevene uttrykte glede når de skulle fortelle om sine opplevelser med undervisningsopplegget. Når en betydelig andel av klassen beskrev sine erfaringer på slikt vis, kan det tyde på at mange av dem har funnet en felles interesse i arbeidet med *Owlboy* som litterær tekst:

Celine, intervju 1, 02:45: «Det har vært såå gøy. Det er såå mye gøyere enn vanlig norskundervisning»

Noah, intervju 2, 03:48,: «Ja, det er gøy å ha spill i norsken. Det er ikke hver dag vi har det»

En av elevene, Mathias, så ut til å ha funnet interesse i arbeidet med *Owlboy*, og virket overrasket over denne interessen, ettersom det brøt med noen av hans tidligere erfaringer omkring hvordan det er å lære:

Mathias, intervju 1, 03:52: «Mange personer har lært at gøy og læring, å lære, de kan ikke bli sammen. Men nå, med disse tingene, så beviser det at det er feil. Du kan ha det gøy mens du lærer»

Flere elever ville også understreke at arbeidet med *Owlboy* ikke bare hadde vært «gøy», men også lærerikt:

Sofie, intervju 1, 02:46: «Jeg synes det har vært kjempekjekt. Jeg synes jeg har lært mye og. Jeg tenker kanskje mange ser på det som at liksom, å, det er gøy å spille, men jeg tenker også på det som undervisning, for jeg føler jeg har lært mye av å spille det. Som at jeg har lært mer om temaet mobbing, og så jeg er jo ikke noe flink til å spille, så jeg har lært meg litt mer om sånne knapper og sånn. Og så har jeg jo lært meg hvordan en kan, på en måte, bruke spill som en tekst, og det er noe jeg ikke kunne så mye om fra før»

Celine, intervju 1, 03:25: «Altså, hvis du hadde spurt meg, litt før vi begynte med dette her, hva en modalitet var, eller hva handlingsreferat var, så hadde jeg ikke visst noe om det»

Å kjenne glede eller interesse for det en arbeider med er vel og bra, men disse elevene, som beskriver en forbindelse mellom gleden de kjente på og det de har lært, virket i større grad å ha hatt noen personlige *mål* underveis i opplegget. Det å ha felles mål kan også henge sammen med å ha et slikt felles, lidenskapelig prosjekt (Gee & Hayes, 2012, s. 9).

Det var ikke bare det å få spille i timene elevene uttrykte interesse omkring, men også andre sider ved opplegget. «Klassens fremst gamer», Simon, viste interesse for forarbeidet til spillet også, og ikke bare selve spilløktene. Her henviser han til introduksjonsøkta 22.11, der vi gav elevene en liten presentasjon av spillets hovedpersoner:

Simon, intervju 2, 03:06: «Jeg synes det var veldig gøy når vi på en måte, før vi hadde begynt å spille, å bli kjent med karakterene og liksom, skrive navnet deres, skrive hva de kunne og sånt. Du følte liksom du visste litt hvem de var uten at du hadde sett dem»

Når Simon her uttrykker interesse for øvrige deler av arbeidet med *Owlboy*, og ikke bare den faktiske spillingen, kan dette tyde på at Simon ikke bare synes det var «gøy» å spille, men at det spillrelaterte arbeidet i sin helhet var av interesse. Det virker med andre ord som om Simon har gjort opplegget til sitt eget lidenskapelig prosjekt, der hans generelle dataspillinteresse gjorde mer enn bare selve spillingen meningsfull og interessant.

Flere elever uttrykker også en spøkefull bekymring for hvordan det vil bli å gå tilbake til «vanlige norsktimer» med sin vanlige norsklærer:

Celine, Intervju 1, 04:34: «Det et litt sånn *let down* å gå tilbake til vanlig norsktime etter vi har gama og bare hatt det kjempegøy»

Noah, Intervju 2, 13:11: «Jeg hadde gjerne tatt noen uker til med *Owlboy*»

Med utgangspunkt i sitater som dette kan en lure på hva det er elevene kommer til å savne, rent konkret: Var det bare det å få spille dataspill i timene de skulle ønske de kunne få fortsette med? Slike sitater gjør det vanskelig å trekke klare slutninger: Kjente elevene at de tok del i et felles, lidenskapelig prosjekt? Eller syntes de bare at det var gøy å få spille i norsktimene? Uansett virker det som om mange av elevene har fått mulighet til å arbeide med noe de hadde en genuin interesse for, som Gee og Hayes gir uttrykk for at er en sjeldenhet i den tradisjonelle skolen (Gee & Hayes, 2012, s. 10).

9.1.1 Lidenskap for spillet: Et fengende fantasy-spill med nok valgfrihet

Vi nå har etablert tanken om at elevens genuine interesse for det en arbeider med kan være tegn på affinitetsrom-kultur, i lys av Gee og Hayes sitt første kjennetegn på affinitetsrom, om det å ha et felles, lidenskapelig prosjekt (Gee & Hayes, 2012, s. 9). Vi har også antydnet at det å få spille i norsktimene kanskje var det som vekket mest interesse hos elevene. Samtidig var det ingen selvfølge at det å spille et dataspill skulle vekke interesse. Hva om de ikke likte spillet vi valgte, for eksempel? Dersom en skal forstå den genuine interessen som en del av elevene uttrykte under intervjuene, må en kanskje også se nærmere på hva de tenkte om *Owlboy* spesifikt.

Så hva syntes elevene om *Owlboy*, og hvordan kan det ha påvirket opplegget at det var akkurat dette spillet vi arbeidet med? Dersom å arbeide med spill skulle fungere som en *affinitetsgenerator* for elevene, var det viktig å utnytte potensialet hos de elevene i klassen som hadde positive erfaringer med dataspill fra sine affinitetsrom på fritiden. Den lille kartleggingsøvelsen fra første økt synliggjorde hvilke elever i klassen dette kunne være, og det ble viktig for oss å la disse elevene få slippe til underveis med sine positive erfaringer, i håp om at holdningene og erfaringene deres skulle kunne påvirke resten av gruppa positivt. I det følgende utdraget ser vi nærmere på hva noen av klassens uttalte «gamere» syntes om å arbeide med *Owlboy* spesifikt, med utgangspunkt i intervjuene.

For elever som Simon kan mye av interessen han viste for opplegget ha hatt en sammenheng med hva han tenkte om spillet:

Simon, 18:43: «Det er det kjekkeste spillet jeg har spilt»

Simon, 04:00: «Det var jo derfor jeg kjøpte det hjemme, fordi jeg synes det var så sykt gøy å spille det. Så jeg måtte bare fortsette å spille, jeg var helt hekta på *Owlboy*»

Simon, 13:14 «Altså, vi kan jo bare... kan samle fest hjemme hos meg, og så sitter vi å spiller *Owlboy*»

Kommentarer som disse kan tyde på at det ikke bare var det å spille i seg selv som vekket tegn på affinitet hos elever som Simon, men også at det var noe med *Owlboy* spesifikt som vekket interesse og engasjement. Flere så blant annet ut til å ha likt at *Owlboy* var et fantasy-lignende spill med en «koselig» fortelling:

Robin, 04:34: «Men liksom, Ringenes Herre, det er jo sånn, en reise på en måte, men dette var mer... dette var jo ikke en reise akkurat, men det minner meg veldig om det. Så jeg synes det var et veldig koselig spill»

Simon, 04:47: «Ja, jeg og synes det var skikkelig koselig, så det var derfor jeg lastet det ned»

Noe av det interessante med elever som Robin var hvordan de forbandt *Owlboy* med litterære tekster de hadde et godt forhold til fra fritiden, i dette tilfellet *Ringenes Herre*.

Fantasy-trekkene i *Owlboy* ser ut til å ha vært noe av det som vekket interesse hos flere av elevene, ikke minst hos de som hadde et positivt forhold til sjangeren fra fritiden, og som kanskje deltok i fantasy-relaterte affinitetsrom utenfor skolen. Slike gjenkjennelige trekk ved spillet, kombinert med spillets tematisering av vennskap og andre former for relasjoner, kan ha vært noe av grunnen til at flere beskrev spillet med slike positive benevnelser. Sagt med deres egne ord var kanskje et koselig fantasy-spill et godt valg, hvis en skulle velge ut et fortellende dataspill som mange i klassen kunne ha interesse av å arbeide med.

Noen av elevene forteller at de var litt skeptiske til spillet til å begynne med, ikke minst på grunn av hva de forbandt med slike todimensjonale dataspill, kanskje kombinert med spillets pikselerte, tegneserieaktige bilder:

Noah, 04:16: «Jeg liker at der er 2D, men at det fortsatt er så mye en kan gjøre»

Simon, 05:30: «For selv om det var 2D, så har de på en måte klart å lage... for eksempel *Mario*⁶ er jo 2D, og det er på en måte... det er kjedelig, for det er på en måte bare den... men du kan gjøre så sykt mye i spillet, selv om det er 2D»

Flere elever fryktet altså at et 2D-spill som *Owlboy* ville romme lite valgfrihet, på samme måte som andre todimensjonale dataspill de hadde spilt tidligere. Kanskje er det de uttrykker her en frykt for at spillets verden skulle være enda mindre åpen enn den viste seg å være – kanskje en enda tydeligere «linear corridor», eller et eneste stort rom som en ikke kan komme seg ut av, et «single room»-spill (Aarseth, 2012). Altså: selv om *Owlboy* ikke har en spesielt åpen spillverden, sett i lys av Aarseth sine begreper, virker det som om den graden av åpen verden *Owlboy* faktisk har, med mulighet for mange valgfrie stopp på veien mellom spillets forutsigbare start og slutt, hadde mye å si for hva elevene syntes om spillet. Det ser vi flere eksempel på, ikke minst hos de samme spillinteresserte guttene vi nå har fokusert på:

Noah, 05:52: «Noe jeg også liker med det spillet, det er ikke sånn... nå skal du gå den veien, og så skal du gå den veien... du kan velge litt hva du vil gjøre. Men så er det noe du må gjøre for å komme videre. Men det er ikke sånn at de sier det rett ut, at du må gå dit. Det jeg synes er litt gøy er når vi må finne veier og sånt selv»

Noen av klassens mest spillinteresserte elever, som Noah, hadde altså negative erfaringer med spill som i stor grad fortalte dem hva de måtte gjøre underveis og hvordan de skulle

⁶ (*The Official Home of Super Mario™ – About*, u.å.)

gjøre det. Å innse at *Owlboy* i mindre grad var slik, gjorde da at noen av elevene fant spillet mer interessant. Det kommer Noah med flere eksempler på:

Noah, 06:18: «For eksempel med skyen, det stod ikke at vi skulle plukke den opp og ta den til den plass der vi skulle legge vannet oppi. Men vi fant det jo ut»

Her kommenterer elevene en av de mange gåtene en må løse i spillet. I gåten de viser til må en plukke opp en sky og manøvrere forbi ulike hindringer frem mot stedet der en skal «skvise» vannet ut av skyen for å aktivere en mekanisme. Gjennom spillets åpning lærte elevene at de kan plukke opp ulike objekter og ta dem med seg, men i scener som den de viser til sier ikke spillet noe om hva en må gjøre: Ut ifra hva en har lært at er mulig i spillet må en selv finne en løsning som åpner veien videre til neste rom. Det å selv måtte finne ut hva en må gjøre for å komme seg videre løftes her fram som et positivt trekk ved spillet, og var også med å skape en aktiv samtalekultur under spilløktene, der elevene blant annet idémyldret omkring utfordringene de møtte i spillet. Noe av dette ser vi i notatene klassens faglærer tok under spilløktene:

«Du trenger den nøkkelen!»

«Dritbra, Erlend!»

Halvard: «Har du fasiten, lærer?»

Celine: «Vi skal ikke ha noe hint!»

(Utdrag fra faglærers narrative oppsummeringer, fra spilløkta 23.11)

Elevene ser altså ut til å ha likt spillet godt, til tross for at både disse og andre elever vi intervjuet fortalte om en innledende skepsis, som i stor grad kom av spillets todimensjonale pikselgrafikk. Når elevene fikk lagt fra seg de fordommene enkelte av dem hadde til spillets visuelle uttrykk, ble de mer oppmerksomme på den valgfriheten spillet hadde å tilby, og gåtene og utfordringene de møtte underveis la grunnlag for idémyldrende spillsamtaler, som virket å ha vært av interesse for mange av elevene. På den måten kunne også de som ikke styrte spillkarakteren være med å påvirke spillets gang. Kombinasjonen av spillets «koselige», fantasy lignende fortelling og spillets meningsfulle, om så noe begrensede valgfrihet, ser ut til å ha hatt mye å si for det positive inntrykket av spillet som de fleste av elevene ser ut til å sitte igjen med. Slik kan disse trekkene ved selve spillet også ha vært med å vekke interesse hos elevene, slik at de som ønsket kunne være med å gjøre arbeidet med spillet til et felles, lidenskapelig prosjekt.

9.1.2 «Fint å få høre andres meninger, men kan vi ikke bare spille?»

Vi har nå sett at flere elever fant arbeidet med spill som litteratur interessant i sin helhet, og etablert at elevenes positive helhetsinntrykk kan ha hatt en sammenheng med det konkrete spillet vi valgte å fokusere på. Når det er sagt, hva tenkte elevene om de øktene der vi *ikke* skulle spille, og blant annet brukte mye tid på å ha litterære samtaler om spillet? Ved å se nærmere på dette kan en få et mer nyansert blikk på hva elevene fant interessant og mindre interessant ved opplegget. Da blir det også enklere å ta stilling til i hvilken grad elevene kan sies å ha gjort arbeidet med spill som litteratur til et felles, lidenskapelig prosjekt (Gee & Hayes, 2012, s. 9). For sammenligningens skyld tar vi her utgangspunkt i de samme elevene som delte sine erfaringer med *Owlboy* i kapittelet over.

Elevene hadde ulike tanker om det å ha litterære samtaler om spillet. Noen av de gjentakende tilbakemeldingene gikk ut på at det var interessant å høre andres meninger omkring spilllets fortelling:

Halvard, 10:45: «Det er jo gøy, fordi at da får du sett andres meninger om spillet»

Robin, 10:53: «Og da kan man og fortelle hva man har sett og tenkt»

Noah, 11:37: «Det var helt fint. Man kunne få høre andres meninger om hva som hadde skjedd [i spillet]»

Noen av disse meningsutvekslingene ser ut til å ha vekket interesse hos elevene. Det ser vi blant annet ved at noe av det de husket best var de gangene de ble uenige med medelever om sine tolkninger – uten at det førte til dårlig stemning i gruppene:

Noah, 11:44 «Og for eksempel Celine, hun syntes jo... likte best Asio, fordi han var tradisjonell, og mente at han passet på Otus og sånt. Men det følte ikke jeg. Eller jo, han passa jo på Otus, men han kjefte nesten bare på han»

Robin, 12:08: «Jeg og Celine ble også uenige, men jeg husker ikke helt hva det var. Var det uglediktet?»

Det kunne virke som om elevene trivdes med disse små uenighetene, og måten disse lot dem trene på å argumentere og å presentere sine egne poeng. Uenighetene vitner om at elevene kjente tilhørighet til spilllets fortelling, og gav dem god trening i å begrunne argumenter med utgangspunkt i konkrete eksempel fra teksten, slik vi tidligere så Celine gjøre i forbindelse med de diskusjonene Noah og Robin henviser til.

Vi fikk også noen tilbakemeldinger fra elever som ville ha foretrukket å spille lengre om gangen, og å begrense de litterære samtalene til slutten av opplegget, heller enn å gjøre det til

en gjennomgående arbeidsmåte. Simon var en av dem som ville ha foretrukket dette – selv om det kanskje først og fremst handlet om at han ønsket å få spille mer og å få se hva som skjedde videre i spillet:

Simon, 11:08: «Jeg liker jo såklart best å spille. Så jeg ville jo helst bare... få spilt. Men det gikk jo fint å ha, det er jo greit med en pause i blant og. Selv om jeg kunne sittet der i fem timer i strekk»

Elevene uttrykte ikke like stor interesse for det å ha litterære samtaler som omkring spilløktene og spillet i seg selv, men de fleste så ut til å se verdien i å få diskutere en litterær tekst med sine medelever. En utfordring med måten undervisningsopplegget aktivt vekslet mellom spilløkter og litterære samtaler, var nettopp kommentarene fra de mange elevene som heller ville ha en ekstra spilløkt enn en økt med litterære samtaler. I sin helhet har nok ikke opplegget vekket like stor interesse for det å diskutere litteratur som for spillet og spillingen. Samtidig har vi sett eksempler på elever som har vist betydelig interesse både for det å spille *Owlboy* og for muligheten til å samtale om sine erfaringer med spillet.

Dersom en da skulle argumentere for at disse erfaringene fra opplegget minner om Gee og Hayes sitt første kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom, ved å omtale opplegget som et felles, lidenskapelig prosjekt for elevene, måtte vi nok benyttet ha benyttet oss av den ene presiseringen Gee og Hayes kommer med i definisjonen av dette kjennetegnet: «A common endeavor for which *at least many people* in the space have a passion» (Gee & Hayes, 2012, s. 9). Med utgangspunkt i eksemplene over, kan en kanskje konstatere at *mange* av elevene har kjent på en slik lidenskap i forbindelse med opplegget, om så først og fremst omkring det å få spille *Owlboy* i timene. Samtidig var det nok en del elever som hadde glede av å få spille i timen, uten at dette skapte noen større lidenskap for litterært arbeid med dataspill generelt.

9.2 Positive grupperinger: Å kunne delta på ulike måter

Et gjentakende element under oppleggets spilløkter var måten klassen på eget initiativ delte seg i to nokså adskilte grupper, med en inndeling som virket å være omtrent den samme fra gang til gang. Det bemerket vi oss allerede i de narrative oppsummeringene fra første dedikerte spilløkt, 23.11, der jeg blant annet skrev dette:

«Fremst i salen dannet det seg en stor gruppe, omkring halve klassen, som samtalte aktivt om spillet, og særlig om hva som kunne være lurt eller gøy å gjøre i spillet. Noe av dette nærmet seg forsøk på å overtale den som spilte til å gjøre som en annen elev ønsket, andre kommentarer var enklere å kategorisere som nyttig og velment hjelp. I det store og det hele framsto disse samtalene positive og støttende, men lydnivået ble fort høyt» (Utdrag fra mine

narrative oppsummeringer, fra spilløkta 23.11).

Alle elevene skulle sitte på gulvet der inne på *blackroom*, altså det tilpassede rommet der vi gjennomførte de fleste av spilløktene. Her ser vi hvordan den ene grupperingen satte seg fremst, nærmest skjermen. De som skulle spille ble også bedt om å sette deg der. De som satt framme fremsto svært engasjerte i det som skjedde underveis i spillet, og kom ofte med kommentarer og forslag til den som spilte, slik som hvordan spilleren kunne løse spillets gåter eller bekjempe ulike typer fiender. Disse kan vi kalle «spillsamtalegruppa». Til tider kunne det bli litt vel mange slike kommentarer, og vi måtte minne dem om å bruke «innestemme». Samtidig oppfattet vi først og fremst disse samtalene som noe positivt, ettersom elevene virket genuint interesserte i både å hjelpe og å lære av hverandre.

Spillsamtalegruppa benyttet seg mindre av «dagboka», den spontane leseloggen, enn mange av de andre elevene. Samtidig var leseloggen kanskje først og fremst et grep for å holde engasjementet og konsentrasjonen oppe, så når vi så hvor mye engasjement og konsentrasjon det tross alt var hos gruppa der framme, fremsto det uproblematisk at de var mer inne i spillet og mindre nede i skrivesakene. Her kan vi dra linjer til Gee og Hayes sitt tiende kjennetegn på affinitetsrom, nemlig at en kan delta i rommet på mange ulike måter (Gee & Hayes, 2012, s. 20). Det var viktig for oss å ikke nedvurdere den spontane tilnærmingen til spillsamtalegruppa, og å regne elevenes erfaringer med spill fra sine affinitetsrom på fritiden som verdifull bakgrunnskunnskap. Under de litterære samtalene fikk vi se de fleste av disse elevene delta aktivt, selv om de endte opp med færre notater og skisser å vise til enn de som satt i den andre gruppa. Halvard og Noah var aktive i denne grupperingen, og kommenterte dette under intervjuet:

Halvard, 09:14: «Vi skulle skrive sånn handlingsreferat en gang, men det klarte jeg ikke, for det er så gøy å se på»

Noah, 10:23: «Jeg fikk skrevet litt hva som skjedde og sånn, men jeg synes det var gøyest å se på spillet. Det føles bedre. Og det var veldig kjekt å spille selv»

Den andre gruppa plasserte seg bak i rommet og langs veggene, slik at de kunne lene seg inntil veggen. Færre av disse viste interesse for å prøve spillet. Samtidig rommet denne grupperingen de elevene som virket mest opptatte av å svare på arbeidsoppgavene de fikk i leseloggen. Her hadde vi også noen mer tilbaketrukne elever, som hadde særlig nytte av å sitte nær døra og å kunne få en luftepause ved behov. Fra denne delen av rommet kom det ofte spørsmål knyttet til de konkrete oppgavene jeg gav dem underveis, og de fleste i denne gruppa så ut til å bruke leseloggene sine aktivt, både for å svare på konkrete oppgaver, for å

loggføre spilllets fortelling, eller for å tegne, skissere og på andre måter bruke boka som en konsentrasjonshjelp. Vi kan kalle disse «dagbokgruppa». Robin ble intervjuet sammen med Halvard og Noah, og fortalte om sin tilnærming med vekt på leseloggen:

Robin, 09:35: «Det synes jeg var noe av det kjekkeste, å skrive, fordi... jeg tror aldri jeg har skrevet så mye på så kort tid før. [Skrivingen] gikk så veldig raskt, og det synes jeg var veldig gøy. Det var noe av det gøyeste»

Måten elevene grupperte seg på framsto som noe positivt, ettersom de fleste fra begge grupperingene deltok aktivt i opplegget, gjennom sine to ulike tilnærminger: noen gjennom aktiv spillsamtale, og noen gjennom aktiv bruk av den umiddelbare leseloggen. Under de litterære samtalene så vi konkrete eksempler på hvordan «representanter» fra begge disse grupperingene brukte erfaringene sine fra spilløktene aktivt, for eksempel ved at spillsamtalegruppa refererte til samtaler de hadde hatt under spilløktene, og ved at flere fra dagbokgruppa stilte til samtale med solide, strukturerte notater som de brukte godt. Heller enn at alle skulle måtte notere aktivt underveis, slik vi vurderte å be dem om til å begynne med, fikk vi se nytten av å la elevene skape sine egne tilnærminger, slik at de kunne få erfare at det var mulig å delta i læringsfellesskapet på ulike måter (Gee & Hayes, 2012, s. 20).

9.3 Nybegynnere og mestere i samme fellesskap

9.3.1 Spontane instruksjoner

Under spilløktene oppsto også en dynamikk der elever som skulle prøve spillet spurte tidligere spillere om hjelp og råd om hvordan de kunne manøvrere og komme videre i fortellingen. Dette førte til verdifulle øyeblikk der noen av klassens mest engasjerte gamere fikk instruere og lære opp andre elever, som gjerne ikke hadde like mye erfaring med spill fra fritiden som dem. Denne dynamikken så vi eksempel på gjennom hele opplegget, og vi fikk se elevene feire hverandres små seire i spillet – kanskje særlig i tilfellene der de spontane instruksjonene fant sted på tvers av de to, tydelige grupperingene vi har nevnt, slik som når noen fra dagbokgruppa ville prøve å spille, og fikk støtte av noen fra spillsamtalegruppa.

En slik spontan instruksjonskultur kan en se i lys av Gee og Hayes sitt tredje kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom: «Newbies, masters, and everyone else share a common space» (Gee & Hayes, 2012, s. 11). Mange fra dagbokgruppa virket å ha lite erfaring med konsoll-gaming, i motsetning til mange fra spillsamtalegruppa. Dette gav «mesterne» fra

spillsamtalegruppa mulighet til å hjelpe «nybegynnerne» fra dagbokgruppa, slik at alle disse kunne få delta i fellesskapet, også gjennom å styre spillkarakteren.

Et konkret eksempel på denne instruksjonskulturen så vi i måten Simon, «klassens fremste gamer», fikk lære opp mange elever i spillets funksjoner i løpet av opplegget. Det kommenterte han selv under intervjuet, og at dette var like positivt for ham selv som for de han fikk hjelpe:

Simon, 08:33 «Siden jeg spilte det hjemme, så, jeg følte liksom... jeg syntes det var ganske gøy, for da kunne jeg på en måte hjelpe de andre. Og liksom vise hva som var gøy. Og da følte jeg på en måte at jeg spilte litt selv. Så ved å hjelpe de andre følte jeg at jeg spilte selv, og jeg synes det var gøy å hjelpe de som ikke visste hvordan kontrolleren virket og sånn»

Simon kjøpte spillet selv etter de første spilløktene, og her deler han sin opplevelse av at kompetansen han brakte med seg fra fritiden var nyttig og verdifull i disse norsktimene – blant annet siden han på kort tid kom lengre i spillet enn klassen, og med det visste hva en måtte gjøre for å komme videre. Mens noen bidrag til opplegget kunne komme i form av fagbegreper og analytiske ferdigheter, ikke minst under de litterære samtalene, kunne elever som ham bidra med noe helt annet, som å vise hvordan en spillkontroller fungerer. Her kan vi igjen dra linjer til Gee og Hayes sitt tiende kjennetegn på affinitetsrom også: «There are many different forms and routes to participation» (Gee & Hayes, 2012, s. 20), ettersom elevene kunne bidra i dette litterære fellesskapet på mange forskjellige måter, enten det var med kunnskap om spill og spillkontrollere, erfaring med dikttolkning eller noe annet.

9.3.2 «Nybegynneren» Anne

Et utdrag fra gruppe 4 sin litterære samtale kan også knyttes opp mot Gee og Hayes sitt tredje kjennetegn på affinitetsrom, og tanken om at både «nybegynnere» og «mestere» kunne få delta i et og samme fellesskap (Gee & Hayes, 2012, s. 11):

Anne var en av de elevene som ofte trakk seg litt ut under spilløktene, og som i liten grad bidro aktivt, verken i spillsamtalegruppa eller dagbokgruppa, selv om hun satt med mange fra den sistnevnte. Under de litterære samtalene framsto hun også tilbaketrukket, innrømte selv at hun ikke fulgte med, og virket generelt mindre interessert i en slik samtale enn de hun var på gruppe med. Ettersom hun virket å ha havnet litt utenfor i diskusjonen, utfordret jeg henne direkte, ved å spørre om hun ville legge til noe i gruppas diskusjon omkring hvordan *Owlboy* kunne være en tekst og en type skjønnlitteratur. Da gjorde hun noe interessant, som ikke så

mange av de andre elevene har gjort på samtalen: Uoppfordret rettet hun blikket mot et spillspesifikt trekk, nemlig det at vi *er* hovedkarakteren i spillet mens vi spiller:

Anne, 02:41: «Umm.. jeg fulgte ikke helt med, men du er jo med... du er jo på en måte en karakter da, i spillet da, så du får jo... du lærer jo ting og tang og»

Gruppen responderte på denne kommentaren med fnising og et en smule ironisk «bra jobba», som om de først ikke så relevansen i Anne sitt poeng, men etter at jeg bekreftet hvor godt poenget hennes var, så det ut til å åpne øynene for flere i gruppen. Etter det oppsto en interessant diskusjon omkring hvordan det å styre spillkarakteren påvirker fortellingen og den litterære opplevelsen:

Sofie, 03:19: «Jeg merket jo selv at når det var jeg som spilte selv så merket jeg på en måte at jeg følte at jeg var mer inne i fortellingen, enn når jeg så på noen andre som spilte. Fordi det er jo litt som å se på en film når andre spiller, men når man på en måte er den...når man er Otus selv, så blir man jo på en måte mer tatt med inn i fortellingen. Og det gjør at man på en måte kanskje merker ting som man ikke hadde merket hvis noen andre spilte, og man bare så på»

Her får elevene altså fram hvordan de litterære opplevelsene deres med spillet ble påvirket av hvorvidt det var de selv eller andre som spilte – og disse refleksjonene ville nok ikke funnet sted hvis ikke Anne hadde tatt utfordringen og våget å dele sine tanker. Hun så kanskje ikke på seg selv som et fullverdig medlem av diskusjonsfellesskapet, kanskje særlig fordi de andre på gruppen hadde deltatt mer aktivt i undervisningen i forkant av denne samtalen som skulle tas opp. Likevel var det hun som tilførte samtalen en dimensjon de andre elevene ikke hadde sagt noe om. Med andre ord: Ved å invitere Anne til å bidra i det affinitetsrommet vi forsøkte å skape, som hun kanskje ikke hadde kjent seg som noen viktig del av, oppstod det nye, tankevekkende refleksjoner som ellers kanskje ville uteblitt. Sagt med Gee og Hayes sine ord: Anne, som kanskje anså seg som gruppens «newbie» – en nybegynner – hadde noe interessant å tilføre samtalen hun også (Gee & Hayes, 2012, s. 11), selv om hun ikke hadde vært særlig aktiv i forkant. Hun fikk mulighet til å bidra, og trengte ikke være noen «mester» eller ekspert for å kunne bidra i diskusjonsfellesskapet (s. 11).

Videre i samtalen, når Anne så ut til å forstå at hun hadde relevante poeng å komme med hun også, skiftet dynamikken fra at hun holdt seg taus, til at hun ble en av de første til å ta ordet. Når de skulle diskutere tema i spillet foreslo hun for eksempel temaet *utforsking*, som var noe ganske annet enn det de fleste hadde diskutert i timene, der mange knyttet fortellingen opp mot vennskap, fordommer, mobbing, funksjonshemming og lignende. Temaet hun foreslo åpnet for å se spillet og dets fortelling med et nytt blikk, med mindre vekt på dynamikkene

mellom spilllets karakterer, og mer vekt på hovedkarakterens noenlunde frie reise gjennom stadig nye og spennende områder, der nye farer og utfordringer kunne lure rundt ethvert hjørne.

Grappa trengte kanskje hjelp av meg til å innse at Annes refleksjoner var relevante, men når de først innså det, og omfavnet hennes perspektiver, åpnet det ikke bare nye retninger i diskusjonene deres, men førte også til at Anne selv trådte inn i nye roller, som et fullverdig medlem av noe som kunne minne om et affinitetsfelleskap. Anne ble da en form for nybegynner som fant tilhørighet, og innså at det ikke bare var de andre på gruppa, «mesterne», som kunne bidra med noe relevant i de litterære diskusjonene omkring *Owlboy* (Gee, 2011, s. 11).

9.4 Å kunne produsere, ikke bare konsumere

9.4.1 «Konsumenten» Anne

Annes eksempel er også nærliggende å se i lys av Gee og Hayes sitt fjerde kjennetegn på affinitetsrom: «Everyone can, if they wish, produce and not just consume» (Gee & Hayes, 2012, s. 12). Gjennom det meste av opplegget kan en beskrive Anne som en ren *konsument*: Hun var som regel tilstede i timene, og vi så at hun fikk med seg noe av det som foregikk i spillet, men hun var verken aktiv i spillsamtaler eller med leseloggen, og trakk seg stort sett ut under de tre litterære samtalene som skulle trene dem inn mot den avsluttende samtalen. Før den avsluttende samtalen hadde hun altså i liten grad «produsert» noe, i den forstand at hun hadde hatt mange anledninger til å bidra i læringsfelleskapet, uten å ha gjort det i betydelig grad. Samtidig hadde hun jo *deltatt*, gjennom sin tilstedeværelse. Når Anne innså at hun kunne få bidra med noe relevant under den avsluttende samtalen, var det ikke bare et eksempel på at en «nybegynner» fikk slippe til, men også et eksempel på at alle som ønsket kunne få mulighet til å tilføre fellesskapet noe konkret, altså å *produsere* noe (Gee & Hayes, 2012, s. 12), slik som en refleksjon omkring *Owlboy* som litteratur – samtidig som hun fikk mulighet til å være en passiv konsument gjennom mye av opplegget.

9.4.2 Det ergodiske som affinitetsgenerator

En kan også se Gee og Hayes sitt fjerde punkt, om at alle som ønsker kan produsere noe (Gee & Hayes, 2012, s. 12), opp mot det Aarseth sier om ergodisk litteratur (Aarseth, 1997). I så

fall kan en tenke på det å spille et dataspill sammen, som klasse, som å produsere et nytt produkt, i fellesskap (Aarseth, 1997, s. 1-2). Gjennom å spille sammen blir klassen ikke bare lesere, men også spillere og medspillere. Klassen *skaper* sin egen versjon av spillfortellingen, der valg tatt i fellesskap avgjør hvordan de vandrer gjennom spillet. Selv om narrativet i *Owlboy* kan sies å grense mot det Aarseth kaller en «linear corridor», med en sentral fortelling som endrer seg lite ut ifra hvordan en spiller, inneholder spillet nok valgfrihet til at hver spilløkt ble uforutsigbar og spennende: Det var for eksempel vanskelig å se for seg hvor langt de ville komme i løpet av en økt, hvem de ville velge å snakke med på veien, hvilke avstikkere de kom til å ta, hvilke skatter de kom til å oppdage eller hvor mange forsøk en *boss-fight* ville kreve. Alt dette gav elevene reell mulighet til å påvirke spillets fortelling, og til å gjøre fortellingen til sin egen, slik flere elever også bemerket og løftet fram som et positivt trekk ved spillet under intervjuene.

Elevenes to distinkte tilnærminger under spilløktene, i samtalegruppa og dagbokgruppa, understreker også den nevneverdige innsatsen spillet krevde av dem som spillere og tilhørere (Aarseth, 1997, s. 1-2). Slik ser det ergodiske ved *Owlboy* ut til å ha inspirert en spontan læringskultur, som minner om hvordan læring foregår i affinitetsrom. Denne læringskulturen kan sees på som en konsekvens av at elevene arbeidet med spillet som en type ergodisk litteratur, som innebar at klassen i sin helhet ikke kunne forholde seg passive til opplegget: Uten elevbidrag i form av noen til å styre spillkarakteren ville fortellingen ha stoppet opp, og uten de andre elevenes innspill ville ikke fortellingen blitt den samme. Så selv om Anne og enkelte andre oppførte seg som passive konsumenter under mye av opplegget, hvilte utforskningen av *Owlboy* på elevers vilje til å *produsere noe* i timene, blant annet gjennom å spille og å komme med innspill.

Denne ergodiske tilnærmingen til litteratur, der de spilte et fortellende dataspill i helklasse, ser ut til å ha fungert som en form for *affinitetsgenerator*, ved at spillet, og også de utfordringene de måtte løse som del av det, førte til kreativ idemyldring og positiv gruppering i interessegrupper. Spillsamtalegruppa så ut til å kjenne et særlig ansvar for å komme videre i spillets fortelling, og skapte med det en instruksjonskultur der alle som ønsket fikk mulighet til å være med å føre spillet videre – enten det var gjennom å styre hovedkarakteren eller ved å bidra i spillsamtalen. Parallelt tok dagbokgruppa på seg et særlig ansvar for å dokumentere spillets fortelling, og la på den måten et solid grunnlag for de litterære samtalene de skulle ha i etterkant. Kanskje kan en da argumentere for at elevene skapte seg et lite affinitetsrom under spilløktene, med to undergrupper, og samtidig samme mål og prosjekt: å dykke ned i

Owlboy og spilllets fortelling. Elevenes problemløsende tilnærminger under spilløktene ligner det Gee nevner eksempel på fra digitale spillforum (Gee, 2018), og gir oss et eksempel på hvordan arbeid med ergodisk litteratur kan legge til rette for noen av de samme kjennetegnene som Gee og Hayes forbinder med læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012).

9.4.3 Fanfiction-kultur

Med tanken om ergodisk litteratur som affinitetsgenerator i bakhodet, kan vi nå se nærmere på et eksempel fra gruppe 5 sin litterære samtale, der en elev argumenterte for at det å *spille* gjennom en fortelling gjorde det mer motiverende å produsere et skriftlig arbeid, slik som de ble oppfordret til i leseloggen:

Celine, 00:35: «Og [du kunne velge] litt måten du spiller på og. Jeg tror vi har skrevet mer enn det vi hadde gjort hvis ikke vi hadde spilt. Vi har skrevet ganske mye. Og det er jo litt fordi vi er interessert i det og. Og så snakket de så veldig mye, og så fikk vi skrive ned karakterene, så jeg følte at man nesten skrev en egen historie om det som skjedde»

Her drar Celine samtalen bort fra et poeng gruppa hennes innledet med, som hadde med valgfrihet *i selve spillet* å gjøre, og over til å handle mer om valgfriheten under *spilløktene* de tok del i, og hvordan det påvirket deres litterære opplevelser. Videre opplevde hun det altså motiverende å få skrive og bearbeide spillopplevelsen sin underveis, ved hjelp av leseloggen og læringsoppdragene de ble oppfordret til å arbeide med i den, slik som for eksempel å beskrive de ulike karakterene i spillet. Med utgangspunkt i observasjonsmaterialet har vi sett flere eksempler på denne tilnærmingen til spillet, særlig hos «dagbokgruppa» langs veggene, der flere brukte leseloggen aktivt og færre deltok i spillsamtalene som foregikk fremst i rommet. Det ser altså ut som om en betydelig andel av klassen arbeidet på lignende måte som Celine. Samtidig er det noe som skiller seg ut i det Celine beskriver: at hun ikke bare har skrevet *om* spillet, men på sett og vis også skrevet «en egen historie» underveis.

Det Celine beskriver, om at måten hun brukte leseloggen sin nesten ble som å skrive sin egen historie under spilløktene, minner om den utbredte *fanfiction*-kulturen en finner eksempel på i mange affinitetsrom knyttet til litteratur, ikke minst på internett. Der finner en i dag mange nettsteder viet til produksjon, distribusjon og diskusjon av tekster og andre kunstuttrykk som har til felles at de lar seg inspirere av allerede eksisterende litterære univers (Jenkins, 2006, s. 2). Jenkins beskriver dette som «*fan fiction*», eller «*participatory culture*» (s. 2). Videre

understreker Jenkins at fanfiction og andre, lignende kulturuttrykk er blitt et populærkulturelt fenomen, ikke minst på internett:

«Participatory culture is anything but fringe or underground today. Fan fiction can be accessed in astonishing quantities and diversities by anyone who knows how to google » (Jenkins, 2006, s. 2).

Fanfiction og affinitetsrom kan henge tett sammen, ettersom de forumene der fanfiction publiseres ofte kan beskrives som digitale affinitetsrom (Gee, 2018, s. 9-10). I den forstand kan fanfiction-kultur også knyttes opp mot Gee og Hayes sine kjennetegn på affinitetsrom og affinitetskultur (Gee & Hayes, 2012), ettersom fortellingene og de andre kunstuttrykkene som «fans» produserer kan sies å være en konsekvens av en personlig affinitet knyttet til et bestemt medieuttrykk eller medieunivers. Hvis en da overfører disse tankene til mitt eget prosjekt, kan tegn på fanfiction-kultur i materialet, slik som hos Celine, også tolkes som tegn på affinitetskultur.

9.5 Ulike typer kunnskap verdsettes

Flere av Gee og Hayes sine femten kjennetegn dreier seg om ulike syn på *kunnskap*, og at læringsfremmende affinitetsrom legger til rette for bruk av både ulike kunnskap og ulike typer kunnskap (Gee & Hayes, 2012, s. 14-19).

Gee og Hayes sitt sjette punkt fokuserer på at affinitetsrom gir rom for både ulike typer spisskompetanse og bredere, mer generell kunnskap, slik at alle kan kjenne at de har noe relevant å komme med: «The development of both specialist and broad, general knowledge are encouraged, and specialist knowledge is pooled [...] This fosters the development of people who share knowledge and common ground but who each have something special to offer» (s. 14). Affinitetsrom verdsetter altså tanken om at ulike individer bringer med seg ulike, men like fullt relevant kunnskap, som kan samles og benyttes i ulike situasjoner.

I punkt 7 beskriver Gee og Hayes hvordan affinitetsrom legger til rette for både *individuell* og *distribuert* kunnskap «Both individual and distributed knowledge are encouraged» (Gee & Hayes, 2012, s. 15): Med dette mener de at samtidig som slike affinitetsrom lar individer ta til seg ny kunnskap selv, i sitt eget hode, legger rommene også til rette for en form for felles kunnskapsdannelse eller kunnskapssamling, som befinner seg i rommet og som kan benyttes av de som er der. «Such distributed knowledge allows people to know and do more than they could on their own» (s. 15). Affinitetsrom krever altså ikke at alle skal kunne alt, men legger

til rette for at medlemmer både kan benytte sin egen kunnskap og erfaring, og hente fram annen kunnskap fra en felles kunnskapsbase.

Punkt 8 retter blikket mot bruk av *dispersed knowledge* i affinitetsrom: «The use of dispersed knowledge is facilitated [...] knowledge that is not actually on the site itself but can be found at other sites or in other spaces» (Gee & Hayes, 2012, s. 17). Det er altså et kjennetegn for læringsfremmende affinitetsrom at de gir rom for kunnskap som befinner seg utenfor affinitetsrommets rammer, eller i andre affinitetsrom, slik at kunnskapen en får presentert innenfor rommets rammer ikke blir enerådene eller det eneste av relevans.

Det siste punktet som eksplisitt fokuserer på kunnskap er punkt 9: «Tacit knowledge is used and honored; explicit knowledge is encouraged» (Gee & Hayes, 2012, s. 18-19). Med *tacit knowledge* ser Gee og Hayes ut til å mene en form for *taus* kunnskap – kunnskap en ikke nødvendigvis greier å artikulere eller sette ord på (s. 18-19). Kunnskap en kan artikulere kalles da eksplisitt kunnskap (s. 18). Videre kritiserer Gee og Hayes skoler for å fokusere så mye på å kunne formulere kunnskap, muntlig eller skriftlig, at det elevene blir sittende igjen med er kunnskap de kan artikulere, men ikke overføre til nye problemløsnings situasjoner: «Indeed, students often learn to articulate knowledge (say it or write it down) that they cannot apply in practice to solve problems» (Gee & Hayes, 2012, s. 19). Her kan en dra en parallell til konseptet *dybdeløring*, som står sentralt i den læreplanen opplegget tar utgangspunkt i. I sin egen definisjon av begrepet løfter Utdanningsdirektoratet blant annet fram at dybdeløring handler om at vi «bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Både Gee og Hayes og den norske læreplanen vektlegger altså at kunnskap skal kunne anvendes i konkrete situasjoner, og i de affinitetsrommene Gee og Hayes beskriver, virker det som om det å kunne anvende kunnskap er viktigere enn hvordan en formulerer den – samtidig som det legges til rette for å kunne øve seg på å eksplisitt formulere den kunnskapen en benytter seg av (Gee & Hayes, 2012, s. 18-19).

9.5.1 Rom for ulike typer kunnskap i utforsking av spill som litteratur

I analysens første del så vi nærmere på elevenes refleksjoner omkring forholdet mellom dataspill, tekst og litteratur. Gjennom det har vi en rekke konkrete eksempel vi kan ta utgangspunkt i for å undersøke hvorvidt arbeidet med dataspill som litteratur la til rette for bruk av ulike typer kunnskap.

I diskusjon av forholdet mellom spill og litteratur så vi elevene benytte seg av ulik og variert kunnskap, hentet fra ulike steder, som de i ulik grad var i stand til å artikulere, men som likevel la til rette for mange interessante diskusjoner. Vi kan for eksempel se nærmere på Noah sitt eksempel fra kapittel 8.3.2, der han benyttet sine erfaringer med andre dataspill til å nyansere tanken om at dataspill inneholder en fortelling eller historie:

Noah, 01:30: «Jeg lurte på hvilket spill det var. For liksom, har du spilt *Super Smash*⁷ før? Jeg føler ikke det er så mye historie i det. Eller, det er litt, men... det du gjør i spillet handler ikke så mye om en historie»

Som en av klassens mer uttalte gamere brakte Noah med seg en form for spisskompetanse omkring dataspill, som han her kunne få anvende i en ny sammenheng. Her fikk han bruke sin *individuelle* kunnskap, tilegnet gjennom personlige erfaringer, i tråd med Gee og Hayes sitt syvende punkt (Gee & Hayes, 2012, s. 15). Dette poenget hentet han fra sitt eget spill-affinitetsrom på fritiden, og frem til han brakte dette poenget inn i samtalen, virket denne kunnskapen ny for klassen – som om den ble hentet inn fra et annet rom, i tråd med Gee og Hayes sitt åttende punkt, om *dispersed knowledge* (Gee & Hayes, 2012, s. 16-17). Noah presenterte ingen eksplisitt, abstrahert argumentasjon (s. 18-19). Han fulgte ikke opp poenget sitt med noen generalisering, slik som at noen spill kanskje legger mer vekt på å fortelle en fortelling enn andre. Det stoppet ham likevel ikke fra å få fram poenget, ettersom andre elever som kjente til referansen hans så ut til å forstå hva han mente, som fikk dem til å tenke over forskjeller mellom ulike spill og hvorvidt en kunne kalle dem en «historie». Her fikk Noah altså benytte seg av en kunnskap som virket å være mer taus enn eksplisitt (Gee & Hayes, 2012, s. 18-19), og gjennom å ta de andre elevene på gruppa med *ut* av klasserommet og *inn* i sitt fritids-affinitetsrom, som det viste seg at flere av dem hadde til felles, fikk Noah fram et relevant poeng: Han fikk sagt noe om hvordan ulike spill i ulik grad rommer et narrativ, slik spillteoretikere også har utforsket (Aarseth, 2012), og dette virket å være tankevekkende for de andre elevene han hadde litterær samtale med.

Hva med de elevene som ikke hadde erfaring med dataspill fra fritiden da, hvilken kunnskap kunne de tilføre fellesskapet? La oss vende tilbake til eleven Julia, som vi i kapittel 8.2.3 fikk høre at *aldri* spiller dataspill – eller i hvert fall svært sjeldent. I diskusjon omkring forholdet mellom dataspill, tekst og litteratur brakte hun likevel med seg mye relevant kunnskap, som hun også var i stand til å formulere nokså eksplisitt:

⁷ *Super Smash Bros.*: Et populært spill der karakterer fra ulike spillunivers kjemper mot hverandre, uten noen samlende rammefortelling (*Super Smash Bros.*, u.å.)

Julia, 00:20: «En tekst er noe som kan formidle noe, og den kan være en bok, en sang, bilder og en *GIF*, for eksempel. Det må bare ha en handling og hovedpersoner og et tema, liksom»

Julia, 01:33: «Jeg tror at et dataspill er kanskje en tekst med modaliteter, for eksempel. Fordi det er mer bilder og lydeffekter og ting som det, men det er fortsatt en tekst, med modaliteter»

Under de litterære samtalene var det et sentralt poeng at elevene skulle få lov å ha med seg leseloggene sine, der de også kunne notere seg fagbegreper, som «verktøy» til utforskning av spillet som litterær tekst. På den måten trengte ikke elevene nødvendigvis å tilegne seg slike begreper som *individuell* kunnskap, men kunne benytte dem som en felles, *distribuert* kunnskap, som målet var å *anvende* under de litterære samtalene.

Med utgangspunkt i en flittig brukt leselogg kunne Julia benytte seg aktivt av distribuert kunnskap (Gee & Hayes, 2012, s. 15). Det gjorde hun både ved å fokusere på fagbegreper og definisjoner vi hadde diskutert som del av oppleggets instruksjoner og begrepsforklaringer, og ved å vise til tradisjonelle tradisjonelle litteraturbegreper klassen hadde arbeidet med tidligere, som *handling*, *hovedpersoner* og *tema*. Hun benyttet seg også av konkrete eksempler jeg gav dem i timene, slik som at en *GIF*⁸ kunne være et eksempel på en visuell tekst som formidler noe. Gjennom å *anvende* disse begrepene i en konkret kontekst, altså i arbeidet med *Owlboy* som litterær tekst, tilførte også Julia fellesskapet noe nytt, selv om mye av kunnskapen hun la fram var distribuert og tilgjengelig gjennom konkrete hjelpemiddel.

Gee og Hayes beskriver bruk av distribuert kunnskap som en sjeldenhet i skolen: «Students rarely are encouraged to draw on each other's knowledge to supplement their own in academic tasks; in school that is often called "cheating"» (Gee & Hayes, 2012, s. 16). I dette opplegget var det snarere et sentralt poeng at elevene skulle få bygge på hverandres kunnskap, og at kunnskapen de hadde tilegnet seg skulle være tilgjengelig for dem, som verktøy, i motsetning til i de diskusjonene Gee og Hayes kritiserer, for eksempel omkring hvorvidt elever skal få bruke kalkulator i mattetimene (s. 16). På den måten ble *anvendelse* av kunnskap det sentrale i elevenes arbeid med spill som litteratur, enten elevene tok utgangspunkt i individuell, taus kunnskap fra fritiden; eksplisitt, distribuert kunnskap fra opplegget og annen undervisning eller andre former for kunnskap.

Å arbeide med dataspill som litteratur ser ut til å kunne legge til rette for en kultur der ulike typer kunnskap verdsettes, på lignende vis som i læringsfremmende affinitetsrom (Gee &

⁸ «Graphics Interchange Format»: Opprinnelig et filformat for kortere, lydløse animasjoner («GIF», 2024). Selv om det opprinnelige filformatet brukes mindre i dag, benyttes termen GIF om lignende små animasjoner, som blant annet kan benyttes i kommunikasjon på en del sosiale medieplattformer.

Hayes, 2012, s. 14-19). Det ser vi særlig gjennom elevenes diskusjoner omkring forholdet mellom dataspill, tekst og litteratur, der ulike typer fagbegreper kunne være relevant, eksplisitt kunnskap, samtidig som det var mulig å komme med relevante refleksjoner uten forankring i konkrete fagbegreper, og å benytte seg av personlige erfaringer fra affinitetsrom på fritiden. Under slike litterære samtaler kan en også argumentere for at elevenes litterære opplevelser med spillet ble en relevant form for individuell kunnskap, som kunne distribueres og gjøres tilgjengelig for andre i gruppa, slik at individuelle opplevelser kunne danne grunnlaget for videre diskusjon og argumentasjon.

9.6 Tegn på affinitet i arbeidet med dataspill som litteratur

Vi har nå utforsket konkrete eksempel fra datamaterialet med utgangspunkt i Gee og Hayes sine kjennetegn på læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012), som svar på forskningsspørsmål 2: *Hvilke tegn på affinitet kommer til syne i elevenes arbeid med dataspill som litteratur?* Gjennom dette så vi at å arbeide med dataspill som litteratur kan ha blitt et felles, lidenskapelig prosjekt for en del av elevene. Noen elever virket interesserte i det litterære arbeidet med dataspill i sin helhet, inkludert skrivearbeid i leselogg og litterære samtaler. For mange var nok lidenskapen eller interessen som kom til syne likevel nærmere knyttet til det å spille *Owlboy* enn det å bearbeide sine litterære opplevelser.

Under spilløktene observerte vi to gjentakende grupperinger, der den ene gruppa fokuserte på å samtale om spillet, mens den andre benyttet seg mer av «dagboka» si, den umiddelbare leseloggen. Disse grupperingene oppfattet vi først og fremst som noe positivt, som var med å gjøre fellesskapet under spilløktene til et sted der elevene kunne delta på ulike måter, på lignende vis som i læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012, s. 20).

Gjennom en spontan instruksjonskultur på elevenes initiativ, ble det mulig for både «nybegynnere» og «mestere» å delta, i form av å få kontrolleren i hånden og styre spillkarakteren (Gee & Hayes, 2012, s. 11). De som tilbød å instruere fikk benytte seg av kunnskap fra sine spillrelaterte affinitetsrom på fritiden, og virket å kjenne mestring gjennom dette. De litterære samtaler gav også elevene anledning til å bidra, uavhengig av tidligere erfaring, og der så vi at elever som i liten grad hadde vært aktive tidligere også kunne bidra i fellesskapet med relevante innspill.

I arbeidet med spill som litteratur kunne elevene være *produsenter*, og ikke bare *konsumenter* (Gee & Hayes, 2012, s. 13), både ved å komme med innspill i litterære samtaler, og gjennom

å være med å påvirke fortellingen i *Owlboy*. Det kunne de gjøre både gjennom å spille og gjennom å komme med innspill til den som spilte, og gjennom det så det ergodiske ved *Owlboy* ut til å fungere som en form for affinitetsgenerator (Aarseth, 1997, s. 1-2; Gee & Hayes, 2012, s. 13). Videre så vi hvordan noen elever produserte skriftlig arbeid som kunne minne om *fan-fiction* (Jenkins, 2006), som understrekte at det å spille *Owlboy* i helklasse ikke bare kunne være en måte å *oppleve* en fortelling, men også en måte å skape sin egen, ellers *klassens egen*.

Til slutt undersøkte vi hvordan elevene fikk benytte seg av ulike former for kunnskap i løpet av opplegget, og da ikke minst i sine refleksjoner omkring dataspill, tekst og litteratur. I slike diskusjoner kunne individuell kunnskap fra fritiden være like nyttig som distribuert kunnskap fra undervisningstimene, og selv elevers tause eller løst artikulerte kunnskap kunne brukes til å komme med interessante og tankevekkende innspill (Gee & Hayes, 2012, s. 14-19). Slik virket det som om arbeidet med dataspill som litteratur la til rette for at elevene kunne benytte seg av ulike former for kunnskap, også dette på lignende vis som i læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012, s. 14-19).

10. Drøfting

Med utgangspunkt i materiale fra et konkret undervisningsopplegg, der elevene fikk arbeide med dataspillet *Owlboy* som litterær tekst, har vi nå sett nærmere på elevers refleksjoner og opplevelser omkring litterært arbeid med dataspill, og undersøkt tegn på affinitet i dette arbeidet. Gjennom det skaper vi nå en syntese av hovedpoengene fra analysens to deler, for å kunne svare på den overordnede problemstillingen:

Hvordan kan en legge til rette for affinitetslæring gjennom å arbeide med dataspillet Owlboy som litteratur?

10.1 Helklassespilling som affinitetskapende litterær opplevelse

Å spille i helklasse har vært et sentralt utgangspunkt for de fleste tegnene på affinitet vi har sett i datamaterialet. Dersom elevene hadde spilt spillet alene, på hver sin datamaskin, ville mange av de positive dynamikkene vi har løftet fram kunne uteblitt. Da kunne vi blant annet gått glipp av den spontane instruksjonskulturen, der «mesterne», elever med dataspillerfaring fra fritiden, fikk hjelpe «nybegynnerne», altså de med mindre spillerfaring, til å delta gjennom å få prøve å styre spillkarakteren (Gee & Hayes, 2012, s. 11). Uten å spille i

helklasse ville vi trolig ikke sett elevene dele seg i samme positive interessegrupper, der både engasjerte spillsamtaler og arbeid med leseloggen ble verdsatt av hver sin gruppering. I tillegg ville det å spille én og én, eller i mindre grupper, gjort at spillets fortelling ikke lengre ble *klassens* fortelling, som vi skapte sammen gjennom det ergodiske ved spillet (Aarseth, 1997, s. 1-2). Uten læreren til å lese spillets replikker ville en også risikert at elevene ikke leste, men bare spilte, og på den måten gikk glipp av mye av det spillet formidlet gjennom verbaltekst.

10.2 Fortellende dataspill som ergodisk affinitetsgenerator

I tillegg til at helklassespilling som metode virker å kunne skape affinitet, har vi også sett at det å arbeide med dataspill i norsktimene generelt, og med *Owlboy* spesifikt, i seg selv kan være affinitetsskapende, særlig for elever med positive dataspillerfaringer fra fritiden. Også uavhengig av elevenes tidligere erfaringer med spill, kan spill som *Owlboy*, med sin begrensede, men like fullt engasjerende interaktivitet og valgfrihet, fungere som en ergodisk affinitetsgenerator (Aarseth, 1997, s. 1-2; Gee & Hayes, 2012, s. 12), ved at den nevneverdige innsatsen det krever å komme gjennom spillet aktiviserer elevene. Dersom en kombinerer et slikt spill med helklassespilling spesifikt, kan elevene *sammen* bidra til å finne klassens egen vei gjennom spillets fortelling.

10.3 Affinitetsskapende valgfrihet i arbeid med spill som litteratur

Å tilby elevene valgfrihet i sitt litterære arbeid med dataspill ser også ut til å ha lagt til rette for en form for affinitetslæring, ettersom dette gjorde det enklere for elevene å finne et felt der de kunne bidra med sine egne interesser og tidligere erfaringer. Elevene møtte valgfrihet både under spilløktene og i de litterære samtale, i tillegg til den affinitetsskapende valgfriheten de møtte i selve spillet.

Vi har for eksempel sett at det kan fungere affinitetsskapende å la elevene benytte seg av ulike og valgfrie arbeidsmåter i arbeidet med *Owlboy* som litteratur (Gee & Hayes, 2012, s. 20). Dette inkluderte arbeidsmåter vi ikke hadde planlagt for, slik som det å aktivt samtale om hva en skal gjøre i spillet. I kapittel 2.7 hørte vi om Charsky og Ressler sin undersøkelse, knyttet til bruk av strukturerte oppgaver under arbeid med dataspill i undervisning (Charsky & Ressler, 2011). Der konkluderte de med at kontrollgruppa deres, som benyttet seg av mindre strukturerte arbeidsmåter og fokuserte mer på selve spillingen, lærte mer og opplevde

mer engasjement enn de som møtte krav om å arbeide med spillet på en bestemt, strukturert måte (Charsky & Ressler, 2011).

Under vårt undervisningsopplegg måtte vi ta et lignende valg, og bestemte oss for å gjøre arbeidet med leseloggen til en oppfordring snarere enn et krav. Dette så ut til å ha hatt ønsket effekt, ettersom elevene i «spillsamtalegruppa» da kunne få anerkjennelse for det de lærte gjennom arbeidsmåten de selv valgte, og kunne slippe bemerkninger om at de ikke hadde skrevet i leseloggen. Verdien av slike aktive spill samtaler viste disse elevene oss senere, gjennom måten de kunne bidra aktivt i de litterære samtaler, med utgangspunkt i sine erfaringer med spillet – som de hadde friskt i minne, selv uten skriftlige notater. På lignende vis som i konklusjonen til Charsky og Ressler ser vi altså at elevene har kunnet lære mye av det de skulle, omkring det å arbeide med dataspill som litteratur, gjennom en mindre strukturert og tradisjonell arbeidsmåte enn det vi opprinnelig hadde planlagt for dem (Charsky & Ressler, 2011).

Parallelt med dette fikk vi gitt elevene fra «dagbokgruppa», som lot seg motivere av det skriftlige arbeidet i leseloggen, et mer strukturert arbeid å holde på med, særlig når de ikke selv deltok i spill samtaler. Disse kunne velge å arbeide med konkrete oppgaver, eller gjøre leseloggen mer til sin egen. For enkelte ble leseloggen kanskje til og med starten på sin egen lille *Owlboy-fanfiction* (Jenkins, 2006). Slike valgfrie tilnærminger kan ha vært med å gjøre arbeidet under spilløktene til en form for affinitetslæring.

I tillegg til å la elevene velge tilnærminger under spilløktene, så vi verdien av å la elevene velge hva slags *kunnskapsgrunnlag* de ville benytte seg av i arbeidet med *Owlboy* som litteratur. Elevenes refleksjoner omkring forholdet mellom dataspill og litteratur vitner om at det finnes mange relevante fokusområder i diskusjon omkring et fortellende dataspill. Vi pekte dem i retning av noen teoretiske «verktøy», men de skulle selv få velge hvilke av disse de ville benytte seg av. De fleste elevene har klart å belyse forholdet mellom spill og litteratur på en interessant måte, og har benyttet sitt utvalgte kunnskapsgrunnlag til å formidle sine litterære opplevelser med spillet, både gjennom tradisjonelle litteraturbegreper, modalitetsbegrepet, sjangermessige sammenligninger, spillspesifikke perspektiver og fokus på spillets verbaltekst – selv om sistnevnte kunne føre til at en del elever ble opphengte i overfladiske formalia.

På lignende vis som i læringsfremmende affinitetsrom (Gee & Hayes, 2012, s. 14-19), forsøkte vi å anerkjenne den kunnskapen elevene brakte med seg til de litterære samtaler,

enten disse kunnskapene var basert på individuelle, løst artikulerte erfaringer fra fritiden, eller noe mer eksplisitt artikulert, kanskje med utgangspunkt i «verktøy» fra timene, altså den distribuerte kunnskapen vi lot dem ta med til samtalene. Når elevene kunne fokusere mindre på å huske fagbegreper og mer på å *anvende* kunnskapene og erfaringene sine, ble det også enklere for oss lærere å anerkjenne elevenes ulike tilnærminger, inkludert kreativiteten i måten enkelte elever brukte sine erfaringer fra spillaffinitetsrom på fritiden til å si noe interessant om *Owlboy* som litterær tekst.

Muligheten for å benytte så mange og så ulike tilnærminger i arbeid med dataspill som litteratur, kombinert med hvor mange former for kunnskap som kan være relevante i diskusjon av slike tekster, gjør at det å arbeide med dataspill som litteratur i seg selv kan virke affinitetsskapende, ved å gi elevene et bredt utvalg måter å bidra meningsfullt i læringsfellesskapet (Gee & Hayes, 2012).

10.4 Klasserommet er fortsatt ikke et fullverdig affinitetsrom

Det bør spesifiseres at det å kunne identifisere tegn på affinitet i arbeidet med spill som litteratur ikke er synonymt med at elevenes klasserom er blitt et affinitetsrom. Harvey og Penny, som vi nevnte i kapittel 2.2, forsøkte i mer konkret forstand å legge til rette for dette, blant annet ved å gjøre elevene til medforskere i prosjektet sitt (Harvey & Penny, 2021, s. 174-175). Der disse fra starten av hadde et mål om å gjøre klasserommet sitt så nært et affinitetsrom som mulig (Harvey & Penny, 2021, s. 173), var interessen her snarere hvilke tegn på affinitet som kan *oppstå* i arbeid med spill som litteratur spesifikt. Ikke minst er det viktig å presisere den store kontrasten Gee og Hayes beskriver mellom tradisjonell skole og læringsfremmende affinitetsrom:

«As we list the features of a nurturing affinity space, it will ecome[sic.] apparent how different school is from a nurturing affinity space. If human learning and growth flourish in a nurturing affinity space, then it is of some concern that school has so few features of such a space. To make this point, we will discuss how school compares with each feature listed below. We will, to make the contrast clear, talk about “traditional” schools or school as we traditionally conceive of it. Of course, in this age of school reform, there are many people trying to break the mold of traditional schooling; nonetheless, this traditional model still prevails» (Gee & Hayes, 2012, s. 8)

Tilnærmingen i dette prosjektet er kanskje et eksempel på det Gee og Hayes nevner, om at det også finnes mange som forsøker å bryte med rammene til den tradisjonelle skolen (s. 8). Samtidig er det områder der dette undervisningsopplegget ikke har kunnet bryte med den

tradisjonelle skolen, og av den grunn er det noen kjennetegn fra lista til Gee og Hayes man trolig ikke vil finne eksempel på i materialet fra dette prosjektet. Det gjelder særlig punkt 2: «Affinity spaces are not segregated by age» (Gee & Hayes, 2012, s. 10-11). En kan ikke se bort fra at den norske skolen er aldersdelt. Elevene fra casen har måttet samarbeide med andre på egen alder, og bortsett fra oss lærere har ikke elevene møtt noen fra en annen aldersgruppe enn seg selv under opplegget. I beste fall kunne en argumentere for at jeg, som lærer, inviterte dem med inn i *mitt eget* spillrelaterte affinitetsrom, ved å vise dem et dataspill jeg selv hadde interesse for, og på den måten vise at jeg hadde noe til felles med dem, på tross av aldersforskjellen oss imellom. Samtidig var elevene i elevrollen gjennom hele opplegget, mens jeg var lærer og forsker, men aldri elev. I motsetning til hos Harvey og Penny ble heller ikke elevene invitert til å dele forskerrollen med meg (Harvey & Penny, 2021, s. 174-175). Med utgangspunkt i Gee og Hayes sine kjennetegn vil nok skoler og affinitetsrom aldri kunne bli helt det samme, i hvert fall ikke så lenge skoler fortsetter å være aldersdelte.

En kunne kommet med flere slike eksempel på affinitetsrom-kjennetegn en ikke finner i datamaterialet mitt, men poenget ville forblitt det samme: Et klasserom er noe annet enn et affinitetsrom. Samtidig har vi tidligere etablert, også med utgangspunkt i Gee og Hayes, at mange av affinitetsrommene der ute også har noe å strebe etter, med utgangspunkt i disse femten kjennetegnene (Gee & Hayes, 2012, s. 24). Hvis selv læringsfremmende affinitetsrom kan måtte arbeide for å etablere disse femten kjennetegnene, hvorfor skulle en ikke da kunne forsøke på det samme i skolen? Kanskje er det først og fremst det disse kjennetegnene på affinitetsrom er: noe å strebe etter. Akkurat det vil dette prosjektet argumentere for at er mulig: å strebe etter affinitetsromlignende tilstander i klasserommet, og å gjøre dette med utgangspunkt i samme grunntanke som Gee og Hayes innleder med: «gaming supports learning» (Gee & Hayes, 2012, s. 1).

10.5 Svar på problemstilling

Så hvordan kan en legge til rette for affinitetslæring gjennom å arbeide med dataspillet *Owlboy* som litteratur? For det første kan en med fordel benytte seg av helklassespilling eller lignende metoder, som lar elevene oppleve spillet og dets fortelling i fellesskap. Videre kan en la elevene delta aktivt under spillingen, gjerne både gjennom å spille og å få samtale med de som spiller. På den måten kan fortellingens ergodiske trekk (Aarseth, 1997, s. 1-2), i betydning valgfrihet eller interaktivitet, fungere som en affinitetsgenerator, ved at klassen sammen kan få påvirke fortellingen og gjøre den til sin egen. I tillegg kan en legge til rette for

ulike tilnæringer og arbeidsmåter, kanskje særlig under spillingen, for eksempel ved at de elevene som ønsker kan få utforske spillets fortelling gjennom skriftlig arbeid. Parallelt med dette kan de elevene som heller vil samtale om spillet og hva en kan gjøre videre der kanskje få gjøre nettopp det – slik er elevene tross alt med å påvirke spillets narrativ, på en måte som kan skape affinitet. Andre tilnæringer er også mulige å se for seg.

Til slutt kan en anerkjenne den forkunnskapen mange elever sitter med omkring dataspill spesifikt, og la dem bruke denne kunnskapen i arbeid med spillet – om så de sliter med å artikulere den etter faglige standarder (Gee & Hayes, 2012, s. 18-19). Sammen med forkunnskapen de bringer med seg kan en gi dem fagkunnskap som verktøy, og la dem øve på å anvende disse i møte med spillets fortelling. Kanskje gjør en dette gjennom litterære samtaler, eller kanskje benytter en seg av andre arbeidsmåter, som forhåpentligvis også kan hjelpe dem med å sette ord på de litterære opplevelsene de selv sitter igjen med etter å ha opplevd spillet i fellesskap.

11. Videre didaktiske perspektiver

Som norsklærer har det vært tankevekkende å få undersøke litterært arbeid med dataspill på denne måten, og å se tegn på en positiv, affinitetsrom-lignende læringskultur i forbindelse med opplegget. Sitater som disse har satt spor, og gjort prosjektet motiverende å gjennomføre:

Mathias, intervju 1, 03:52: «Mange personer har lært at gøy og læring, å lære, de kan ikke bli sammen. Men nå, med disse tingene, så beviser det at det er feil. Du kan ha det gøy mens du lærer»

Mathias og flere andre elever virket genuint overrasket over at det kunne være relevant å arbeide med dataspill i norskfaget – eller på skolen generelt, for den saks skyld. Hvis vi ser tilbake på resultatene fra LISA-undersøkelsen (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020), nevnt i kapittel 2.1, er det kanskje ikke så rart at elever som Mathias ble overrasket over å kunne spille dataspill i timen – og det ikke bare som et underholdende avbrekk, men som en læringsaktivitet. Dersom resultatene Gabrielsen og Blikstad-Balas viser til gir et realistisk bilde av litteraturundervisning i dagens ungdomsskole, så er nok litterært arbeid med dataspill en sjeldenhet – særlig sammenlignet med hvor ofte læreres tekstvalg tar utgangspunkt i det ulike lærebøker foreslår (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Da er det også forståelig hvis lærere og elever opplever litterært arbeid med dataspill som noe litt uvanlig.

En konkret utfordring jeg selv opplevde omkring det å benytte dataspill i norskundervisning, var hvordan jeg kjente jeg måtte rettferdiggjøre dataspill sin faglige relevans underveis. Som norsklærer kan en finne mange argumenter for å introdusere en ny roman eller diktsamling, men å introdusere et dataspill ble noe litt annet. Kanskje skyldes dette noe av det teoretikere som Aarseth og Carr et al. diskuterer, om hvordan spill kan ha litterære kvaliteter, men samtidig er noe mer og noe annet (Aarseth, 2012; Carr et al., 2006). Hvis en ikke kan sette likhetstegn mellom spill og litteratur, må en kanskje kunne argumentere for bruk av dataspill på andre måter enn bare fra et litterært perspektiv. Å kunne bruke spill til å skape affinitet virker da som et aktuelt argument.

I forkant av prosjektet var en tolkning av kjerneelementet «Tekst i kontekst» et av mine viktigste «rettferdiggjørende» argumenter, og da særlig den konkrete formuleringen om «et utvidet tekstbegrep» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig kan dette fokuset på å rettferdiggjøre arbeid med dataspill, her gjennom fokus på dataspill som *tekst*, ha fått noen uønskede konsekvenser, som i noen av eksemplene vi har nevnt, der elever ble opphengt i at dataspill kan *inneholde* tekst, uten noen større forståelse for et «utvidet tekstbegrep». Her kunne vi nok med fordel fokusert mindre på at elevene skulle lære hvordan dataspill kunne være en type tekst, og begrenset kjerneelementets utvidede tekstbegrep til en begrunnelse for arbeid med spill, snarere enn et fokus for selve arbeidet med spillet.

Dersom en uten forbehold kunne si at dataspill er litteratur, ville det kanskje vært enklere å argumentere for dataspill sin relevans innenfor norskfaget. Harvey og Penny tok utgangspunkt i en slik forenklet definisjon, der dataspill først og fremst var litteratur, da de utforsket bruk av dataspill i litteraturundervisning (Harvey & Penny, 2021), og det samme gjorde Toomey (Toomey, 2021). Kanskje ville disse elevene hatt mer nytte av å slippe misforståelser omkring hva en tekst er og ikke er, og å kunne fordype seg mer i spillet som skjønnlitteratur? Eller hva med en mer sjangersentrert tilnærming, slik en del av elevene selv var inne på i sine refleksjoner, der spill som *Owlboy* for eksempel kunne sammenlignes med fantasy-litteratur? Kanskje kunne et slikt fokus plassert dataspill i en litterær kontekst på en mer meningsfull måte for elevene.

Dette prosjektet har utforsket en av mange måter en kunne arbeidet med dataspill i skolen og i norskfaget spesifikt, men det er mulig å se for seg en rekke andre tilnærminger. En trenger ikke se lengre enn til forskningen vi gikk gjennom i kapittel 2 for å se eksempel på det: Harvey og Penny fokuserte også på affinitetslæring, men gjorde dette gjennom stasjonsbasert

undervisning, arbeid i små grupper og veksling mellom en rekke ulike spill (Harvey & Penny, 2021), i kontrast til hvordan vi fokuserte på ett spill, og vektla å spille med hele klassen samtidig. Mitt prosjekt har fulgt tankene til teoretikere som Bissel, som argumenterer for det litterære opplevelsespotensialet i spill med begrenset, men tilstrekkelig valgfrihet (Bissell, 2011, s. 40). Samtidig så vi hvordan Shultz Colby og Colby arbeidet med *World of Warcraft*, som Bissel brukte som eksempel på det *motsatte* av idealet han beskrev (Shultz Colby & Colby, 2008; Bissell, 2011, s. 40), og at de fokuserte på retorikk og skrivearbeid i engelskfaget (Shultz Colby & Colby, 2008), mens vi fokuserte på spill som litteratur og litterære samtaler.

Å arbeide med dataspill i norskfaget trenger altså ikke å innebære litterært arbeid i helklasse. Samtidig ser et slikt opplegg ut til å ha noe for seg, både i lys av hva elevene ser ut til å ha lært og tegnene på affinitet vi så underveis. Ikke minst var dette en enkel, lavterskel og overkommelig måte å arbeide med spill: et spill, én spillkonsoll og eventuelt noen replikker å lese høyt, kombinert med noen enkle måter elevene kunne prosessere erfaringene sine med spillet. Arbeid med dataspill i norskfaget trenger altså ikke å være noe avansert eller høyteknologisk, og kan med fordel forskes videre på gjennom andre metoder og utvalg.

Mitt håp er at dataspill kan bli en del av den litterære og tekstlige floraen i skolen, og at å velge litterært arbeid med dataspill skal kunne være legitimt på linje med å arbeide med andre fortellende medieuttrykk. Uavhengig av hvorvidt en prioriterer arbeid med dataspill eller ei, virker det i hvert fall som om vi norsklærere kan ha nytte av å utvide egne rammer for hva som kan være aktuell litteratur (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Kanskje har en også nytte av å utvide sitt eget *tekstbegrep* i samme omgang (Kunnskapsdepartementet, 2019)? Jeg håper flere kommer til å oppdage noe lignende som jeg selv har tenkt mye på gjennom dette prosjektet: at elevene våre kanskje sitter med litterære erfaringer fra fritiden som vi ikke engang har tenkt på som litterære erfaringer. De mange «gamerne» her til lands kan ha spilt seg gjennom en rekke interessante fortellinger, og hvis flere av dem er som elevene fra dette prosjektet, kan det godt tenkes at disse spillinteresserte elevene kunne være villige til å dele sine litterære opplevelser og erfaringer, hvis vi først hadde lagt til rette for det. Hvis flere elever da fikk oppdage at deres egne litterære opplevelser er relevante for norskfaget, ville kanskje flere også oppleve at norskfaget er relevant for dem.

12. Referanser

- Apperley, T., & Beavis, C. (2011). Literacy into action: Digital games as action and text in the English and literacy classroom. *Pedagogies (Mahwah, N.J.)*, 6(2), 130–143.
<https://doi.org/10.1080/1554480X.2011.554620>
- Aspaas, Ø. (2008). *Presentasjoner: Fire litteraturteoretiske retninger med røtter i 1960-årene*. Unipub. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014071506011
- Baker, C. N., & Sporaland, I. G. (2022, februar 20). *Valg av uttrykksmåter i tekst*. ndla.no.
<https://ndla.no/nb/subject:af91136f-7da8-4cf1-b0ba-0ea6acdf1489/topic:0933e7b2-45fb-4e7f-bb13-64d7c2cd5da3/topic:119c9b70-f513-4166-80b4-0dd56c0ddbec/resource:f470c07c-cbed-4cda-a79a-9aa8ff1f5889>
- Beavis, C. (1999). *Literacy, English, and Computer Games*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED442111>
- Beavis, C. (2014). Games as Text, Games as Action: VIDEO GAMES IN THE ENGLISH CLASSROOM. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 433–439.
<https://doi.org/10.1002/jaal.275>
- Bissell, T. (2011). *Extra lives: Why video games matter*. Vintage.
- Boss (video games). (2024). I *Wikipedia*.
[https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Boss_\(video_games\)&oldid=1221183180](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Boss_(video_games)&oldid=1221183180)
- Carr, D., Buckingham, David, Burn, Andrew, & Schott, Gareth. (2006). *Computer games: Text, narrative and play*. Polity Press.
- Charsky, D., & Ressler, W. (2011). “Games are made for fun”: Lessons on the effects of concept maps in the classroom use of computer games. *Computers and Education*, 56(3), 604–615. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.10.001>
- D-Pad Studio. (2016). *Owlboy*. <http://www.dpadstudio.com/presskit.html>
- D-Pad Studio. (2024, april 30). <http://www.dpadstudio.com/about.html>

- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Gee, J. P. (2011). *Language and learning in the digital age* (1st ed.). Routledge.
- Gee, J. P. (2018). Affinity spaces: How young people live and learn online and out of school. *Phi Delta Kappan*, 99(6), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721718762416>
- Gee, J. P., & Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-Based Learning. I C. Steinkuehler, K. Squire, & S. Barab (Red.), *Games, Learning, and Society* (1. utg., s. 129–153). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139031127.015>
- GIF. (2024). I *Wikipedia*. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=GIF&oldid=1223230405>
- Harvey, M. M., & Penny, P. L. E. (2021). Creating a Classroom Affinity Space with Video Games and Virtual Reality as Literature. I M. F. Rice & A. K. Dallacqua (Red.), *Luminous Literacies* (Bd. 36, s. 171–185). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/S1479-368720210000036015>
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016030808065
- Iglund, M.-A. (2019). Kjerneelement i norskfaget. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 97–104). Fagbokforlaget.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. NYU Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lacasa, P., Méndez, L., & Martínez, R. (2008). Bringing Commercial Games into the Classroom. *Computers and Composition*, 25(3), 341–358.
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.04.009>

- Montfort, N. (2003). *Twisty little passages: An approach to interactive fiction*. MIT Press.
- Nintendo Switch—Nintendo*. (u.å.). Hentet 7. mai 2024, fra
<https://www.nintendo.no/nintendo-switch-familien/nintendo-switch>
- Nyquist, A. (1979). Ugledikt 2. I *Eventyrhagen*. Aschehoug.
- Nøsen, O. (2023, januar 16). Spillkino—Å formidle dataspill som estetiske opplevelser og kunst- og kulturuttrykk. *Spillpedagogbanken*.
<https://www.spillpedagogbanken.no/2023/01/16/spillkino-a-formidle-dataspill-som-estetiske-opplevelser-og-kunst-og-kulturuttrykk/>
- Shultz Colby, R., & Colby, R. (2008). A Pedagogy of Play: Integrating Computer Games into the Writing Classroom. *Computers and Composition*, 25(3), 300–312.
<https://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.04.005>
- Street, B. (2011). New Literacy Studies. I *Language, Ethnography, and Education*.
Routledge.
- Super Smash Bros*. (u.å.). Hentet 4. mai 2024, fra
http://www.smashbros.com/en_US/about/index.html
- The official home of Super Mario™ – About*. (u.å.). Hentet 4. mai 2024, fra
<https://mario.nintendo.com>
- Toomey, M. (2021). Engaging the enemy: Computer games in the English classroom. *Literacy Learning : the Middle Years*, 25(3), 38–49.
<https://doi.org/10.3316/aeipt.218056>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, mars 13). *Dybdeløring*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vangen, M. (2017, november 2). Denne norske spillsuksessen har håvet inn millioner. *NRK*.
<https://www.nrk.no/vestland/norske-owlboy-tjente-millioner-pa-bare-to-maneder-1.13748744>

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. Johns Hopkins University Press.

Aarseth, E. (2012). *A narrative theory of games*. <https://doi.org/10.1145/2282338.2282365>

13. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
236189

Vurderingstype
Standard

Dato
08.11.2023

Tittel

Uglegutdidaktikk: Dataspill og litterære samtaler

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig

Arne Olav Nygard

Student

Christoffer Eik Agedal

Prosjektperiode

22.11.2023 - 01.08.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Infoskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ugleguttdidaktikk: Dataspill og litterære samtaler?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *utforske hvordan dataspill kan brukes som litteratur på ungdomsskolen*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med prosjektet er å utforske hvordan det kan se ut å bruke et dataspill, i dette tilfellet det norske dataspillet *Owlboy*, i norskundervisning på ungdomsskolen. Prosjektet vil strekke seg over åtte norsktimer i uke 47, 48 og 49.

Prosjektet vil undersøke hvordan det å spille *Owlboy* i fellesskap i klassen kan fungere som utgangspunkt for faglige samtaler. Vi er særlig nysgjerrige på hvordan elevene samtaler i små grupper om det de har erfart i spillet vi skal jobbe med. Undersøkelsen er del av en masteroppgave i norsk. Det blir ikke samlet inn andre opplysninger om eleven, det er kun samtalene de har om spillet som vil bli dokumenterte. Alle navn, inkludert navn på skolen, vil bli anonymiserte, slik at elevene ikke skal kunne kjennes igjen. Alle data vil bli slettet etter prosjektslutt, sommeren 2024.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen og klassen er de eneste som deltar i prosjektet, og er valgt ut med utgangspunkt i at jeg, masterstudenten, hadde praksis på skolen vår 2023, i samarbeid med norsklæreren deres. Klassen er også valgt med utgangspunkt i hvor fleksibel fagplanen deres er for tiden, første semester i 8.klasse, der det legges lite vekt på vurdering med karakter. Prosjektet vil ikke forstyrre progresjonen i den ordinære norskundervisningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer å ta del i et undervisningsopplegg i norsk 22., 23., 29. og 30. november, samt 1., 6., 7., og 8. desember, som vil bli gjennomført av masterstudenten og observert av han og av klassens norsklærer, som også kommer til å være med i alle timene. Prosjektet innebærer en del samtaler om spillet i små grupper, og den siste av disse ønsker vi å dokumentere med bruk av lydopptak. I tillegg ønsker vi å intervju noen elever gruppevis, der de samtaler om opplevelsen av å bruke dataspill i undervisningen. Foresatte kan da i forkant spørre om å få se spørsmålene elevene vil bli stilt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg, og vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren. Elever som ikke ønsker å delta i prosjektet vil få tilbud om et alternativt opplegg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De eneste som vil ha tilgang til notatene våre og lydopptakene våre er masterstudenten, faglærer og studentens masterveileder.

Vi sikrer at ingen andre får tilgang til informasjonen vi samler inn ved at lydopptak gjøres og lagres gjennom den sikrede tjenesten *Nettskjema*, og at lydopptakene ikke lastes ned eller flyttes til noe annet sted. Ved hjelp av denne tjenesten vil lydopptakene bli gjort til skrift. Når lydopptakene og de skriftlige notatene fra timen skal over i tekstdokument, bytter vi også ut alle navn, og lagrer dokumentene gjennom universitetet sine godkjente digitale lagringsordninger.

Dere vil altså bli *anonymiserte* i den ferdigstilte masteroppgaven, det betyr at de som leser ikke skal kunne vite hvem det er de leser om. Klassen vil bli omtalt som en 8.klasse fra Rogaland, uten å gå i nærmere detalj om skolen og klassen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes August 2024. Da skal alt datamateriale vi har samlet inn være anonymisert eller slettet. Datamaterialet vil bli publisert som del av en masteroppgave.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Universitetet i Stavanger, ved:

Christoffer Eik Aagedal (masterstudent)

ce.aagedal@stud.uis.no

46 47 23 88

Arne Olav Nygard (veileder/prosjektansvarlig).

arne.o.nygard@uis.no

980 71 743

Rolf jegervatn (UiS sitt personvernombud)

personvernombudet@uis.no

51 83 30 81

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Arne Olav Nygard
Prosjektansvarlig/veileder

Christoffer Eik Aagedal
Student

Samtykkeerklæring

Elevens navn:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Uleguttdidaktikk: Dataspill og litterære samtaler*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn deltar i den observerte undervisningen
- at lydopptak av den avsluttende samtalen brukes som del av undersøkelsen
- at mitt barn blir intervjuet og gjort lydopptak av sammen med medelever om deres opplevelse av opplegget

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)