



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2021-HØST1-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	01-09-2021 09:00	<b>Termin:</b>	2021 HØST1
<b>Sluttdato:</b>	15-09-2021 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2021 HØST1		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Navn:</b>	Kristoffer Hansen
<b>Kandidatnr.:</b>	201
<b>HVL-id:</b>	584831@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	27363
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei

# MASTEROPPGAVE

*Firewatch* – en aksjonsbasert forskning  
på digitale spill i engelskundervisning

*Firewatch* – an actionbased research on  
digital games in English lessons

**Kristoffer Hansen**

Master IKT i skolen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Aslaug Grov Almås

September 2020

## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet har hatt som formål å undersøke hvordan et undervisningsopplegg, med utgangspunkt i det digitale spillet *Firewatch*, påvirker engasjementet og utviklingen av ferdigheter i andrespråket engelsk på ungdomstrinnet. Forskningsspørsmålene har handlet om henholdsvis elevenes engasjement og utviklingen av de språklige ferdighetene.

Det ble valgt et fenomenologisk hermeneutisk utgangspunkt og en kvalitativ tilnærming med bruk av aksjonsforskning. Dette fordi det var elevenes meninger om engasjement og opplevde læringseffekt som skulle undersøkes. Oppgaven tar for seg sosiokulturell læringsteorier og knytter dette opp mot *The Multiple Intelligence Checklist*, i tillegg til teorier om fremmedspråk, engasjement og dialogisk undervisning. Utvalget av informanter er elever fra min egen klasse på ungdomstrinnet på en fådelt skole, og de ble først observert underveis i undervisningen, før de ble intervjuet om deres opplevelser etter endt aksjon.

Det ble observert at informantene, og de sier i stor grad det samme i intervjuene, ble engasjerte i undervisningen. Flere av informantene ble engasjert fordi *Firewatch* ble tatt i bruk istedenfor undervisning med arbeidsbøker og lignende, men også fordi de ble engasjert i handlingen i spillet. I observasjonene ble det observert jevnt over økt elevdeltakelse både muntlig og skriftlig underveis i arbeidet med undervisningsmetoden. Flere av informantene fortalte i intervjuene at de ikke trodde læringseffekten var av nevneverdig grad, både på grunn av hvordan de ser på engelskfaget og den korte tiden som ble brukt. Da metoden er en aksjonsforskning bør det jobbes videre med resultatene for å forbedre undervisningsmetoden til å fungere enda bedre.

Nøkkelord: Fremmedspråklæring, undervisningsmetode, digital spillbasert læring

## Abstract

This research project's goal has been to find out how a teaching method, using the digital game *Firewatch*, influences the students' engagement and the development of their second language English in junior high school. The research questions have been about the students' engagement in class and their language skills.

I have chosen a phenomenological hermeneutical methodical base and a qualitative approach by using action-based research. This is because it was the students' opinions about their engagement and their experienced learning effect I wanted to examine. This assignment explains chosen sociocultural learning theories and connects them to The Multiple Intelligence Checklist, in addition to theories on second languages, engagement and dialogical teaching. The informants are from my own class in junior high school, in a small school with three grades in one class, where they were observed during the instruction, and interviewed about their experiences after the action had finished.

The data from the observations concurs largely with the answers from the interviews, with the results that the students were engaged. A number of the informants were engaged because *Firewatch* was used instead of regular instructions with workbooks and such, but also because of the action in the game's story. The data from the observations shows an increase in student participation both orally and writing during the course using this teaching method. Several of the informants spoke up about not experiencing a noticeable increase in the learning effect, both on how they see English as a subject and the short amount of time used in the teaching method. As an action-based method one uses the results to improve the teaching method, just as it is likely to be done with the results of this master's thesis.

Keywords: Foreign language learning, teaching method, digital game-based learning

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært pågående i lang tid, mye fordi jeg i mitt stille sinn allerede startet på den i 2018 når jeg brukte *My Child Lebensborn* i det tverrfaglige arbeidet om Andre Verdenskrig.

Jeg ønsker å rette en takk til alle som har hjulpet meg i arbeidet med denne masteroppgaven på ulike måter. Alt fra å passe barna mine, til å passe på kjerringa, til å gi meg tid og til å ta en liten runde med sosial happening til tross for COVID-restriksjonene som har herjet i landet. Her må jeg fremme Christoffer, Gunnar og Ola som har hjulpet meg å renske hodet for tanker og surr, og for å skape slike fantastiske stunder som bare vi sammen kan lage. Må også takke Tonny for mange ting, både det å luften frustrasjoner, snakke bøker, klage over livssituasjonene vi har møtt, og generelt for å være en mental støttepilar som har holdt hjernen min frisk.

Videre vil jeg takke min vakre kone Cecilie og våre barn, Matheo og William Aleksander, for at dere har latt ektemann og pappa forsvinne i sin egen lille “master-hule” i lengre perioder disse to siste årene.

Jeg vil også takke min veileder, Aslaug, for at hun har hjulpet meg igjennom dette arbeidet, der hun til og med har brukt deler av sommeren sin på å hjelpe meg å ferdigstille denne oppgaven.

Av mine medstudenter må jeg takke Øyvind for å huke tak i meg første dag på studiet og for sosialt samvær på samlinger og når vi har møttes i Bergen. Må også takke de andre spillpedagogene på studiet: Dag Arne, Silje og Lars. Takk for at dere har vært den beste samarbeidsgruppa en kunne drømt om gjennom Discord og Facebook, og takk for alle rundene med Phasmophobia, Among Us og Jackbox Party Pack. En dag skal jeg klare å vinne som impostor, og en dag skal vi sammen klare å finne ut hva som er rett spøkelse!

Til sist vil jeg takke flere av Norges spillredaksjoner for å holde meg ved frisk mot. Level Up med sin dekning av spillmediet generelt, Retrotimen for de gode diskusjonene og for å låne meg opptaksutstyr tilknyttet min forskning, Spillpedagogene som både har åpnet øynene mine for spill i skolen og skrevet en bok som har vært til god støtte i utformingen av masteroppgaven, og LolBua Inc. med både LolBua, Spillrevyen, Likkos Univers (med Gjedda) og ikke minst RageQuit.

*“Det er ikke noe gøy å være på ordentlig når det er så mye bra på liksom!”* - Karl Martin  
Hogsnes, Level Up Norge

## Innhold

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Forord .....	iv
Figurliste .....	viii
Introduksjon .....	1
Oppbygging og struktur .....	1
Tema .....	2
Personlig bakgrunn .....	4
Samfunnsbehovet .....	5
Tidligere forskning .....	6
Problemstilling og forskningsspørsmål .....	9
Begreper .....	11
Undervisningsopplegget .....	12
Mål for undervisningen .....	12
Rammer, innhold og arbeidsmåter .....	14
Elev og vurdering .....	16
Om Spillet <i>Firewatch</i> .....	16
Spillsjanger .....	17
Historien .....	18
Teori.....	20
Læringsteorier .....	20
Sosiokulturell læringsteori .....	20
The Multiple Intelligences Checklist.....	22
Lærerens planlegging av undervisning.....	23
Fremmedspråk .....	25
Å lære seg fremmedspråk .....	26
Engasjement.....	27
Undervisningsmetoder .....	28
Dialogisk undervisning.....	29
Litteratur.....	29
Metode .....	31
Kvalitativ forskning .....	31
Aksjonsforskning .....	31
Intervju .....	33



Observasjon.....	34
Forskerrollen og lærerrollen .....	35
Forarbeid, utvalg og gjennomføring.....	35
Fenomenologisk hermeneutisk metode .....	36
Analyse .....	37
Kvalitet.....	41
Validitet og reliabilitet.....	42
Etikk.....	43
Kvalitetssikring og feilkilder.....	44
Resultater .....	46
Intervjuene .....	47
Engasjement for undervisningen.....	47
Elevenes opplevde læring.....	50
Elevenes kommentarer om variert undervisning.....	53
Engasjerende læring.....	53
Oppsummering.....	54
Observasjonene.....	55
Engasjement for undervisningen.....	55
Elevenes skriftlige aktivitet.....	59
Elevenes muntlige aktivitet .....	60
Oppsummering.....	62
Drøfting .....	63
Engasjerer undervisningsmetoden?.....	63
Utvikles skriveferdighetene?.....	65
Utvikles de muntlige ferdighetene? .....	68
Konklusjon .....	71
Videre forskning .....	75
Litteraturliste.....	76
Vedlegg.....	83
Vedlegg 1 - Observasjonsskjema.....	83
Vedlegg 2 - Intervjuguide .....	84
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv hjem .....	86
Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD .....	89

## Figurliste

Figur 1: Representasjon av forholdet mellom GBL, DGBL og DGBLL.....	2
Figur 2: Ikke alle valg i spill er like hjerteskjærende og viktige .....	3
Figur 3: Fagfornyelsens elementer .....	13
Figur 4: Eksempel på notatskriving i OneNote .....	14
Figur 5: Valg i spillet som må diskuteres i klasserommet .....	15
Figur 6: Komponenter i Wengers sosiale teori om læring.....	21
Figur 7: Lærers tanker og læring .....	24
Figur 8: Informasjon som kan tolkes og diskuteres.....	30
Figur 9: Observasjonsskjema .....	36
Figur 10: Den Hermeneutiske sirkel .....	39
Figur 11: Kodingsprosessen.....	46
Figur 12: Å se Brians døde kropp engasjerte de fleste informantene.....	48
Figur 13: Elevengasjementet øker markant ved høydepunkter i spillet .....	56
Figur 14: Noe så enkelt som en port kan engasjere noen elever, men for noen går det rett i glemmeboka.....	57
Figur 15: Lekeborgen bidro til å skape engasjement og elevdeltakelse .....	58
Figur 16: Snøscooter er noe som engasjerte hele klassen .....	61

## Tabelliste

Tabell 1: Eksempel på den strukturelle analysen.....	40
--	----

## Introduksjon

Denne masteroppgaven skal sette søkelys på opplæring i engelsk på ungdomstrinnet, og se på hvordan bruken av spillet *Firewatch* i engelskundervisningen spiller inn på elevenes læring og engasjement. Oppgaven er delt inn i seks hoveddeler der jeg i introduksjonen skal presentere teori, metode, med mer for å forklare hvorfor denne forskningen er av betydning. Det overordnede tema for masteroppgaven vil da være hvordan et undervisningsopplegg basert på det digitale spillet *Firewatch* vil påvirke elevenes engasjement og fremmedspråklæring. I tillegg til de personlige grunnene jeg har for å forske på nettopp dette området, presenteres det også både faglige og samfunnsrelaterte grunner til å gjennomføre nettopp denne typen forskningsprosjekt.

## Oppbygging og struktur

Oppgaven er delt i ulike deler, hvor den første er innledende tekst med informasjon om problemområdet, begrunnelse for hvorfor jeg har valgt å forske på nettopp dette tema, tidligere forskning, problemstilling og forskningsspørsmål, og en kort forklaring av spillet som blir brukt i undervisningsopplegget.

I andre del presenteres teorien bak forskningen, hvor spillbasert språklæring blir forklart i korte trekk, engasjement og læringsteorien som ligger til grunn, digitale noveller, dialogisk undervisning, og pedagogisk bruk av spill i skolen.

Del 3 viser til metoden som det skal forskes med. Viser her til hvorfor jeg har valgt de metodene jeg har valgt, hvordan aksjonsforskning fungerer for å utvikle undervisningsopplegget, og hvorfor metodene er mest hensiktsmessig med tanke på elevgruppen man har tilgjengelig. Viser også i denne delen til en generell begrunnelse for kvalitativ forskning, og mer spisset inn på min tilnærming med begrunnelser opp mot hvert enkelt forskningsspørsmål.

I Del 4 viser jeg til de funn i forskningen som er relevant for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen. Her vil resultatene fra intervjuene og observasjonen bli presentert i hver sin del, dette for å holde oversikt over når noe er observert og når informantene kommer med egne meninger og synspunkter. Resultatene blir presentert på en oversiktlig måte hvor det er lagt opp til svar til forskningsspørsmålene. Til slutt vil resultatene oppsummeres i korte trekk.

I femte del vil det drøftes rundt mine funn opp mot tidligere forskning og teori, som allerede er presentert tidligere i oppgaven.

Del 6 tar for seg avsluttende refleksjon der jeg summerer de viktigste funn jeg har i denne forskningen, og ser på hvordan disse svarer opp mot tidligere forskning og teorier, og videre inn mot det å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Avslutningsvis kommenterer jeg hvordan min masteroppgave kan skape grobunn for videre forskning.

## Tema

Det overordnede tema for masteroppgaven er “Digital Game-Based Language Learning” (DGBLL), heretter kalt “spillbasert språklæring” slik det ble presentert over. Dette er et undertema av det mer kjente Digital Game-Based Learning (DGBL), også kalt “digital spillbasert læring” på norsk, som igjen er et underliggende tema i “Game-Based Learning (GBL), kjent som spillbasert læring (Yang, et al., 2020).

Figur 1: Representasjon av forholdet mellom GBL, DGBL og DGBLL



Note: Laget med utgangspunkt i beskrivelsen til Yang et al. (2020).

Disse begrepene er Spillpedagogene noe uenige i da de mener det burde hete læringsbasert spilling (Skaug et al., 2018), da man bruker spillingen som en artefakt for å gi elevene et handlings- og meningstilbud som igjen er grobunn for læring. For at det ikke skal bli forvirrende har jeg i denne oppgaven valgt å bruke begrepet “digital spillbasert språklæring” som Cornillie, Thorne & Desmet definerte slik: "the design and use of a diverse array of digital games for the purpose of learning or teaching a second or foreign language (L2)" (Cornillie, Thorne & Desmet, 2012). Oversatt betyr dette at man bruker digitale spill med det formål å lære eller lære bort et andre- eller fremmedspråk.

Det er mange ulike måter å jobbe med spill i skolen på, der noen lærere bruker spill som ren underholdning og for å bedre samholdet i klassen med sosiale spill som *FIFA*, *Among Us*, *Super Smash Bros.*, og mange flere. Noen bruker det for å gi elevene mulighet til å skape noe i *Minecraft*, og dette kan være alt fra kirker i KRLE, landsbyer i vikingtiden i samfunnsfag, eller til og med delta i kartverkets prosjekt om å bygge hele Norge (Johansen, 2015). I noen tilfeller kan lærere bruke spill som litterære verk i digital form, hvor man spiller gjennom en interaktiv historie og må gjøre alt fra små og store valg i hovedkarakterens liv, slik som i for eksempel *Life Is Strange*, *Telltale: The Walking Dead*, eller *Tell Me Why*. *Firewatch* er et spill som ligger i sistnevnte kategori med et narrativt fokus med mål om å fortelle en bestemt historie, men de(n) som spiller er med på å forme retningen historien tar for karakterene som er involvert.

Figur 2: Ikke alle valg i spill er like hjerteskjærende og viktige



Note: Skjermdump (*Life Is Strange*, 2020)

Det blir stadig gjennomført ulike typer forskning på spillbasert læring, og det er gjort en del forskning på det allerede både nasjonalt og internasjonalt. Som eksempel på dette så er det fire av rundt tretti studenter som skriver om digitale spill knyttet opp mot pedagogiske mål i sine masteroppgaver i dette kullet av mastergradsstudenter ved Høgskolen på Vestlandet.

Spill har også fått innpass i lærerutdanningen på ulike høyskoler der for eksempel Høgskolen i Innlandet (u.å.) har et fag som heter *Spill, Animasjon og Læring*, og der faget *Spillbasert Læring* finner sted i NORD Universitet (u.å.). Spill i utdanningen i form av e-sport og lignende finner man også på ulike folkehøgskoler rundt om i landet, og Universitetet i Agder (u.å.) har nylig opprettet et studieprogram kalt Akademisk e-sport som er delt inn i to halvårsstudier, og med mål om å gjøre det om til en bachelorgrad (Falk, 2021).

### Personlig bakgrunn

Jeg har alltid hatt en interesse for digitale medier i form av animasjoner, spill, og lignende. Siden jeg spilte igjennom *The Legend of Zelda* på Nintendo Entertainment System når jeg var 8 år, og når vi så "*Il était une fois l'homme*" (Det var en gang et menneske)<sup>1</sup> på engelsk i tredje trinn, merket jeg hvordan digitale medier kan påvirke ferdighetene for språk. Jeg mener disse interessene har gitt meg en merkbar fordel når det kommer til språklæring i forhold til mine medelever, noe jeg i denne forskingen ønsker å få et slags svar på. Videre igjennom livet har jeg opprettholdt disse interessene, og når jeg da hadde muligheten til å ta faget *Spill, Animasjon og Læring* siste året i lærerstudiet på Hamar, så tok jeg den og er veldig fornøyd med at jeg fikk den muligheten. Etter at jeg startet som lærer har jeg observert at mange barn og unge driver med digitale spill på fritiden, som jeg mener viser at det å bringe digitale spill inn i skolen vil være som å ta en del av deres fritid inn i skolehverdagen.

Observasjonene jeg har gjort støttes bl.a. av Tobias Staaby som i 2016 hadde et kurs for ulike metoder på å bruke spill i skolen. I dette kurset ble kursdeltakerne vist ulike metoder for hvordan spill kan engasjere, bidra i språklæring, om temaet etiske valg, hvordan de kan bidra til opplæring i ulike matematiske emner, og mye annet. Vi fikk introdusert måter å bruke spill inn mot spesifikke kompetansemål, læringsmål, hvordan de kan bli brukt som grunnlag for videre læring, og uten å bruke begrepet viste han også metoder for hvordan spill kan brukes for dybdelæring. Forskningen som er blitt gjennomført i denne masteroppgaven har basert undervisningsopplegget mye på det Staaby viste på dette kurset, samt egne erfaringer og boken *Spillpedagogikk* (Skaug et al., 2020).

---

<sup>1</sup> [https://www.imdb.com/title/tt0264244/?ref=fn\\_al\\_tt\\_1](https://www.imdb.com/title/tt0264244/?ref=fn_al_tt_1)

Jeg har i løpet av mine seks år som lærer gjennomført flere undervisningsopplegg som bruker digitale spill som artefakt. Det være seg spillnoveller som *Gone Home* og *My Child Lebensborn*, spill hvor man må gjøre valg for å føre historien videre i en bestemt retning som *Life Is Strange* og *Skrym*, spill som fremmer muntlig aktivitet som *Among Us* og *Keep Talking and Nobody Explodes*, eller fargerike opplevelser med fokus på kunst og kultur som man ser i *Abzu* og *Journey*. I tillegg har jeg brukt *Minecraft* i ulike sammenhenger både som hovedfagslærer og støttelærer. Når jeg har jobbet med spill i undervisningen har jeg opplevd ulike fallgruver som ikke er ønskelig i undervisningen, og som jeg tror jeg i større grad har klart å luke bort i arbeidet inn mot nettopp denne forskningen. Her jeg vil sette søkelys på opplæring i engelsk på ungdomstrinnet, og se hvordan bruken av det digitale spillet *Firewatch* i engelskundervisningen spiller inn på elevenes læring og engasjement.

### Samfunnsbehovet

Kulturdepartementet lanserte i 2019 sin dataspillstrategi for 2020-2022 som de ga navnet *Spillerom* (Kulturdepartementet, 2019). Her trekker de blant annet frem at spill kan bidra til kritisk refleksjon, utvikle tekniske ferdigheter og forståelse, gi bedre språkkunnskaper og dypere forståelse av et fag, altså dybdelæring (Kulturdepartementet, 2019). Videre sier de at “dataspill kan benyttes til å presentere tematikk og opplevelser som er relevante for skolens læreplan, og kan brukes som verktøy i andre pedagogiske sammenhenger” (Kulturdepartementet, 2019, s. 19). I denne masteroppgaven skal det settes fokus på digitale spill for å gi bedre språkkunnskaper.

Språkkunnskaper er et vidt emne som forstås innen flere ulike ferdigheter. I skoleåret 2020/2021 følger vi fremdeles læreplanen i engelsk fra Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, uå.a), men fra og med skoleåret 2021/2022 skal man følge læreplanen som står i fagfornyelsen (utdanningsdirektoratet, uå.b).

Det at skolen anerkjenner digitale spill som en stor del av barne- og ungdomskulturen er viktig (Statped, 2020), og ettersom at spill er kultur og litteratur på lik linje med for eksempel bøker, filmer, og andre kulturuttrykk, så **må** man bruke spill i undervisningen i språkfag som engelsk og norsk (Statped, 2017).

Barn og unge har ikke bare en stor interesse for digitale spill i skolen, de driver også med det på fritiden (Medietilsynet, 2020. St.meld. 14, 2008). I Monitor-rapporten fra 2019 ser man at 33,9% av alle elever på alle trinn bruker datamaskinen til å spille spill, og på ungdomstrinnet ligger det tallet på 32,7% (SINTEF, 2019, s. 34). Dette viser at rundt hver tredje elev bruker datamaskinen for å spille. Også lærerne bruker digitalt utstyr i undervisningen mer nå enn i 2016, og i engelsk på 9. trinn bruker 76,4% av lærerne datamaskinen i undervisning i stor grad (SINTEF, 2019, s. 60-62). Medietilsynets delrapport om barn og medier (2020) viser at 86% av barn i alderen 9-18 år spiller spill på ulike plattformer, der 96% av guttene og 76% av jentene spiller. Når elevene kommer på ungdomstrinnet viser tallene at omtrent like mange gutter fortsatt spiller, men noen jentene faller fra og det viser seg at rundt 62%-79% av jentene spiller fremdeles (Medietilsynet, 2020).

Det å bruke spill som verktøy i undervisningen kan, om det blir brukt på riktig måte, hjelpe elevene å huske begreper og forstå emner bedre (Whitton, 2014). I tillegg sier Senter for IKT i Utdanningen (2017) at dette verktøyet er tilpasningsdyktig, og kan hjelpe faglærer og elever med å skape en bro på tvers av fag og emner. Da denne masteroppgaven blir å rette seg inn mot spillbasert språklæring er det viktig å fremme at digitale spill også kan “ha intrikate narrativer og kan, i likhet med annen litteratur, belyse temaer, kultur og samfunnsforhold interessante for drøfting i en læringssituasjon” (Senter for IKT i utdanningen, 2017).

### Tidligere forskning

Det er gjort mye forskning på effekten spill har på læring. Noen er kvalitative undersøkelser, andre kvantitative, noen fokuserer på engasjement og motivasjon, noen fokuserer på læringseffekt, noen er fra Norge, andre er internasjonale. Jeg har valgt nettopp de kommende forskningsrapportene fordi de har forsket på hvordan bruk av digitale spill i undervisningen har påvirket elevenes engasjement og fremmedspråklæring. Jeg har prioritert forskningsrapporter, mastergradsoppgaver og en artikkel som alle er nært knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Det som også har vært viktig i valg av tidligere forskning er at den ser på både negative og positive sider ved det å bruke spill i undervisningen, slik at man er klar over at å bruke digitale spill som verktøy i undervisningen kan ha både god og dårlig effekt. Jeg har prioritert forskning som har vært på ungdomstrinnet og fra læreres ståsted. Jeg har samtidig prioritert bort forskning som er gjort



på elever og studenter på videregående, høyskoler og universitet. Dette er gjort for å spisse forskningen inn mot min forskning, og jeg har valgt å ikke se på forskning hvor målet har vært andre hovedfag enn språklæring av samme grunn. Noen av disse forskningsresultatene jeg presenterer nedenfor har vært innom de tingene jeg ønsker å luke ut, men da har de også forsket på motivasjon eller engasjement som spiller mer direkte inn på min forskning.

Benedicte Bø Furulund (2014) skrev en masteroppgave med problemstillingen "Hvordan kan dataspill være med på å motivere elever i skolen?". Hun hadde også forskningsspørsmålene "Hvorfor opplever elevene dataspill som motiverende" og "Hvordan mener elevene dataspillet gir en ny forståelse av lærestoffet?". Hun fant at det var tegn på både indre og ytre motivasjon hos informantene der å vinne konkurranser i spillet ble sett på som en belønning, og der noen ville gjøre det godt i spillet for egen læring. Flere av informantene synes spillet ble kjedelig med mye tekst og mye å sette seg inn i, at spillet var for vanskelig, at det ble for mye spilling som igjen trakk ned motivasjonen. Deler av spillet var lærerikt for noen av informantene, og noen synes det ble vanskelig å trekke paralleller mellom handlingen og pensum. Furulund (2014) trekker frem ytterligere faktorer som kan ha bidratt til resultatene som oppstod, slik som å ikke ha det tekniske klart før tett inn på eksamen, utfordringer med det digitale utstyret, og å ha et spill som informantene ikke synes er gøy. Inn mot min forskning er det interessant å se om mine informanter har samme forhold til engasjement og læring som Furulund (2014) opplevde, og hvorvidt jeg unngår de tekniske utfordringene som oppstod hos henne, samt om *Firewatch* har et narrativ som passer ungdomstrinnet bedre enn spillet hun valgte.

Masteroppgaven til Alexander Westre Skog (2015) hadde følgende problemstilling:

"Lærerens begrunnelser og roller og elevenes motivasjon når et digitalt spill blir brukt i samfunnsfagundervisningen". Dette ble fulgt opp med tre forskningsspørsmål: 1. "Hvordan begrunner læreren bruk av digitale spill i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?", 2. "Hva kjennetegner lærerens rolle når digitale spill blir brukt i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?", og 3. "Hvordan opplever elevene at digitale spill virker inn på motivasjonen for å lære i samfunnsfagundervisningen?". Resultatene viste at læreren har en positiv erfaring med å bruke spill i samfunnsfag da den gir variasjon i undervisningen, at læreren har flere roller og må endre den etter elevenes behov, og at elevene ble motiverte av undervisningsformen. Skog viser her til et positivt resultat i sin forskning, og det vil bli interessant å se på hvordan resultatene i min forskning vil bli sett opp mot elevenes

engasjement, og hva det er med undervisningsmetoden med bruk av *Firewatch* som eventuelt motiverer eller ikke motiverer. I tillegg har Skogs masteroppgave (2015) bidratt til å bevisstgjøre meg ovenfor de ulike rollene jeg har i løpet av gjennomføringen av undervisningsopplegget mitt.

Sigurdardóttir (2016) har forsket på DGBL (forklart over i Tema) i norske skoler og så på hvilke spill som ble brukt og elevenes erfaringer. I forskningen hennes intervjuet hun 64 elever i fokusgrupper og presenterte hovedfunnene i en forskningsartikkel. Her så hun at de fleste elevene var engasjerte og deltakende i prosessen, og at DGBL bidrar til elevenes læringsutbytte. Her er det viktig å se at de elevene som ikke nødvendigvis var like engasjerte i prosessen var de eldre elevene på ungdomstrinnet og videregående skole. Hun trekker frem at studien i all hovedsak viser til positivitet blant elevene, og sier videre at det kreves noe mer forskning til for å få forståelse for hvorfor elever på ungdomstrinnet og videregående ikke var positive til det. Som Sigurdardóttir ønsker jeg her å se på hvordan engasjementet og læringsutbyttet til elever på ungdomstrinnet er, og det blir spennende å se på resultatene for hvordan mine informanter tar imot bruken av digitale spill i undervisningen.

Marczak, Hanna og Hanna (2018) gjennomførte en studie på læringseffekten og engasjementet digitale spill kunne ha i et klasserom, der et av hovedmålene var at elevene i en første klasse i Frankrike skulle lære å lese. Resultatene presenterte de senere i en forskningsrapport, og der viste de til at de fleste av elevene ble veldig engasjerte, men noen opplevde at det digitale spillet kunne være en forstyrrende faktor. De konkluderer med at variasjon i typer spill er viktig for å nå alle elever. I min masteroppgave fokuseres det kun på et digitalt spill med en bestemt sjanger, dette da det er slik det planlagte undervisningsopplegget er bygd opp. Hvorvidt de elevenes observerte opplevelser eller hva de svarer i intervjuene er for lite variert, eller om *Firewatch* blir sett på som en forstyrrende faktor gjenstår så langt å se.

Catarina Israelsson (2020) har skrevet en mastergradsoppgave i form av en lærerguide, med fire forskningsspørsmål: 1. "What digital tools are teachers using today?", 2. "What are the current thoughts on including gaming in the English subject as a means for language learning?", 3. "What are the benefits and challenges for the teacher with gaming in schools?", og 4. "How can games be included in the teaching of English?". Hun konkluderer med at selv om 80% av lærerne var positive til å kunne bruke digitale spill i dette øyemed, så er det viktig at lærerne selv bruker de pedagogiske verktøyene de selv føler kan bidra til språklæring

ettersom at det er flere ulike metoder å lære seg språk på. I tillegg trekker hun frem vanskeligheter for lærere å ta digitale spill i bruk i engelskundervisningen fordi det tar tid, det koster penger og tilgang til utstyr er minimalt. I min masteroppgave svarer jeg til en viss grad på hvordan det praktiske kan løses, og jeg forsker på mulighetene for å bruke digitale spill i undervisningen når det er en metode jeg som lærer føler meg komfortabel med å bruke.

Jeg har valgt nettopp disse forskningene fordi de har vært med på å hjelpe meg med å spisse inn problemstillingen, utforme forskningsspørsmålene, påvirke spørsmålene i intervjuguiden og påvirket meg til å gjøre endringer i observasjonsskjemaet. Jeg har også latt meg veilede inn mot teori jeg kan bruke, de har hjulpet meg å se endringer jeg måtte gjøre i undervisningsopplegget, vist meg nye vinklinger i metode. Resultatene de alle kommer med er varierte, og de har hjulpet meg å innse at denne undervisningsmetoden er bra for noen, men ikke nødvendigvis for alle. Undervisningsopplegget jeg endte opp med å gjennomføre ble også tilpasset av det disse tidligere forskerne fant i sine undersøkelser. I resultatene ser man av Furulund (2014) at alle ikke nødvendigvis får god læring av å bruke en undervisningsmetode med et digitalt spill i undervisningen. Viktigheten av lærerens rolle slik vi ser i Israelsson (2020) og Skog (2015) vil alltid være en faktor, også i denne forskningen. Andre viktige faktorer som kan spille inn på resultatene er det materielle, tidspunktet og valg av spill. I min masteroppgave har jeg valgt å bruke aksjonsforskning, som skiller seg veldig ut fra metodene som er brukt av de nevnt over. I tillegg bruker jeg et historiedrevet digitalt spill med fokus på språklæring, der jeg har tilpasset en metode i arbeid med engelske tekster for å kunne brukes med digitale spill. Det som ligner mest på de andre forskningene er fokuset på engasjement eller motivasjon, slik som Sigurdardóttir (2016), Skog (2015), og Marczak, Hanna og Hanna (2018) har gjort i sine undersøkelser. Forskjellen her er at jeg skal forske på min egen klasse og min undervisningsmetode.

### Problemstilling og forskningsspørsmål

Veien inn mot å finne problemstillinger som passer meg godt har vært vanskelig. Jeg har alltid hatt et overordnet bilde på at jeg skal se på elevenes engasjement, elevenes språklæring både skriftlig og muntlig, jeg har hatt lyst til å se på min rolle som lærer og hvilken effekt jeg har i læringssituasjonen, og hvordan et undervisningsopplegg med et digitalt spill i sentrum kan fungere på ungdomstrinnet. Jeg endte opp med å luke ut noen elementer, og fokuserte rent på elevenes engasjement og elevenes språklæring når man bruker et digitalt spill i

undervisningen. Til slutt måtte jeg også ha et spill som kan brukes på hjemmeskole, dette da situasjonen med COVID-19 har skapt en del usikkerhet rundt både hvordan jeg skulle gjennomføre forskningen og hvorvidt den i det hele tatt kunne bli gjennomført. Jeg endte opp med å bestemme meg for følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

### **Problemstilling:**

Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet at et undervisningsopplegg bygget på det digitale spillet *Firewatch* engasjerer for læring i engelskfaget?

### **Forskningsspørsmål:**

1. Hvilke aktiviteter i undervisningsopplegget opplever elevene som engasjerende eller mindre engasjerende?
2. Hvordan opplever elevene at ulike ferdigheter i engelskfaget utvikles i dette undervisningsopplegget?

For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene har jeg lagd et undervisningsopplegg som jeg skal bruke på denne elevgruppen. Underveis i undervisningen skal jeg observere elevene og se på når de eventuelt blir engasjert, når de er deltakende muntlig og skriftlig, og om de nevner noe om denne undervisningsmetoden i forhold til andre metoder og generell deltakelse. Når vi er ferdige med spillet, også kalt "å ha rønna spillet" av spillekasperter, skal elevene intervjues av meg hvor jeg tar utgangspunkt i intervjuguiden. Svarene de gir, og observasjonene jeg har gjort, skal først analyseres hver for seg før de i noen grad måles opp mot hverandre for å se om det er noen likheter eller ulikheter i resultatene. Med denne metoden vil jeg kunne bekrefte eller avkrefte det jeg har observert eller det elevene sier, hvorvidt elevenes svar er korrekte opp mot mine observasjoner. Her vil jeg se etter både likheter og uregelmessigheter i resultatene som presenteres i kapitlet "Resultater", som igjen blir drøftet videre inn mot en konklusjon.

I en aksjonsforskning som blir gjennomført slik jeg har tenkt, har forskeren en dobbeltrolle ved å både lede informantene i selve aksjonen og ved å forske på spørsmålene som er knyttet opp mot aksjonen (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det er viktig for forskeren å skille mellom disse to rollene selv, og hjelpe informantene å se et klart skille mellom rollene hos forskeren. Dette for at de skal føle en trygghet i situasjonen på at det de sier ikke skal bli brukt mot de på noen som helst måte, og at de derfor kan svare ærlig på spørsmål knyttet til

aksjonen (Busch, 2013). Videre blir min rolle som lærer å hjelpe elevene med arbeidsmetoden, jeg må klargjøre alt det tekniske rundt og jeg må veilede elevene underveis i både det muntlige og det skriftlige arbeidet, samt det å navigere seg rundt i spillet ved behov.

Videre er jeg både læreren for klassen og skal sørge for at undervisningen går sin gang, jeg er personlig investert i undervisningsmetoden og er engasjert i den metoden fra før, og jeg skal samtidig være en forsker som har kontroll på all den data som blir samlet inn og analysere den med et objektivt øye. Det er et mål at resultatene som kommer frem i undersøkelsen og senere presenteres i denne masteroppgaven skal være objektive, og for å klare dette har jeg valgt å gjøre noen grep. Det største grepet inn mot elever og foresatte har vært informert om undersøkelsen i lang tid, og det er her blitt presisert at rollene lærer og forsker er to forskjellige ting, og at jeg som profesjonell utøver av læreryrket og meg som forsker skiller. Med andre ord vil ikke det elevene gjør og sier i løpet av undersøkelsen påvirke vårt lærer-elev forhold, ei heller vil det påvirke skole-hjem forholdet. Dette grepet sikrer ikke at elevenes handlinger og svar er de samme som de ville presentert for en ukjent og nøytral forsker, men det bidrar til en tryggere ramme å jobbe i for både elever, foresatte, lærer og forsker, og igjen vil det gi en større sjanse for at elevene svarer sant på intervjuene og oppfører seg på lik måte som de ville gjort i vanlig undervisning (Brinkmann & Tanggaard, 2012. Busch, 2013).

## Begreper

Begrepet **game literacy**, eller **spillkyndighet** som det norske begrepet er, er et viktig element innen spillpedagogikk da det er sentralt i det at læreren kan starte og bruke digitale spill i undervisningen, og for at elevene skal kunne henge med på det som det undervises i. Skaug et al. (2020) forstår begrepet “som grunnleggende kunnskaper om dataspill både som undervisningsverktøy og kulturelt medium” (Skaug et al., 2020, s. 29). Bourgonjon (2014) deler begrepet inn i operasjonell, kulturell og kritisk literacy, der operasjonell sier at man evner å spille spill på tvers av plattformer og sjangre. Der kulturell literacy innebærer det å se spillene i forhold til de kulturelle og sosiale situasjonene de er en del av, sier kritisk literacy at man som spillkyndig må kunne stille spørsmål til de valgene som spillskaperne har gjort, og hva som blir presentert i spillene deres.

**Medierende artefakt** er et kulturelt verktøy som (her) blir brukt i undervisningsøyemed av både lærer og elev (Säljö, 2006). Artefakten er menneskeskapt og bidrar til å mediere noe for

oss, og bør bli brukt “som en kontekstuell ressurs for å skape vår egen mening og kunnskap” (Skaug et al., 2020, s. 58). Lærerens rolle er her å være en **mediator** hvor hen veileder elevene i å bruke det som skjer i konteksten til å finne informasjon som hjelper elevene å nå de målene som er satt (Bråten, 2002).

Utdanningsdirektoratet (uå.e) forstår **digitale ferdigheter** ved at elevene kan “innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser” (Utdanningsdirektoratet, uå.e).

**Dybdelæring** blir forstått av Utdanningsdirektoratet “som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

**Dialogisk undervisning** blir forstått som at man tar utgangspunkt i et emne, tema eller hendelse som man med bruk av dialog i fellesskap og diskuterer produktet (Skaug et al., 2020). I et spill kan man diskutere hvilke valg man bør ta og hvorfor før man tar de, samt diskutere “hva skjedde, og hvorfor, og hva burde du gjort for at det skulle gått annerledes” (Skaug et al., 2020, s. 70) når man ser resultatet av sine valg.

**DGBLL**, eller **digitalt spillbasert språklæring**, er instruksjonsmetode hvor man bruker digitale spill som medierende artefakt for å fremme elevenes læring og engasjement, her direkte tilknyttet språkferdigheter i fremmedspråk eller andrespråk (Coffey, 2009. Skaug et al., 2020).

### Undervisningsopplegget

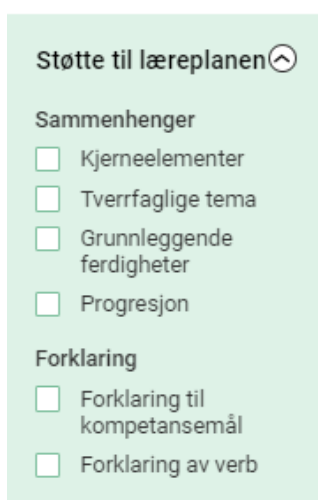
I planleggingen av undervisningsopplegget har jeg først spilt spillet, tenkt igjennom og notert hvordan det kan brukes i undervisningen. Videre har brukt den didaktiske relasjonsmodellen og den digitale didaktikkmodellen (Nordahl & Manger, 2010. Krumsvik & Ludvigsen, 2011) for å utforme en velegnet undervisningsplan.

### Mål for undervisningen

Utdanningsdirektoratet har til enhver tid oppdaterte kompetansemål på sine nettsider, og det er disse læreren må ta utgangspunkt i når hen skal planlegge sin undervisning (Skaug et al.,

2020). I overgangen fra Kunnskapsløftet til Fagfornyelsen har det i skoleåret 2020/2021 vært to ulike sett med kompetansemål som engelsklærere har vært nødt til å forholde seg til, ettersom at fagkoden ENG1-03 utgår gradvis og ENG01-04 er delvis innført. En måte å løse dette med to sett kompetansemål på er å finne likhetene mellom disse to settene, og bruke disse i planleggingen for undervisningen. Den største forskjellen mellom disse to er de kjerneelementene og tverrfaglige tema man finner i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, uå.a), altså den overordnede delen med verdier og prinsipper for grunnopplæringen man må planlegge undervisningen opp mot.

Figur 3: Fagfornyelsens elementer



Note: Fra Fagfornyelsen, Utdanningsdirektoratet, uå.a

Dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019) er et av de nye kjerneelementene som skal inn i all undervisning. En måte å jobbe inn mot dybdelæring på er å gå i dybden på et spesifikt emne eller stoff, som elevene skal bli ordentlig kjent med og bli gode på, en annen er å jobbe langsiktig inn mot et mål (Skaug et al., 2020). Et eksempel på dybdelæring i språkferdigheter kan være likhet i metodene man bruker når man jobber med grammatikken, fra første klasse og til man er ferdig med ungdomsskolen, slik at elevene alltid har best mulige forutsetninger for læring uavhengig av lærer eller trinn.

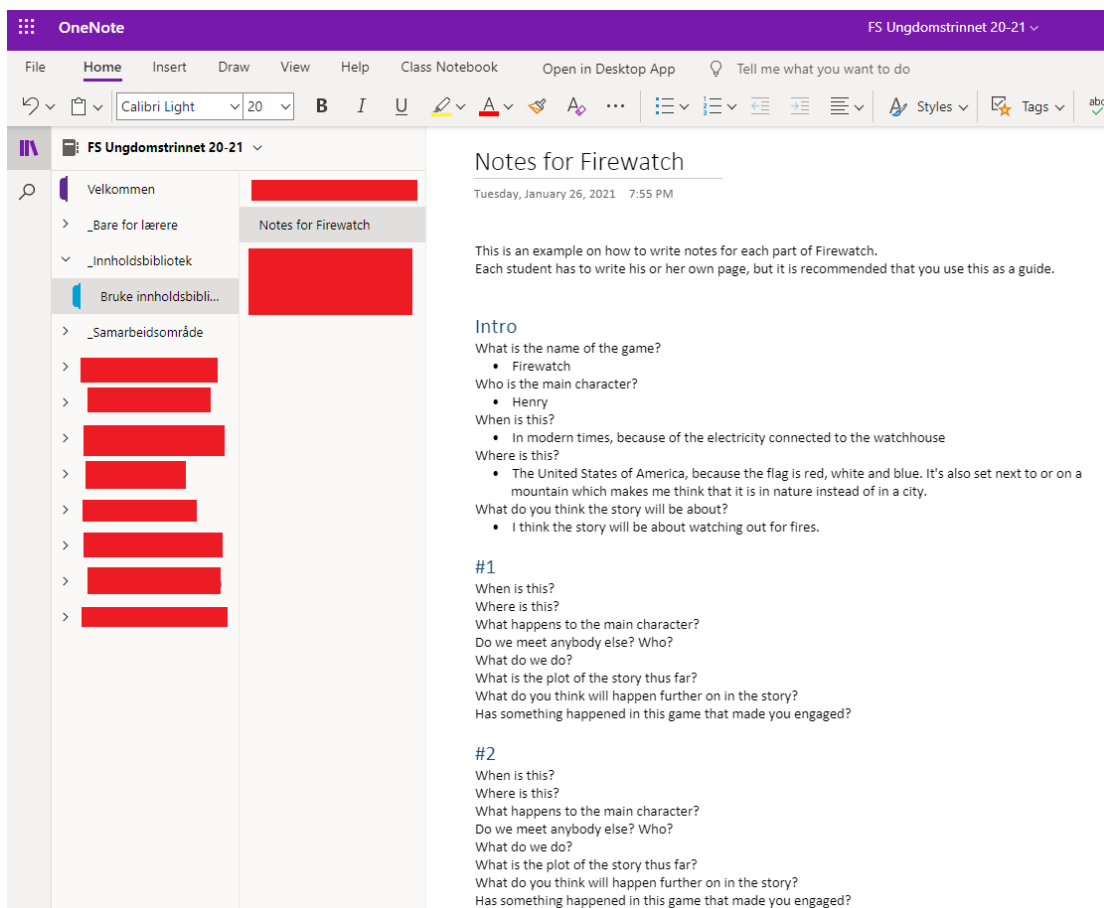
Jeg valgte i forberedelsene til undervisningen kompetansemål som man finner i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, uå.a) og Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet (uå.d), og her bestemte meg for å trekke ut følgende tre kompetansemål:

- Elevene skal kunne bruke varierte strategier i språklæring, tekstskaping og kommunikasjon

- Elevene skal kunne lese, diskutere og viderefremidle innhold fra ulike typer tekster, inkludert selvvalgte tekster
- Stille spørsmål og følge opp innspill i samtaler om ulike emner tilpasset ulike formål, mottakere og situasjoner.

For at elevene skal anskaffe seg kompetanse innen tekstskapingsstrategier og øve på å viderefremidle innhold, introduseres de først til hvordan man bruke Microsoft OneNote til å gjøre notater som da skal brukes i videre tekstskaping. Lærer og elever diskuterer så i fellesskap hva som skal stå på notatsidene, men det er alltid opp til hver enkelt elev å bestemme hva som skal stå på sin side.

Figur 4: Eksempel på notatskriving i OneNote



*Note: Fellessiden mellom lærer og elev (Skjermdump, 15.01.2021)*

Rammer, innhold og arbeidsmåter

Gjennomføringen blir gjort med helklasse-spilling, altså at hele klassen spiller på storskjerm og at alle får med seg handlingen samtidig. Her har jeg koblet opp en Xbox Series X til klasserommets SmartBoard, og kjører spillet fra den.



Før første spilløkt er det viktig at lærer gjør seg kjent med spillet. “Du kan ikke spille et spill med elevene som du ikke har spilt selv og som du ikke behersker til en viss grad, på samme måte som at du ikke bør vise en film til elevene som du ikke har sett” (Nøsen, 2021). Derfra kan læreren, som nå er kjent med spillet, starte med å styre spillkarakteren for å modellere hvordan man bør spille det når man spiller i fellesskap, og elevene skriver kun notater i OneNote og diskuterer eventuelle valg. Om hovedpersonen Henry møter på et valg, setter lærer spillet på pause og elevene diskuterer seg imellom hva som er det beste valget og hvorfor de bør velge nettopp dette.

*Figur 5: Valg i spillet som må diskuteres i klasserommet*



*Note: Skjermdump, Firewatch (26.02.2021)*

Etter rundt 15-20 minutter går spillkontrolleren over til en elev som nå styrer karakteren. Eleven har i forkant blitt enig med en medelev om å ta notater, som skal sendes til den spillende eleven ved undervisningstimens slutt.

Ved starten av neste undervisningstime gjennomgår vi hva som har skjedd, noe som er nødvendig med tanke på sykdom, legetimer, eller andre former for fravær, slik at de som har vært borte får med seg hva som har skjedd, og at resten får frisket opp minnene slik at vi kan ta en åpen diskusjon om hva elevgruppen tror kommer til å skje videre i historien. Dette blir også gjort for å få elevene i tale på engelsk, samt diskutere de faglige elementene som litterære virkemidler i historien og øve på frampek.

Vi bytter på hvem som spiller hver time, og alle skal ha muligheten til å prøve seg litt ut. En positiv ting med dette er at elevene får noe eierskap til hva historien går ut på, ettersom at det

er de selv som har gjort valgene som har ført oss dit vi er akkurat der og da. Det er derimot ikke et krav om at elevene skal spille da de av ulike grunner ikke nødvendigvis har lyst. De grunnene kan være alt fra prestasjonsangst, at de ikke liker å spille, eller andre ting som gjør at de ikke ønsker å ta i selve spillkontrollen og styre karakterene.

Til sist gjør lærer en vurdering av elevene med innleveringsoppgaver og presentasjoner som er knyttet til spillopplevelsen, og en evaluering av selve undervisningsopplegget med utgangspunkt i de resultatene en finner her i denne masteroppgaven. Det er i denne masteroppgaven ikke forsket på elevenes vurderinger og hvorvidt de oppnådde kompetansemålene, kun den delen hvor vi spilte *Firewatch*. Valget om å kun forske på selve spillingen ble tatt for å sette en ytre grense på masteroppgaven, slik at jeg som forsker ikke overstiger grensene satt av kravene til oppgaven.

#### Elev og vurdering

I klasserommet er det elever fordelt på åttende, niende og tiende. trinn, og det er totalt seks elever som deltar som informanter. De har alle ulike ferdighetsnivåer i engelskfaget, og har da ikke samme utgangspunkt for å forstå, snakke og skrive engelsk. Elevene er fordelt slik da de går på en fådelt skole, som igjen gjør at undervisningsmetodene som blir tatt i bruk må kunne nå alle uavhengig av ferdighetsnivå. Hvilket nivå elevene blir vurdert på varierer fra trinn til trinn der det er større krav av en som går i tiende enn av en som går i åttende. Vurderingene blir gjort av elevenes muntlige deltakelse underveis, deres skriftlige notater, deres engelskforståelse opp mot hendelsene i spillet og betydningene de hendelsene har, og av et skriftlig arbeid som blir gjort etter at vi har "rønna spillet". Sistnevnte er ikke noe som er forsket på i denne masteroppgaven.

#### Om Spillet *Firewatch*

*Firewatch*<sup>2</sup> er et kommersielt spill utviklet av Campo Santo, er tilgjengelig på stort sett alle plattformer som Nintendo Switch, PC og MAC, Playstation 4 og 5, samt både Xbox One-serien og Xbox Series-serien. Det har både engelsk tale og tekst, og har et spesielt visuelt design som man kjenner igjen fra andre indie-spill. Et indie-spill er da et spill skapt av et lite utviklerteam uten økonomisk og teknisk støtte fra større utgivere (Skaug, et al., 2020). For å kunne spille dette på en PC må datamaskinen møte noen krav til kraften i prosessoren, skjermkortet, m.m., men det krever ingen slike spesifikasjoner til dette på spillkonsoller da

---

<sup>2</sup> <https://www.firewatchgame.com/>

spillet er optimalisert for hver spesifikk konsoll. Så for å få spilt det må man enten ha en sterk nok PC, eller spille det på en av de nevnte konsollene over. Det er blitt brukt tidligere i undervisning av lærere i Norge, blant annet Halvor Thengs fra podcasten “spillpedagogene”. Thengs har snakket om bruken av *Firewatch* i flere av podcastene der han har brukt det i sammenheng med språkopplæring i fransk, og presiserer selv at spillet egner seg godt i fremmedsspråkundervisning (Thengs, 2018).

### Spillsjanger

Før jeg går videre på å forklare sjangeren, er det viktig å presisere hva et digitalt spill egentlig er. Det er mange som har prøvd å forklare hva digitale spill er, fra så nylig som Skaug, et al (2020), tilbake til Tekinbas & Zimmerman i 2003, og mange flere. Tekinbas & Zimmerman (2003) sier at et digitalt spill har fire gitte egenskaper: Digitale spill har en umiddelbar tilbakemelding på kommando(e) spilleren gir, og de har smal input med spillerens aksjoner (mus, tastatur, spillkontroll, etc.) og output i form av lyd og bilde fra henholdsvis skjerm og høyttaler(e). En annen egenskap er manipulering av informasjon via video (hva som vises) og audio (hva som høres), samt hvilke regler spillet har og hvordan de formidles til spilleren. Den tredje egenskapen er automatiserte komplekse systemer som kan legges til rette for spilleren på en måte som ville vært komplisert i for eksempel brettspill. Et eksempel på dette er at et digitalt spill flytter spillebrikkene man ikke styrer selv for deg (som ikke-spillbare karakterer, kjent som NPC's), der man i digitale spill får de flyttet for seg. Tekinbas og Zimmerman (2003) sier at dette gjør det mindre komplisert for spilleren, men baksiden er at man ikke får et innblikk i de indre funksjonene til spilldesignet når man ikke må interagere med de selv. Den siste egenskapen digitale spill har er kommunikasjon i nettverk (Tekinbas & Zimmerman, 2003). Denne egenskapen gjør at spillerne kan kommunisere med hverandre over nett eller lignende, noe som er viktig i blant annet flerspiller-spill som for eksempel *Call of Duty* og *Fortnite*. I spill som *Firewatch* har spillskaperne utelatt denne egenskapen, da en flerspiller-modus ikke er målet med spillopplevelsen.

*Firewatch* er en spillnovelle, eller en “walking simulator” som det også kalles blant mange i spillmiljøet. Det er da et narrativt en-spiller-spill hvor man verken konkurrerer eller samarbeider med andre spillere, man prøver ikke å samle mange ulike objekter for å gå opp i nivå eller level, det er ikke et skytespill hvor målet er å skyte flest motstandere eller bli den siste levende, det er ikke et strategispill hvor man planlegger krig mot andre nasjoner. For at

et spill skal forstås som en spillnovelle sier Skaug et al. (2020) at det må ha seks lett gjenkjennelige trekk. Fortellingen i spillet må ha få dynamiske karakterer, det må kunne spilles ferdig innenfor et tidsrom på ti minutter til tre timer, og handlingens område begrenses. Historien er også satt til en bestemt tid i perioden hvor man spiller. Spillets progresjon skal ikke begrenses av for mange spillmekaniske hindringer, slik som for eksempel levelsystem eller avanserte kamper. En observant spiller eller flere spillere må kunne avdekke flere lag i narrativet, og det bør ikke være spillmekaniske grep eller spillkyndighet som driver handlingen frem, men fortellingen gjør det av seg selv.

Det er rett og slett et slags eventyrspill som tar deg gjennom en historie, hvor man som spiller har noen valg underveis, men hvor de valgene ikke har så altfor stor effekt på hvordan historien utvikler seg. En av de tingene man ikke kan kontrollere er hvilken vei Henry, personen vi styrer, skal ta etter en bestemt hendelse i spillet, ettersom at de som har lagd spillet har lagt opp til at vi skal møte på en NPC langs en fast rute. De valgene man som spiller derimot kan ta er hvorvidt man skal ta med seg visse ting som for eksempel en skilpadde, hvor mange bilder man skal ta, om man skal rydde opp ølboksene etter ungdommene i starten av spillet, hvorvidt man finner bien og bjørnen, og lignende. Men de viktigste valgene man tar underveis er hva man sier i samtalene med Delilah, en annen NPC, hvor man har en organisk dialog og man må svare innenfor et gitt tidsvindu. Det er dette som gir historien fylde, og det er diskusjonene tilknyttet den dialogiske undervisningen som viser til hvordan elevene ønsker å drive historien fremover.

### Historien

I *Firewatch* spiller man som Henry, en mann som har begynt å jobbe i en utkikspost i Two Forks for å holde utkikk etter skogbrann. Han har valgt å gjøre dette da det har skjedd kritiske ting med hans livs kjærlighet som vi som spillere kun har møtt i form av tekst. Hans eneste menneskelige kontakt i Two Forks er med Delilah, en annen brannvakt, som han holder kontakt med ved å snakke i en walkietalkie. Spillet er satt til 1989, og har derfor teknologien deretter. Henry må utføre ulike arbeidsoppgaver knyttet til sin jobb som brannvakt, men i skogen begynner det etter hvert å skje ulike ting som både kan forklares og ikke forklares. Gjennom å spille som Henry vil elevene være nødt til å ta valg i forhold hvordan de ønsker å være i kommunikasjonen med Delilah, hva de velger å gjøre når de

utfører arbeidsoppgavene, og hvorvidt de utforsker utenfor den lineære narrative linjen man kan gjøre for å gjennomføre spillet.

## Teori

Det er mange ulike pedagogiske teorier og som prøver å fortelle hva, hvordan og hvorfor elever opplever best mulig læringsutbytte, utvikler sosial kompetanse, med mer, på samme måte som at det er mange ulike teorier som forteller hvorfor spill er bra eller dårlige for den psykososiale utviklingen, den kognitive utviklingen, og andre utviklingsområder. Læring av fremmedspråk eller andrespråk er fokus for forskningen i denne masteroppgaven, og som man leser av problemstillingen og forskningsspørsmålene så ønsker jeg også å forske på engasjement. Derfor er teorier om både læring av fremmedspråk og engasjement presentert videre i kapitlet. Det blir også presentert mer om hva spillbasert språklæring egentlig innebærer, og en presentasjon av hvordan man kan bruke en spillnovelle.

## Læringsteorier

Presenterer her ulike læringsteorier der det fokuseres på sosiokulturelle læringsteorier, de ulike typer intelligens og hvordan man lærer, og hvordan man som språklærer kan planlegge sin undervisning.

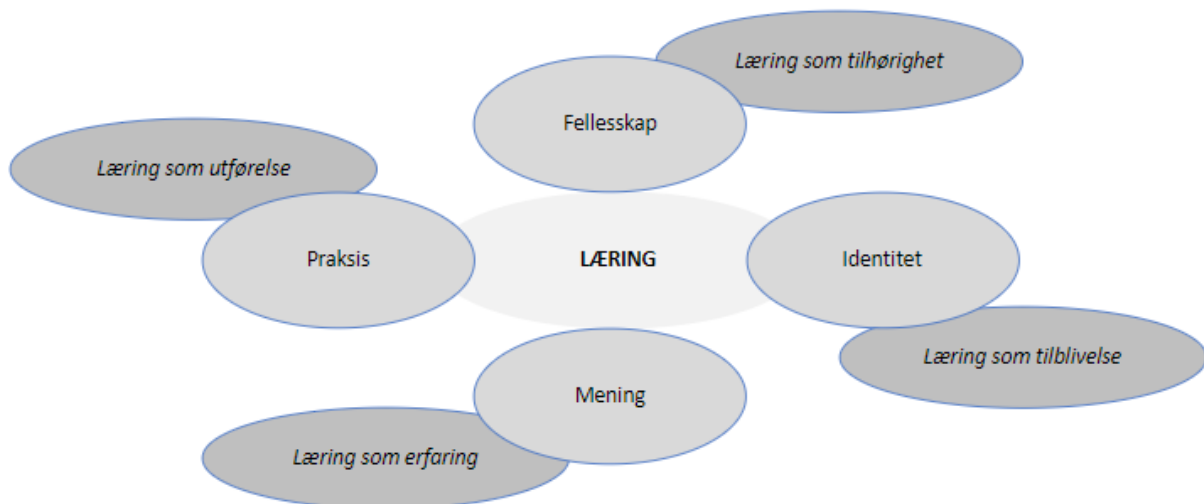
## Sosiokulturell læringsteori

I sosiokulturell læringsteori blir det sagt at det man lærer blir til gjennom samhandling med andre og i en kontekst, “ikke primært gjennom individuelle prosesser” (Solerød, 2009, s. 80). Sosiokulturell teori betraktes som et tverrfaglig felt med ulike retninger med ulike praksiser i og utenfor skolen. Man ser her på samspillet mellom sosiale, kulturelle og individuelle forhold opp mot læring og utvikling, der “kunnskap oppstår *mellom* mennesker i et sosialt samspill før den blir en kunnskap *inne i* individene” (Tornberg, 2000). Menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon mellom mennesker står sentralt i perspektivene inn mot læring (Lillejord, 2009). Her ser man på læring som kulturelt og sosialt plassert prosess som tar utgangspunkt i sosial samhandling og samtale, og på denne måten lære å sosialiseres inn i ulike kunnskapstradisjoner for å kunne delta i samfunnets mange ulike praksiser. “Læring forstås her som en økt evne til å “engasjere seg i verden [og] i et spesifikt kunnskapsområde på en meningsfull måte, enten dette er av mer teoretisk eller mer praktisk art” (Selander & Kress, 2017, s. 32. Overs. Skaug et al., 2020, s. 53).

Wenger (2004) presenterer fire nøkkelkomponenter som er nødvendige i en lærings- og erkjennelsesprosess innen sosial læringsteori. Komponentene består av fellesskap hvor

samarbeidslæring står sentralt, identitet der man ser læring i en dannelsesprosess, mening hvor læring baserer seg på tidligere erfaringer, og praksis der læring skjer når man utfører praktisk arbeid tilknyttet læringsmålene (Solerød, 2009). Ved å bruke dialogisk undervisning som metode og digitale spill som artefakt i undervisningen vil man skape læring i et fellesskap, ettersom at elevene vil ha like forutsetninger å diskutere ut fra. Spillnoveller tar som oftest utgangspunkt i at elevene skal gjennom en dannelsesprosess, hvorpå elevenes tidligere erfaringer vil spille inn i en meningsutveksling i diskusjonene som ligger til grunn i den dialogiske undervisningen. Til sist har digitale spill den funksjonen at deltakerne på utføre arbeidet som skal gjøres, og der spillnoveller krever at spilleren selv driver historien videre med de eventuelle valgene som ligger til grunn for fremdriften (Skaug et al., 2020).

Figur 6: Komponenter i Wengers sosiale teori om læring



Note: Fra Sosial læringsteori, av Wenger, 2004, s. 15. Reitzel.

Et viktig punkt i sosiokulturelle læringsteorier er at mennesket er født sosiale, og vi blir formet av omgivelsene rundt oss samtidig som vi former omgivelsene. Gjennom interaksjonen med omgivelsene våre og de sosiale relasjonene vi har og etablerer, skaper vi drivkraften i læringsprosessene våre (Lillejord, 2009). Språket er også viktig i det sosiokulturelle perspektivet, noe Vygotsky (1987) påpekte, og det kan komme i form av ren tale og ved at vi bruker uttryksformer som mimikk og gester. Kommunikasjon får derfor et viktig holdepunkt i sosiokulturelle læringsteorier da man bruker språket i en sosial setting, og det er slik vi kan se verden fra andres perspektiv og dermed utvide vår egen forståelse (Säljö, 2006). Ved å bruke medierende redskaper eller medierende artefakter opplever vi ikke verden

direkte, men vi bruker disse til å “tolke omverdenen, ta stilling til den og handle på ulike måter i forhold til den” (Lillejord, 2009, s. 225).

Bilder, film, spill og andre fysiske medier er medierende artefakter, og medierende artefakter er måter å formidle hvordan noen ser på verden, og her kan man representere følelser og hendelser på andre måter enn om man kun skulle brukt tale (Lillejord, 2009). Det å bruke et verk som kan tolkes på ulike måter har en særegen plass i ulike medier, der omgivelsene som det blir skapt i, de omgivelsene som ønskes å formidles og omgivelsene de blir opplevd i kan være totalt ulike. Her har digitale spill en særegen posisjon da man i motsetning til bilder og film har muligheten for interaksjon, endring, og selvbestemmelse på hvilken retning dette kulturelle verket formidler budskapet, og man kan dermed selv være med på å styre tolkningsretningen (Skaug et al., 2020).

Som lærere skal vi gi elevene best mulig opplæring, og per sosiokulturelle læringsteorier så bør elevene derfor jobbe i den proksimale utviklingssonen. Med dette menes det at elevene ikke skal jobbe med det de allerede kan, men det elevene nesten kan (Solerød, 2009. Lillejord, 2009). Brewster, Ellis og Girard (2002) kaller dette å “expand the familiar into the unfamiliar”, hvor man skal utvide språkferdighetene til elevene fra det de kjenner til og kan fra før og bruke dette til å erverve ny kunnskap og nye ferdigheter. I språklæring innebærer det en del utfordringer da elevgrupper sjeldent til aldri er homogene i ferdighets- og kunnskapsnivå, som krever tilpasset opplæring for den enkelte. Ved å bruke digitale spill og bruke undervisningsmetoden dialogisk undervisning, vil man kunne variere nivået opp mot hver enkelt elev i forhold til hvordan man presenterer undervisningsmaterialet og gjennomfører undervisningen (Skaug et al., 2020).

#### The Multiple Intelligences Checklist

Berman (1998) presenterte *The Multiple Intelligences Checklist* ut fra Gardners teori om flere typer intelligenser. Disse kalles språklig, logisk/matematisk, visuell, musikalsk, kinestetisk, sosial, intuitiv og naturalistisk intelligens (Brewster et al., 2002). I et klasserom vil man til vanlig ha en elevgruppe bestående av ulike typer intelligenser, som krever variert undervisning for at alle skal kunne nå kompetansemålene. Når man bruker digitale spill som et litterært og kulturelt verk i klasserommet, dekker man flere av disse intelligensene som de med språklig intelligens, som lærer best når bruk av språk med ulike metoder er fokuset i undervisningen. Elever med matematisk eller logisk intelligens lærer godt når man bruker

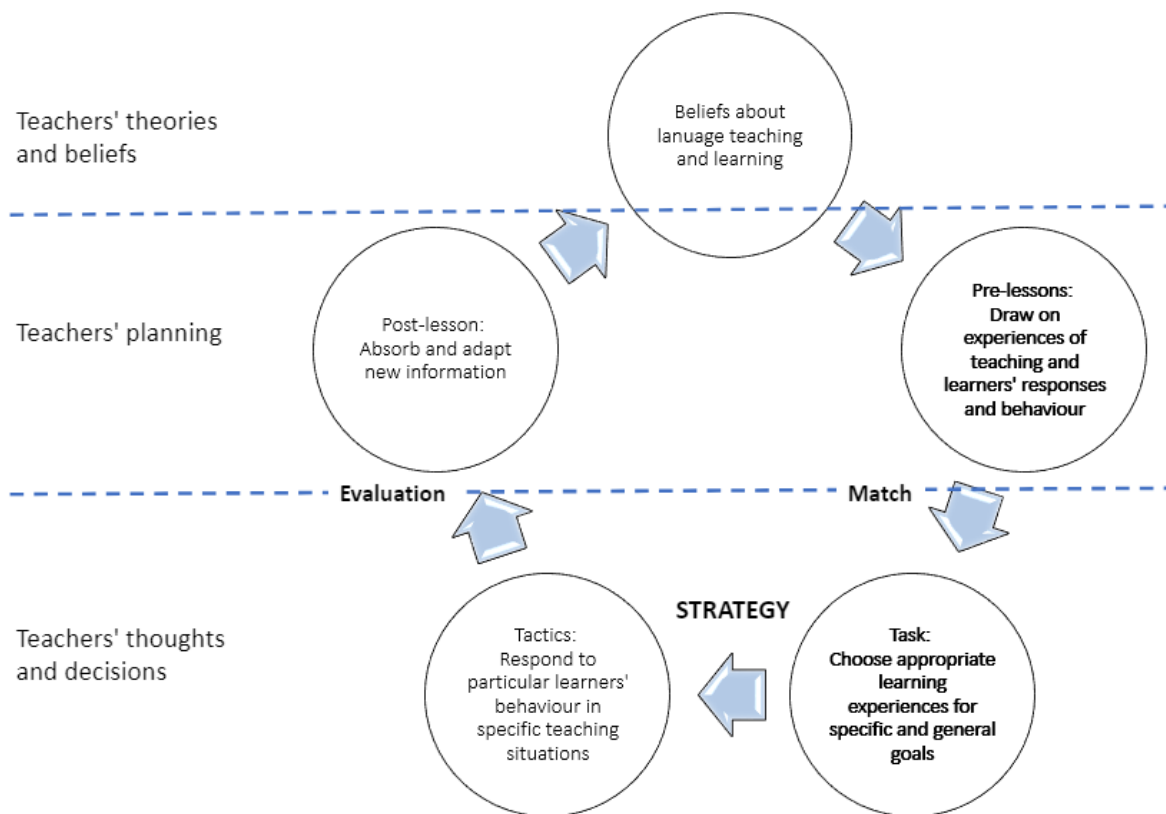


digitale spill i undervisningen. I tillegg vil også de som har spatial, eller visuell, intelligens bli truffet av å bruke digitale spill da de lærer best ved bruk av blant annet bilder, visualisering og kart. De med sosial intelligens lærer best når de jobber sammen med andre i aktiviteter som arbeid i grupper, lek og spill. De med intuitiv intelligens er de som er gode til å reflektere over egen læring og jobbe med prosjektarbeider. En med naturalistisk intelligens er flink til å se mønster, og til å se etter likheter og ulikheter. Brewster, Ellis og Girard (2002) sier at denne typen intelligens beriker de andre syv intelligensene. De med musikalsk og kinestetisk intelligens vil også kunne nyte godt av ulike digitale spill, men da kreves det andre typer spill enn det for eksempel *Firewatch* er.

#### Lærerens planlegging av undervisning

En lærer genererer sine personlige teorier på hvordan barn lærer, basert på minner fra barndommen, gjennom lærerutdanningen og lesing av teori, ved å reflektere over hva som skjer i klasserommet og evalueringen etter undervisningen, diskusjoner med kollegaer og ved å ta videreutdanning eller holde seg oppdatert på relevant forskning (Brewster et al., 2002). Jo mer erfaring man har og jo mer oppdatert man holder seg, jo bedre blir læreren på å lese elevenes behov. Dette er en syklisk prosess som Annings modellerte i 1998, og som Brewster, Ellis og Girard (2002) har tilpasset modellen for å passe lærerens språkundervisning. Det er den tilpassede modellen jeg har brukt her.

Figur 7: Lærers tanker og læring



Note: Fra *A cyclical model of teacher thinking and learning*, av Brewster et al., 2002, s. 38. Tilpasset fra Anning, 1988, Pearson Education Limited.

Man tar utgangspunkt i hva læreren tror om språkundervisning og språklæring, dette er da utgangspunktet for planleggingen av undervisningen basert på tidligere erfaringer og kunnskap. Man velger så den typen undervisning man mener er best for at elevgruppen skal nå læringsmålene, og i undervisningen håndterer man elevenes behov, krav og ønsker ut fra hva som oppstår underveis. Etter undervisningen evaluerer man det man hadde planlagt opp mot hva som skjedde og har nå gjort seg de erfaringene som krever tilpassing av undervisningsopplegget til neste gang (Brewster et al., 2002).

### Prosjektarbeid

Å bruke et digitalt spill som medierende artefakt i et større arbeid kan bli sett på som et prosjektarbeid. Prosjektarbeid er en arbeidsmetode som kan være variert undervisning, og den fremmer elevenes utvikling av fremmedspråk ettersom at denne metoden gjør at språklæring oppleves meningsfullt. Det gjør også opplæringen motiverende og interessant, og gir en helhetlig læring som ofte forener ulike teknikker og ferdigheter og forsterker

basisferdighetene (Munden & Myhre, 2007). Når man jobber med slike prosjekter er det viktig at man som lærer er flink på å bruke et språk som elevene forstår, men som samtidig presser grensene for hva elevene kan fra før og inn mot nye språkkunnskaper og ferdigheter. Situasjonene vi er i når vi jobber med læring av fremmedspråk krever at vi blir utsatt for det så ofte som mulig, både muntlig og skriftlig (Brewster et al., 2002).

Når man bruker et spill i et prosjektarbeid må læreren bevisst ikke kun bruke det som avslapping, men også sørge for at det blir integrert i undervisningen på en god måte. Med erfaring vil lærere bedre kunne variere undervisningsmetodene med å bruke det de har observert fra tidligere undervisningsøkter inn i nye settinger som bedrer sjansene for elevenes læring. Når man spiller er det viktig at elevene har språkferdighetene som skal til for å kunne fortelle læreren at de enten ikke forstår, at de er ferdige, be om at man tar en pause, og lignende. Læreren må derfor sørge for at elevgruppen kjenner til de frasene som skal til på fremmedspråket for at de skal kunne gi beskjed om noe. Rollen til læreren blir videre å observere og lytte, kartlegge elevenes utvikling, gi hjelp og beskjeder, og så videre. I tillegg må man være obs på å ikke over-korrigere elevene når de arbeider slik da det kan ødelegge noe for entusiasmen (Brewster et al., 2002).

### Fremmedspråk

Det er forskjell på å lære seg morsmål og det å lære seg fremmedspråk. Der du på ene siden har vokst opp med å høre språket bli snakket rundt deg, du har sett tekster i alle former fra bøker til filmer til gateskilt, så har du på andre siden hovedsakelig fått det indirekte når foresatte eller lignende prøver å lære deg, eller om språket kommer ut fra ulike medier (Tornberg, 2000). Tornberg (2000) sier videre at skolens rolle her blir å trene elevene opp i ferdigheter de skal kunne bruke senere i livet, og må derfor legge til rette for at elevene kan øve på å interagere med fremmedspråket i klasseromssituasjonen.

Det å lære seg et fremmedspråk som engelsk er en kompleks opplæring da språk er delt inn i flere ulike deler som å uttrykke seg muntlig, å forstå muntlig tale, å skrive tekster, å lese og forstå tekster, og å tilegne seg kulturelle litterære kunnskaper (Utdanningsdirektoratet, uå.f). Det er med andre ord ikke en enkel oppskrift på det å lære bort språkkunnskaper, men det er ulike måter å få bedre forståelse for fremmedspråket på som er tilpasset ulike personer (Sylvén & Sundqvist, 2012). Munden og Myhre (2007) fremmer variasjon i undervisningen som et hovedelement for en god undervisning som i større grad når alle elevene. Når man skal

lære seg fremmedspråk er det også viktig at man blir utsatt for språket i størst mulig grad, både muntlig og skriftlig, ettersom at dette gir en større grobunn for språkforståelse (Brewster et al., 2002. Sylvén & Sundqvist, 2012).

Barn lærer med lek og spill, uavhengig om det er språklæring, andre fag, sosiale interaksjoner eller annet (Munden & Myhre, 2007). Det som er viktig derimot er at læreren kan fungere som veileder, og en språklærer må være med på å utvikle elevenes *language awareness* (van Lier, 1995) som er den bevisstgjorte kunnskapen om fremmedspråket, samt elevenes ferdigheter i å se likheter og ulikheter mellom morsmålet og fremmedspråket. Dette vil altså si elevenes språklige bevissthet. Når man ser dette opp mot det Munden og Myhre (2007) sier om variert undervisning for å utvikle elevenes språkferdigheter, må man som lærer gå inn i sine egne undervisningsmetoder for å gi elevene den språkopplæringen de har krav på.

#### Å lære seg fremmedspråk

“It goes without saying that the children will need to hear English spoken if they are to discover the language, become familiar with it and understand and use words and phrases, sounds and language rhythms” (Munden & Myhre, 2007, s. 45). En lærer må derfor sørge for at man bruker fremmedspråket så mye som mulig i undervisningen. En god metode her er at elevene har de tidligere nevnte frasene for om man forstår eller ikke i kunnskapsbanken sin, og at læreren snakker på fremmedspråket til hen får beskjed om annet hos elevene. For å kunne komme dit derimot er det viktig at man kjenner elevgruppen sin og at læreren setter begrensninger ut fra hvilket ferdighetsnivå elevene er på (Brewster et al., 2002. Munden & Myhre, 2007. Tornberg, 2000.)

Å lære seg et nytt språk kan også kalles å bytte kode (Tornberg, 2000). Med dette menes det at den språkkunnskapen man allerede har fra morsmålet må i stor grad endres, og det er da viktig at læreren er bevisst på å dra nytte av likhetene mellom morsmål og fremmedspråk i språkopplæringen (Tornberg, 2000). I arbeidet med å bytte kode bør man derfor arbeide med kommunikasjon som handling i klasserommet, og med dette menes det at man ut fra et helhetlig perspektiv bruker relevante kontekster i både den skriftlige og muntlige kommunikasjonen (Sylvén og Sundqvist, 2012). Når man jobber i et prosjektarbeid, som det å jobbe i dybden på et spesifikt emne med en spillnovelle er, er det viktig at elevene får muligheten til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig underveis i arbeidet med den medierende artefakten. Det viser seg at jo større forskjellen er i språkferdigheter i elevgruppen

er, jo viktigere er det at elevene får diskutere med hverandre på tvers av ferdighetsnivå, da dette viser seg å gi best utvikling i språkferdigheter hos alle elevene (Tornberg, 2000).

Det å skrive engelsk viser seg å være et vanskelig hull å tette for mange elever (Tornberg, 2000. Munden & Myhre, 2007), men det er fremdeles viktig at elevene lærer seg å uttrykke seg godt skriftlig for flere grunner enn at det er et kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Det å skrive bidrar til å trene opp hukommelsen og konsentrasjonen, prøve ut nye ord i vokabularet og sjekke det i setningsoppbyggingen i ettertid, og kan gi en god mestringsfølelse. I tillegg kan det for eldre barn være en god måte å uttrykke tanker og idéer (Munden & Myhre, 2007). Av de tre skriveaktivitetene kontrollert, veiledet og fri, er det mest de to sistnevnte som blir brukt på ungdomstrinnet. I et prosjektarbeid hvor de skal skrive ned egne kommentarer og stikkord til det som blir observert på for eksempel en felles monitor, og skal skrive fra egen fantasi om hvordan for eksempel historien i en spillnovelle fortsetter, er det i all hovedsak friskrivingsaktiviteter elevene jobber med. Her kan de i forkant av spillingen skrive ned eller snakke om illustrasjoner de blir vist som er tilknyttet historien i spillet, delte erfaringer, eller lignende. En modellert tekst i stikkordsform kan være et godt utgangspunkt for elevene å fortsette med sine egne tanker og refleksjoner underveis som historien utfolder seg. Til slutt kan elevene ha fri utfoldelse ut fra hvordan de selv ønsker at historien skal fortsette etter at den har blitt konkludert i spillnovellen (Munden & Myhre, 2007).

### Engasjement

“Utvikling av dybdeorientert læring forutsetter at studenter har vilje og motivasjon til å engasjere seg og delta aktivt i utdanningens lærings- og undervisningsprosesser” (Pettersen, 2005, s. 49). Med innføringen av begrepet dybdelæring i Fagfornyelsen, er det naturlig å tenke i de baner at motivasjon og engasjement er nøkkelelementer for å implementere det i undervisningen. Elevenes grad av entusiasme vil bidra til å fremme læringsutbytte i enhver undervisningssituasjon, og det er viktig at læreren drar nytte av engasjementet for at elevene skal få mest mulig ut av læringen (Pettersen, 2005).

For å skape engasjement, deltakelse og læring hos elevene er det ingen undervisningsmetode eller arbeidsmåte som er overlegen alle andre, men det viser seg at det er det å ha variasjon i undervisningen og arbeidsmetodene som har størst effekt. Engasjement er viktig i forhold til læring, og det kombinert med arbeidsinnsats viser seg å være blant de faktorene som i størst

grad forklarer elevenes læringsutbytte. Lærere bør skaffe seg innsikt i, samt verdsette og bruke elevenes styrker og interesser for å øke elevenes engasjement i undervisningen (Nordahl, 2010). Av både Monitor-rapporten (SINTEF, 2019) og Medietilsynets delrapport (2020) kan man lese at veldig mange ungdommer spiller digitale spill til vanlig. De ferskeste tallene viser at nesten alle gutter og minst to tredjedeler av jentene spiller digitale spill til vanlig, og leser dette opp mot Nordahls (2010) resultater, så kan kanskje digitale spill er noe som kan bidra til å øke elevenes engasjement for undervisningen.

### Undervisningsmetoder

Kompetansemålene i både Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen gir lærerne stor metodefrihet med å ha store og åpne kompetansemål. Dette viser til stor tillit til lærernes kompetanse og metodekunnskap (Skaug et al., 2020). Dette gjør at en lærer kan legge opp til mange ulike undervisningsmetoder som igjen kan være med på å skape både engasjement, lærelyst, deltakelse og å gi elevene et godt læringsutbytte. Når man jobber med litteratur i språkopplæring er det opp til hver enkelt lærer hvilke litterære verk man bruker i undervisningen, og da må det ikke nødvendigvis være bare tunge romaner eller kreative dikt, men også musikk, film og spill. Deretter velger læreren selv hvilke undervisningsmetoder som passer hen og elevgruppen best, noe som er viktig da det er læreren selv som kjenner sin elevgruppe og hvilke metoder hen er komfortabel med.

“Utvikling av dybdeorientert læring forutsetter at studenter har vilje og motivasjon til å engasjere seg og delta aktivt i utdanningens lærings- og undervisningsprosesser” (Pettersen, 2005, s. 49). Engasjement viser seg å være viktig for læringen, og er en av hovedelementene for størst læringseffekt (Nordahl, 2010). Pettersen (2005) sier videre at engasjementet elevene har i undervisningen må læreren dra nytte av for å fremme læringsutbyttet til elevene. For at elevene skal oppleve dette engasjementet må læreren bruke varierte undervisningsmetoder for å ha størst mulighet for å nå de ulike typer elever (Nordahl, 2010. Munden & Myhre, 2007), dette da ulike elever lærer på forskjellige måter (Brewster et al., 2002). Narrative digitale spill som *Firewatch* og dialogisk undervisningsmetode kan være gode måter å nå de med språklig, logisk, spatial, sosial, intuitiv og naturalistisk intelligens på hver sine måter (Brewster et al., 2002. Skaug et al., 2020), men spillet må da være treffende for målgruppen for å engasjere og bidra til erfart læring (Skaug et al., 2020).

### Dialogisk undervisning

Konteksten et digitalt spill kan være med på å skape et miljø hvor det er åpen dialog hvor elevene reflekterer, diskuterer og samtaler med hverandre. Ettersom at de kan forankre “samtalen i her og nå, men også i der og da og etterpå” (Skaug et al., 2020, s. 70), vil de også kunne skape et ypperlig utgangspunkt for en flerstemmig diskusjon i klasserommet tilknyttet det fag eller undervisningsformålet det legges opp til. Interaktiviteten man har i de fleste digitale spill vil kunne bidra til endringer i samtalen basert på elevenes avgjørelser og refleksjoner. I motsetning til andre litterære tekster hvor man leser diskusjonen inn mot hva hovedkarakteren har gjort, hva resultatet ble av den avgjørelsen og hvorfor, kan læreren med digitale spill føre samtalen inn mot hva man skal gjøre nå og hvorfor, hva klassen kunne gjort annerledes og hvilke resultater dette førte til. Samtalen går da inn mot eleven(e)s valg og deres egne refleksjoner som var grunnlaget for nettopp dette valget, som igjen kan bidra til at elevene blir satt inn i situasjonen istedenfor å observere andres valg. Man kan derfor si at “dataspillene kan skape et annet klasserom enn det andre artefakter kan” (Skaug et al., 2020, s. 71).

### Litteratur

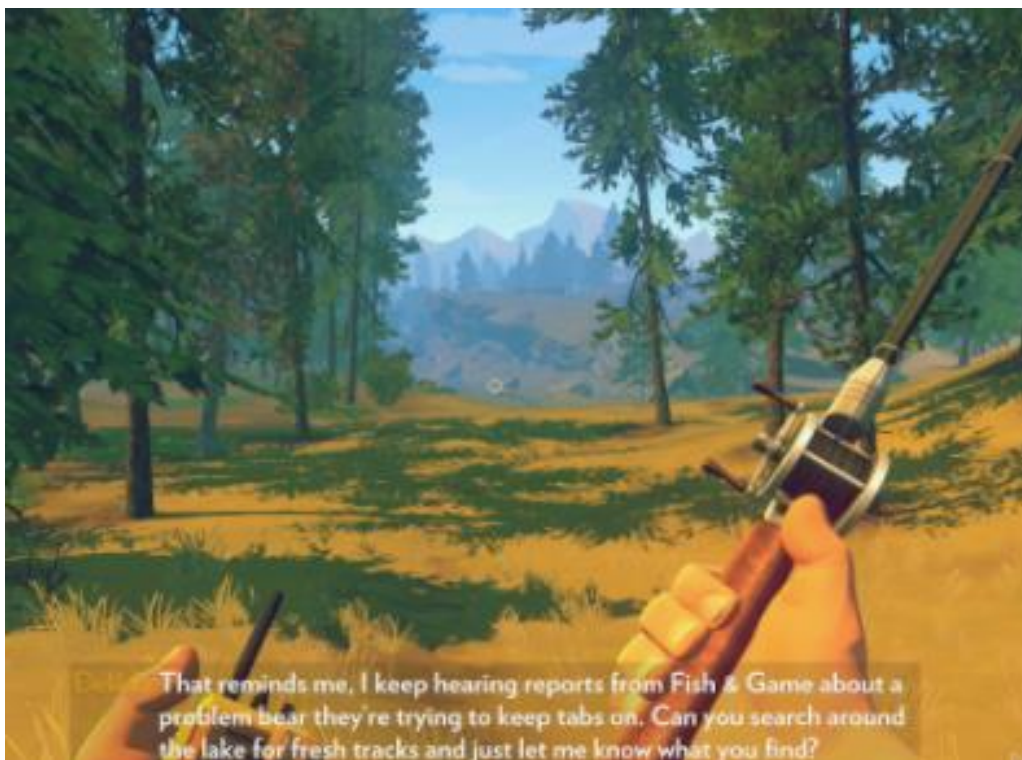
Den opplæringen vi har i litteratur drar elevene inn i en måte å lese på som kan bidra til å gi dem en tilgangs- og deltakerkompetanse, og med dette gi dem muligheten til å forstå andre kulturopplevelser på måter de ikke nødvendigvis er kjent med fra før. I litteraturen er det mange ulike måter å presentere en historie på i alt fra noveller, til romaner, filmer, dikt, sanger, digitale spill, brettspill, og mer (Brewster et al., 2002. Munden & Myhre, 2007). Hovedforskjellen mellom tradisjonelle noveller og digital kultur som spillnoveller er at i sistnevnte har elevene den narrative kontrollen, og styrer historien i sin retning med interaktiviteten digitale spill kan gi i motsetning til andre litterære verk (Senter for IKT i utdanningen, 2017).

Et skoleår har en gitt mengde timer til hvert enkelt fag, som igjen gjør at en lærer må prioritere hvordan hen skal legge opp læringen for å nå de kompetansemålene som er gitt. Noveller er korte historier som i større grad enn for eksempel romaner gjør seg gjeldende i skolen på grunn av lengde og mengde (Skaug et al., 2020), og på samme grunnlag er også spillnoveller mer egnet for klasserommet enn større og lengre spillopplevelser som for eksempel *World of Warcraft*.



Kompetansen elevene lærer med å bruke spillnoveller kan i stor grad også overføres til tradisjonell litteratur, samt “bidra til rikere kulturopplevelser når elever spiller dataspill utenfor skolen” (Skaug et al., 2020, s. 96). Det er ikke bare mengdetrening, altså det å lese mye, som er viktig når man skal tilegne seg litterære kunnskaper og ferdigheter, elevene skal også lære seg å drøfte og opplevde kulturuttrykk (Utdanningsdirektoratet, uå.a. Utdanningsdirektoratet, uå.d). Når en tekst skal drøftes og tolkes må den nærleses som er en krevende øvelse for selv de mest erfarne leserne, men det å nærlese et digitalt spill kan bidra til å bevisstgjøre elevene på hva de skal se etter i også mer tradisjonelle tekster. I noveller er man ofte etter sitater som kan støtte opp om funnene elevene har, noe som kan være vanskelig for de fleste (Brewster et al., 2002). I spillnoveller kan man hente ut skjermbilder for å dokumentere sin tolkning, som er en mer intuitiv handling for de fleste elever, og kan i flere tilfeller gi bedre grobunn for elevenes forståelse av tolkningsprosessen (Skaug et al., 2020).

*Figur 8: Informasjon som kan tolkes og diskuteres*



*Note: Fra Firewatch, av Campo Santo, skjermdump 22.04.2021*



## Metode

I denne delen beskrives gjennomføringen av undersøkelsen, med informasjon om antall informanter i forhold til elevgruppen, mer spesifikt om kvalitativ forskning, aksjonsforskning, intervju og observasjon, og hvordan jeg skal analysere resultatene.

### Kvalitativ forskning

Dette prosjektet er gjort med kvalitativ forskning ettersom at en forskning gjennomført med få respondenter oftest foretrekker nettopp dette (Busch, 2013). Denne metoden er også god til å gå i dybden på selve problemstillingen (Vedeler, 2000), men for å kunne generalisere resultatene til bruk i andre institusjoner må man være veldig tydelig i presentasjonen av funnene (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene [NESH], 2018). Jeg som forsker må følge den røde tråden fra et teoretisk ståsted, problemstilling og forskningsspørsmål, metode, og måten resultatene blir samlet inn, analysert og presentert på (Postholm, 2010), dette spesielt siden resultatene fra studien kan vise til tvetydighet og at de derfor må bli presentert på en ryddig og ordentlig måte for leseren (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Når en forsker på et område man er investert i med jobb, interesser eller andre tilknytninger, må man som forsker være klar på å skille rollen som forsker fra tilknytningen man har til området (Vedeler, 2000. Brinkmann & Tanggaard, 2012).

### Aksjonsforskning

“Aksjonsforskning (...) har et praktisk sikte. Frambringelsen av ny kunnskap går hånd i hånd med en ambisjon om å kunne være handlingsveiledende” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 16). Målet med en slik type forskning i skolen er å samle data om blant annet undervisningsmetoder, bruk av artefakter i undervisningen, holdningsendrende programmer, og lignende, og forbedre det man har forsket på for å kunne gjøre de nødvendige endringene for å gjøre ting bedre i skolen eller klasserommet for fremtiden (Mills, referert i Creswell, 2012, s. 577. Busch, 2013.). I et historisk perspektiv har ikke aksjonsforskning hatt det beste lyset og til tider ikke blitt sett på som ordentlig forskning, men i nyere tid har denne typen forskning blitt møtt med ikke bare interesse, men også anerkjennelse blant forskere (Nielsen & Nielsen, 2010).

I skolen krever aksjonsforskning at forsker, elever, og eventuelt andre deltakere, deltar sammen i endringsprosessen. Forskerens rolle blir her å ikke bare videreformidle resultatene til andre forskere, men å ta vare på kunnskapen og bidra med å gjøre de endringene som resultatene viser til i skolen forskningen ble gjennomført i. Forskeren må også ha en tilknytning til eller forbindelse med enten lokasjonen forskningen tar sted på, eller yrkesgrenen som det forskes i (Busch, 2013). I denne masteroppgaven blir undervisningsopplegget sett på som selve aksjonen i forskningen, og det datamaterialet som samles inn i intervjuer og observasjonene blir knyttet opp mot aksjonen når man finner resultatene og til slutt konkluderer.

En “aksjonsforskning er forandrings- og handlingsorientert” (Nielsen & Nielsen, 2012, s. 127), og er i prinsippet aldri helt ferdig. Uavhengig om resultatene i en aksjonsforskning er negative eller positive, vil det alltid være rom for forbedring og forskningen har i stor grad en “åpen slutt” på prosjektet (Nielsen & Nielsen, 2012). Dette er fordi en aksjonsforskning ser etter kravene for endringer og forbedringspotensialet i aksjonen som har blitt gjennomført, og forskeren kan ved endt studie gjennomføre man en ny aksjon og vurdere resultatene av denne (Busch, 2013). Her kan man enten gjennomføre aksjonen med samme digitale spill på andre skoler, med samme digitale spill med en ny elevgruppe når de som har den nå har gått ut av ungdomsskolen, eller man kan bruke andre digitale spill som er i noenlunde lik sjanger. Resultatene vil også gi en pekepinn på hva som må utbedres i undervisningsopplegget til neste gang, og med det starte en ny aksjon hvor man ser på hvordan endringene har påvirket informantenes læring og engasjement. Dette besvares i denne masteroppgaven i kapitlet

Konklusjon.

## Intervju

Jeg har brukt semi-strukturerte intervjuer hvor jeg har stilt spørsmål for å kunne besvare forskningsspørsmålene, og samtidig gitt rom for at elevene skal kunne komme med ny informasjon som jeg ikke hadde tenkt ut i forkant (Tanggaard & Brinkmann, 2012). På denne måten kan jeg sikre at spørsmålene som blir stilt er tilknyttet de tema jeg ønsker å berøre, og at informasjonen som blir i datainnsamlingen er med på å besvare de spørsmålene forskningen er ute etter å besvare. Samtidig kan elevene komme med utdypninger på emner jeg ikke var klar over i forkant at jeg var ute etter når jeg lagde intervjuguiden, og elevene kan avklare områder jeg i forberedelsen til min forskning ikke var forberedt på (Vedeler, 2000). I en hermeneutisk fenomenologisk analyse må forskeren ha et åpent sinn når man intervjuer, og det skal gis rom for å gi informantene mulighet til å uttrykke sine meninger (Lindseth & Norberg, 2004). I et intervju er det viktig at "respondentene får anledning til å sette ord på sine egne erfaringer" (Busch, 2013, s. 56), men det skader ikke nødvendigvis å ha en tanke om hva disse meningene og erfaringene kan være i forkant av intervjuet. Det å ha en viss form for forutinntatthet om elevenes meninger kan til og med være viktig for å forberede gode nok spørsmål, men en som forsker bør ikke anta at alle forutinntatte meninger er riktige (Busch, 2013).

For å få noe mer dybde i svarene hadde jeg også klargjort oppfølgingsspørsmål som ble nyttet når svarene ble lite informative og korte. På den måten svarte elevene til problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt at jeg fikk mer informasjon om hvilke endringer som bør tillegges aksjonen for å engasjere elevene mer, få de til å delta mer, og gi et bedre læringsutbytte neste gang jeg tar i bruk denne undervisningsmetoden. I tillegg er det viktig å huske på at elevene ikke er voksne og erfarne mennesker, de går på ungdomsskolen og har med det begrenset livserfaring til å alltid kunne gi dype og meningsfulle svar uten veiledning fra intervjuer (Vedeler, 2000).

Det er viktig at intervjuobjektene i en forskningssituasjon føler at intervjuet er trygt og ufarlig, jeg har derfor startet med en uformell samtale og i tillegg gitt de en påminnelse om at de kan si uansett hva de tenker og mener (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg presenterer også hva intervjuet handler om og hva målet med intervjuet er, minner dem om at alt de sier anonymiseres og at det kun skal knyttes opp mot forskningen, og til slutt at intervjuet blir tatt

opp i sin helhet på rundt 10-15 minutter. Intervjuguiden blir så fulgt for å sikre at jeg får svar på det jeg lurer på i forhold til forskningen min, og for min del ha et åpent sinn “som tillater informanten å uttrykke seg med egne ord” (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 27).

Intervjuene ble så skrevet ned ord for ord, altså transkribert, noe jeg som forsker gjorde selv uten bruk av eksterne løsninger. Da det er vanskelig å få en sann og objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form ettersom at det er vanskelig å vise lengden på tenkepauser, kroppsspråk, stemningen som er i rommet, med mer, er det viktig å inkludere så mye av sannheten som mulig av det opptakene viser (Kvale & Brinkmann, 2010). I teksten til transkriberingen er det et tydelig skille mellom hvem som sier hva med marginer og linjeskift, i tillegg til kodene. Jeg har valgt koder som “I” for intervjuer og gitt elevene navn som Dominic, Clementine, Ellie, Reno, o.l., dette for å anonymisere de ulike aktørene som har deltatt i undersøkelsen og for å beskrive dialogen på best mulig måte. I tillegg har jeg brukt koder som “...” for tenkepauser, store bokstaver for høylytt dialog, gjøre fraser og enkeltord med mening fet, og lignende for å fremme nettopp disse funnene (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Da transkribering vil gi mye data i form av mengde (Kvale & Brinkmann, 2010) må analysen fremme informantenes meninger på en klar og tydelig måte (Vedeler, 2000).

### Observasjon

Burgess (i Waddington, 1995, s. 108) presenterer fire ulike typer observasjonsmetoder, naturalistisk observatør, deltakende observatør, strukturert observatør og casestudier. Jeg har valgt å bruke metoden deltakende observatør. I denne metoden er forskeren deltakende som observatør, der et forhold til informantene og det som skjer i rommet det observeres i er etablert på forhånd, og at informantene er informert om observatørens rolle. Elevene skal her observeres i arbeidet de gjør i undervisningsopplegget der det digitale spillet *Firewatch* er i sentrum, og dette gjøres med den hensikt å “evaluere og utvikle egen praksis” (Vedeler, 2000, s. 12), som også knyttes opp mot hvorfor man har en aksjonsforskning (Busch, 2013). Rautakoski (2012) støtter opp om dette i og med at man, i dette tilfellet, observerer multimodale ressurser i praksis, og ser både på hvordan de kan brukes og hvordan bruken kan forbedres.

I denne observasjonen er det verken brukt video- eller audio-opptak, som har gjort at jeg har måtte gjort feltnotater underveis for å samle inn informasjonen. Da observasjonsmetoden deltakende observasjon er ute etter beskrivelser og sitater, er det viktig å følge godt med på

det informantene sier og gjør, og gjøre gode feltnotater for å få det med i presentasjonen av data (Vedeler, 2000). Innsamlingen av data har derfor blitt skrevet ned i et observasjonsskjema med utgangspunkt i kravene til Miles & Huberman (1994), og disse viser til *mine* opplevelser av elevenes læring, deltakelse og engasjement i undervisningen. Disse observasjonene skal til slutt analyseres opp mot resultatene i intervjuene hvor man ser *informantenes* opplevelser. Resultatene skal, i en aksjonsforskning, deretter direkte påvirke den videre bruken av det som ble observert for å forbedre videre bruk av undervisningspraksisen (Busch, 2013).

### Forskerrollen og lærerrollen

Ettersom at jeg forsker på elever jeg har blitt kjent med i løpet av mine år som lærer på denne fådelte skolen, er det viktig at jeg klarer å skille mellom mine roller som henholdsvis lærer og forsker i min kommunikasjon med elevene (NESH, 2018). Det stilles andre krav til meg som forsker i forhold til min rolle som elevenes lærer, og å skille disse rollene er særdeles viktig i intervjudelen og i settingen hvor jeg både er lærer og observatør på samme tid i klasserommet. Kravene til meg som forsker følger meg videre inn i analyseringen av datamaterialet (NESH, 2018), og det er viktig at jeg klarer å holde skillet mellom min rolle som profesjonell lærer og forsker for å unngå å gjøre subjektive tolkninger av datamaterialet (Nilssen, 2012).

### Forarbeid, utvalg og gjennomføring

I forkant av forskningen hadde både elevene og deres foresatte derfor fått et informasjonsskriv, blitt informert muntlig, og signert på et dokument som bekrefter eller avkrefter deres deltakelse i undersøkelsen. Klassen jeg har gjennomført forskningen i er en samlet 8.-10. trinn som er en del av en fådelt skole. En fådelt skole er når det er så få elever på skolen som helhet at flere trinn blir slått sammen til en hel klasse. I denne klassen er det 7 elever, men fikk en elev på hospitering i perioden hvor vi gikk gjennom spillet *Firewatch*. Av de da totalt 8 elevene var det 6 som ønsket å delta på forskningsprosjektet. Når elever var fraværende fra undervisningen så de en YouTube-video av gjennomspillingen på den delen vi hadde gått gjennom i klasserommet for å holde seg oppdatert, og denne videoen hadde lærer sett i forkant og godkjent.

I gjennomspillingen satt jeg bak i klasserommet og observerte elevenes skriftlige og muntlige aktivitet, deltakelse, engasjement og engasjerende funksjonaliteter, språkutvikling og eventuelle sammenligninger eller foretrukne litterære metoder. Det som ble observert ble skrevet ned i et observasjonsskjema, se figur 9, og lagret som datainnsamling (Vedlegg 1). Etter gjennomspillingen tok jeg ut elevene til intervju, og de varte i rundt 10-15 minutter hver. Her tok jeg utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg 2) som var skrevet i forkant og godkjent av NSD, hvor jeg spurte om informantenes engasjement, språkutvikling, deltakelse og lignende.

Figur 9: Observasjonsskjema

Elev	One Note	Muntlig	Mengde M og S	Språkutv.	Sammenlikninger	Foretrukket metode	Engasjert? Når?	Deltar?	Engasjerende funksjonaliteter?
A									
B									
C									
D									
E									
F									

### Fenomenologisk hermeneutisk metode

Denne forskningen er ute etter å finne elevenes “opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Postholm, 2010, s. 41), noe man finner i både fenomenologi og i fenomenologisk hermeneutikk. Lindseth og Norberg (2004) beskriver en fenomenologisk hermeneutisk metode for å analysere intervjuer. Metoden drar i en hermeneutisk retning fordi man holder på med en tekstanalysering av intervjuenes transkripsjoner, men da man er ute etter følelsene som er uttrykt i intervjuene istedenfor å bruke det som en ren tekstanalyse har metoden også en fenomenologisk retning. De beskriver det godt med at “essential meaning must be studied and revealed in the interpretation of text” (Lindseth & Norberg, 2004, s. 147), og plasserer seg dermed i den fenomenologiske hermeneutikken slik den også er beskrevet tidligere av blant annet Heidegger, Gadamer og Ricoeur. Med denne forståelsen man er ute etter å studere intervjuobjektens mening ved å tolke teksten, og man forstår familiariteten gjennom hvordan det blir uttrykt i det narrative, refleksjoner, og så videre. I forskningsøyemed må da erfaringene først uttrykkes i tekstform som igjen

tolkes utenfor den “rene” fenomenologien, som da er uforurensset av tolkning, og den “rene” hermeneutikken hvor en ikke overskrider tekstens betydning i analysen (Lindseth & Norberg, 2004).

I fenomenologisk hermeneutikk er både intervjuobjektet og intervjueren deltakende i intervjuet, og man finner så essensen av meningen bak det som blir sagt. Som forsker er man ikke direkte ute etter hva som er rett eller galt, men hva deltagerne har tenkt og opplevd (Lindseth & Norberg, 2004). For å finne deltagerens opplevelser kan ikke forskeren lukke seg for sine tidligere erfaringer og forforståelser, for da vil også meningen og essensen i forskningen miste fotfeste (Postholm, 2010). Det man derimot må være obs på er hvordan vi vurderer hva man som forsker ser på som virkelighet fra før opp mot forskningsemnet, slik at man kan bruke egne erfaringer for den forståelige betydningen i denne opplevelsen (Lindseth & Norberg, 2004).

Lindseth og Norberg (2004) forklarer videre to grunner for hvorfor refleksjon over en situasjon, hendelse, eller lignende, er viktig. Den første er å forstå og forbedre egen praksis som blir gjort med å se på erfaringene vi har, for eksempel, etter en undersøkelse (Nielsen & Nielsen, 2012). Den andre grunnen er å reflektere over den endrede diskursen i vårt virke, og hvordan vi stiller oss til denne forandringsprosessen (Postholm, 2010). Grunnen til at diskursen i vår yrkesretning endres er at vår forståelse, teknologien, forskningsresultater og lignende fører til at blant annet læreryrket endres over tid. Uten å bli klar over eller reflektere over ulike typer praksis som man tar del i vil det bli umulig å sørge for og å ta del i en endringsprosess som søker forbedring (Lindseth & Norberg, 2004).

### Analyse

Når jeg skal analysere resultatene som er samlet inn så er det vanlig å enten velge hermeneutikk eller fenomenologi, alt avhengig av hva som passer opp mot metoden man har brukt i datainnsamlingen (Brinkmann & Tanngard, 2012). Når man gjennomfører en kvalitativ forskning med intervju som metode for datainnsamling, bruker man som regel fenomenologi da man forsøker å belyse informantens perspektiv, altså menneskelige opplevelser (Brinkmann & Tanngard, 2012. Vedeler, 2000). Etter arbeidet med forskningsskissen gikk jeg for aksjonsforskning som metode. Kort forklart bygger aksjonsforskning «på hermeneutikk, men går et skritt videre i retning av initiering av praktiske demokratiske forsøk og sosiale eksperimenter» (Nielsen & Nielsen, s. 131). Da både

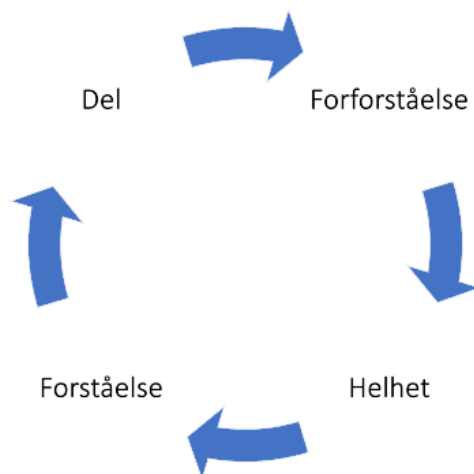
fenomenologi og hermeneutikk er tett på metoden jeg har valgt har jeg valgt å bruke den hermeneutiske fenomenologiske analysemetoden (Lindseth & Norberg, 2004).

Resultatene fra dataen som er samlet inn fra intervjuene og observasjonene blir presentert senere i oppgaven, og videre analysert hver for seg og i noen tilfeller opp mot hverandre. Her analyserer jeg det som er blitt observert, så det informanten sa i intervjuet, så ser jeg om det er likheter eller ulikheter i resultatene, før jeg til slutt presenterer resultatene. I noen tilfeller kan det oppstå forskjeller i hva som er blitt observert og det som er blitt sagt i intervjuene, og da kan jeg i de tilfellene vurdere informantens svar opp mot det jeg har observert (Brinkmann & Tanngard, 2012. Vedeler, 2000). Deretter må jeg presentere at det har vært ulikheter i dataen som er samlet inn på en god måte slik at leser blir klar over det hele bildet i datainnsamlingen. Det blir også viktig å sjekke opp om hva som er riktig, og om en informant sier at hen har skrevet mye i OneNote men observasjonene mine sier annerledes, kan jeg gå tilbake i OneNote og se på deres aktiviteter der for å se hva som stemmer. Om det er ulikheter i presentasjonen av resultatene fra informantens muntlige deltakelse eller engasjement, må jeg vurdere hvilken datainnsamling som er sann og hvilken som kan ha usikkerhetsmomenter ved seg. Dette krever at jeg som forsker her er objektiv i min vurdering av datainnsamlingen og at jeg presenterer den data som er sann (Vedeler, 2000).

Analysering av data foregår i flere faser, der forforståelse er noe en forsker har allerede når man begynner med designfasen, og ideelt sett bør analysen starte allerede her. Slik tilrettelegger man for bruk av materialet opp mot analyseringsstrategien, og i denne forskningen er man også ute etter å ha konkrete beskrivelser av hvilke opplevelser informantene har hatt (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Analyseringen av intervjuene blir gjort med en tilpasset versjon av den hermeneutiske sirkelen (Postholm, 2010), og besvarelsene som blir registrert blir sett opp mot de resultatene man ser i observasjonsskjemaet. Når en forsker måler to ulike forskningsmetoder, som observasjon og intervju, opp mot hverandre, gjennomfører forskeren det som kalles for en logisk analyse (Vedeler, 2000).



Figur 10: Den Hermeneutiske sirkel



Note: Fra [Den Hermeneutiske Sirkel], av Postholm, 2010, Universitetsforlaget.

Lindseth og Norberg (2004) beskriver de tre fasene i modellen som følger: Den første fasen er når man som forsker går inn i med en naiv forståelse, hvor man leser teksten flere ganger for at vi som forskere skal bli åpne nok til å la teksten tale til oss, og videre at vi blir engasjert i det teksten sier. Den naive forståelsen av teksten formuleres så inn i det fenomenologiske språket, som blir validert eller blir ugyldiggjort i den kommende strukturelle analysen, og vil i denne delen av analyseprosessen bryte ned datamaterialet for å så bygge det opp igjen (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Man bruker den strukturelle analysen som en metode for å tolke, og metoden Lindseth og Norberg (2004) presenterer er den tematiske hvor de ulike temaene er beskrivende og meningsfulle. I denne forskningen vil datamaterialet bli samlet inn i analyseverktøyet NVIVO20, hvor den fulle teksten blir delt inn i flere mindre meningsenheter for å blant annet besvare forskningsspørsmålene. Når man deler teksten inn i meningsenheter, som for eksempel positivt engasjement, negativ språkutvikling, og lignende, må de tolkes opp mot bakgrunnen for forskningen og den naive forståelsen. Ved å bruke et analyseprogram som NVIVO20 kan forskeren dele opp de ulike segmentene etter fargekoder, navnkoder, med mer. Forskeren skal være så objektiv som mulig når hen leser gjennom teksten og skille delene av teksten fra tekstens kontekst. Man leser altså teksten først med naiv forståelse og gjennomgår en strukturell analyse, men om den strukturelle analysen ugyldiggjør forståelsen må forskeren lese teksten på ny og formulere en ny naiv forståelse. Dette repeteres til den naive forståelsen er validert av den strukturelle analysen, og det kan bli gjort flere ganger for å avsløre ulike meninger (Lindseth & Norberg, 2004). Det er ikke unaturlig å søke etter gode sitater når man analyserer transkripsjoner fra ulike intervjuer

(Vedeler, 2000), så det å bryte ned teksten i mer meningsbærende enheter som for eksempel sitater og besvarelser på forskningsspørsmålene er en naturlig måte å analysere tekstene på (Kvale & Brinkmann, 2010)

I en undersøkelse eller en forskning skal man vurdere og reflektere over resultatene man har fått. Å forske på resultatene fra et narrativt intervju er en passende metode for å avsløre intervjuobjektens mening (Vedeler, 2000. Postholm, 2010). For å kunne ha noe å vurdere og reflektere over må man i fenomenologisk hermeneutikk skape en tekst i form av transkripsjoner når man intervjuer, og den som gjennomfører intervjuet bør transkribere selv for at teksten skal være så lik samtalen som mulig (Lindseth & Norberg, 2004). Lindseth og Norberg (2004) ser her intervjuobjektet som forfatteren av teksten og forskeren som en dominerende med-forfatter, hvor en som forsker må videreformidle intervjuobjektets opplevelser og meninger.

Meningsenhet	Redusering	Under-tema	Tema
Synes jo.. Man får jo mye med seg i fra alle, men i spill så synes jeg at man får med seg litt mer. For der må man jo se hva man gjør, for om man ikke følger med så går man i et tre eller noe.	Å følge med	Deltakelse & variert undervisning	Læring
Det ville aldri skjedd i en bok eller en film. Der kan det være at man ikke har fulgt med litt også har noe skjedd.	Å følge med	Sammenligning & variert undervisning	Læring
(engelsk skriftlig) ... Kanskje spill og bok	Spill og bok	Sammenligning & variert undervisning	Læring
For i spill er det morsomt, det er fint, jeg følger bedre med. I bøker, om det er spennende bøker, så er det lett å følge med fordi man må lese det og gå over det som faktisk står der	Spill og spennende bøker er morsomme, å følge med	Sammenligning & variert undervisning	Engasjement Læring

Tabell 1: Eksempel på den strukturelle analysen

Den omfattende forståelsen, altså den tolkede helheten, kommer til slutt hvor man summerer og reflekterer over hovedtema, tema og under-tema for å besvare forskningsspørsmålet. Lindseth og Norberg (2004) forklarer videre at man så starter på ny med den naive forståelsen og de validerte temaene i front, samtidig som at man prøver å ha et åpent sinn. Vi tolker dette ut fra våre forforståelser og erfaringer rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene (Nilssen, 2012), en forforståelse som kan endres når man leser relevant litteratur og tekstene i forskningen man gjennomfører (Postholm, 2010). Lindseth og Norberg (2004) bruker begrepet “nonmethodic”, altså ikke metodisk, for å forklare hvordan man i den fenomenologiske hermeneutikken tolker teksten som en helhet. Ved å rekontekstualisere teksten prøver forskeren å forstå teksten i lys av tilknyttet litteratur, og fokuserer på fremtidsmulighetene analyseringen av intervjuet gir. Når man da til slutt skal presentere resultatene på en fenomenologisk hermeneutisk måte, er det viktig å bruke hverdagspråk slik at folk flest kan forstå hva forskningen har funnet frem, istedenfor å lukke den til yrkesgruppen forskningen er gjort i. Vi bruker fenomenologisk hermeneutisk tolkning for å hjelpe forskeren selv med å utvikle seg og forskningsområdet som det jobbes i, og gi andre innsikt i perspektivet det øyemed forskningen blir gjort i ved å skrive en forskningsrapport (Lindseth & Norberg, 2004), som for eksempel en mastergradsoppgave.

#### Kvalitet

I forskning må man være forberedt på mulige feilkilder i forkant av, og evne å søke etter de etter endt forskning (Busch, 2013). I en aksjonsforskning er forskeren allerede tett på emnet det skal forskes på, og når man er tett på forskningen som gjennomføres kan føre til flere feilkilder som man må være obs på (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Ifølge Busch (2013) kan det å være brennende engasjert på forskningsemnet slå ut to veier: Engasjementet kan blende forskeren for de negative sidene slik at resultatet blir presentert feil med vektning på de positive sidene. På den andre siden vil et brennende engasjement gi forskeren høy innsikt i og kunnskap om forskningsemnet.

For at forskeren skal kunne sikre metodekvaliteten må hen ifølge Busch (2013), i tillegg til å unngå feilkilder, ha innblikk i tre forhold: Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Pålitelighet, også kalt reliabilitet, handler om kvaliteten på dataen som er målt, altså at den innsamlede dataen og kartleggingen av den må ha blitt godt nok gjort (Busch, 2013), og i denne forskningen gjelder det både intervjuene, observasjonene, transkriberingen

og bruken av analyseverktøyet. Som forsker har man et ansvar for å gjøre forskningsdeltakerne klar over kravene som forskeren stilles ovenfor, og de skal være informert om de parallelle rollene man har som forsker og lærer for samme elevgruppe (NESH, 2018).

Når man snakker om gyldighet, eller validitet, handler det om datainnsamlingen er rettet inn mot problemstillingen eller de forskningsspørsmålene forskningen har satt seg for å finne svar på (Busch, 2013). Som forsker kan det også være lurt å teste ut både forskningsmaterialet, spørsmålene til intervjuene og observasjonsskjemaet på mennesker i samme gruppering som de det skal forskes på (Busch, 2013).

Overførbarhet, eller generalisering, handler om å kunne bruke de dataene som er samlet inn videre på andre like institusjoner (Busch, 2013) eller kontekstuelle situasjoner (Postholm, 2010). Opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven er det naturlig å se om forskningen blant annet vil kunne generaliseres over til en klasse på 30 elever på ungdomstrinnet, om den er overførbar til alle institusjoner med elever i samme aldersgruppe, eller om andre ungdomsskoler vil kunne bruke *Firewatch* i engelskundervisningen og få samme resultater som denne forskningen finner i forhold til engasjement og læring. Postholm (2010) sier at en naturalistisk generalisering, der leseren ser likheter mellom det som blir beskrevet i denne studien og egen situasjon i klasserommet, vil kunne være en måte å bruke resultatene i egen situasjon. Videre bør “forskningsmaterialet (...) gjøres tilgjengelig for andre forskere for etterprøving og etterbruk” (NESH, 2018, avsn. 29), dette for å bidra til kvalitetssikring av forskningen, noe som løses med de fleste masteroppgaver når de blir allment tilgjengelig.

#### Validitet og reliabilitet

Når man analyserer datamaterialet vil man se etter sammenhenger eller motsetninger (Vedeler, 2000). I denne forskningen blir to ulike sett med datainnsamlinger målt opp mot hverandre med bruk av nevnte logisk analyse-metode, slik at observasjonene blir sett opp mot svarene i intervjuene, og prosessen gjennomgås med svarene fra hver enkelt elev som har deltatt i studien. Måten metoden logisk analyse fungerer er at forskeren deler datainnsamlingen i ulike kategorier (Vedeler, 2000), og i denne forskningen kan man dele det inn i for eksempel positivt, nøytralt og negativt engasjement. Med dette vil man dele det opp for å kunne lettere besvare forskningsspørsmålene forskningen ønsker å besvare. Dette blir

gjort i NVIVO20 for å både få digitalisert arbeidet slik at det lettere kan deles med veileder, og for å hindre overflødig bruk av papir ved å skrive ut alt og gå over med markeringstusj for eksempel.

For å sikre reliabiliteten i datainnsamlingen må man som forsker sørge for at det ikke oppstår feil når det samles inn, som vil si at forskeren må få svarene informantene mener istedenfor hva de tror forskeren ønsker å høre. Dette kan sikres ved å blant annet informere både informantene og deres foresatte i forkant om hva forskningen skal ta for seg, hva forskningen skal brukes til, hvordan deres anonymitet er sikret, og å hvordan deres svar ikke kommer til å påvirke det profesjonelle fellesskapet mellom forskeren og informantene (Busch, 2013). For å sikre at datainnsamlingen er valid må man ha jobbet godt i forkant med alt fra observasjonsnotatet, intervjuguiden, kvalitetssikring av kategorier inne på NVIVO20, og mer (Rautakoski, 2012. Tanggaard & Brinkmann, 2012).

#### Etikk

Som forsker har man mange krav man må kunne gi svar på, og om en informant ønsker innblikk i oppgaven må man tilpasse språket og begrepsbruken slik at de tydelig forstår det som er skrevet (NESH, 2018). I tilfeller hvor informantene er under 18 år, og hvor forskeren har et profesjonelt yrkesrettet forhold til de, må både elever, foresatte, arbeidsplass, studieplass, NSD og leseren informeres om en mulig interesse- og rollekonflikt (Busch, 2013. Norsk Senter for Forskningsdata [NSD], uå.). Videre er det slik at “enhver forsker plikter å respektere kravene til egen og andres habilitet” (NESH, 2018, avsn. 30), som vil si at både forskeren, informantene, og institusjonen bør reise spørsmål om det skulle vise seg å være relevant jf. Forvaltningsloven §6 (2019).

Christoffersen og Johannesen (2012) sier at det er et forskningsetisk prinsipp at all informasjon skal være anonymisert, altså at man ikke skal kunne identifisere deltakerne i undersøkelsen. NSDs (uå.) retningslinjer samsvarer med dette, og det er også de som godkjenner om forskningen kan gjennomføres eller ikke. I denne studien tar forskeren en intersubjektiv holdning til datamaterialet (Postholm, 2010) med sitt engasjement rundt det å bruke digitale spill for læring, noe som krever at dette blir informert om i den ferdigstilte studien (Busch, 2013). I denne oppgaven er dette er nærmere forklart i innledningen.

### Kvalitetssikring og feilkilder

I denne forskningen er informantene mine egne elever som jeg kjenner godt og som kjenner meg godt, undervisningsformen har jeg brukt før og jeg er engasjert i å se om den har den effekten jeg føler at den har, samt at jeg håper at flere kan ta i bruk denne undervisningsformen. Lokalet er et klasserom vi pleier å oppholde oss i og dermed kjenner godt. Når man skal forske på noe man er nært, som både jeg som forsker og informantene er, kan man oppleve en bias eller partiskhet som igjen kan påvirke resultatene av forskningen (Busch, 2013. Vedeler, 2000. Nielsen & Nielsen, 2012). Jeg ønsker at elevene skal svare godt på intervjuene, og at de er engasjerte og forholder seg til de tale- og skrivemetodene jeg legger frem for dem. Ettersom at jeg kjenner til elevenes ferdigheter, engasjement kunnskaper og holdninger i stor grad vil dette muligens sette preg på analysen, men jeg tror at jeg er profesjonell nok til å kunne holde meg objektiv og se på resultatene med et åpent sinn, slik blant annet Postholm (2010) sier er viktig for at resultatene kan bli så nøyaktig som mulig. Fra elevenes side kan det hende at de gir meg de svarene de tror jeg ønsker å høre. Dette da de kan være engstelige for følgene ved å trekke negative konklusjoner for noe deres lærer brenner for, samt at de kan samtale sammen mellom intervjuene om spørsmålene for å være “bedre forberedt” til intervjuet (Nielsen & Nielsen, 2012). Dette er ikke noe jeg kan gi en garanti for at ikke blir å skje, eller ikke skje, men jeg kan gjøre forberedelser som i større eller mindre grad kan hindre at disse feilkildene oppstår.

Elevene og foresatte har fått vite at jeg skal gjennomføre denne forskningen i nesten to år før gjennomføringen, og at jeg ønsker å ha elevene som informanter i forskningsprosjektet. Det er blitt forklart muntlig flere ganger både til foresatte og elever, samt at de har fått et skriv hjem som beskriver i detalj hva det er jeg skal forske på, hvordan forskningen blir gjennomført og hvordan jeg blir å behandle forskningsresultatene. Både foresatte og elever har fått mulighet til å si nei før, under og etter gjennomført forskning, helt frem til publisering av oppgaven.

Før selve undervisningen forsøkte jeg å ufarliggjøre hele forskningsprosjektet, da det er engasjement og læring i engelsk jeg skal se på, ikke elevene. Underveis i undervisningen flyttet jeg meg rundt i klasserommet så godt det lot seg gjøre, slik at jeg fikk observert så mange og så mye som mulig. Når en forsker skal observere uten kamera eller lydopptaker vil en aldri få med seg alle aspekter ved observasjonen (Vedeler, 2000), noe jeg løste med å bruke OneNote som tidligere beskrevet i oppgaven. Vedeler (2000) sier videre at en bør utøve forsiktighet med en analyse hvor man bruker kryssklassifisering, som intervjuer og

observasjoner opp mot hverandre. Dette for at forskeren kan bli “fristet til å manipulere data” (Vedeler, 2000) ved å tilpasse kategoriene for å få frem den tankegangen man selv har.

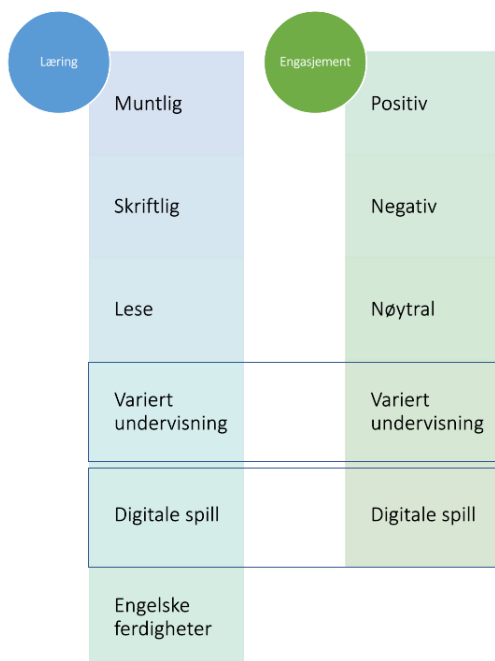
Når man forsker på seg selv og eget arbeid er det flere fallgruver man kan havne i (Busch, 2013), så forberedende arbeid for å hindre ulike fallgruver er viktig. Jeg har løst dette med å lese mange forskningsrapporter på bruk av spill i skolen, hatt god kommunikasjon med både informanter og foresatte i lang tid, forberedt selve undervisningsopplegget godt, tilpasset observasjonsskjema og intervjuguide etter diskusjon og godkjenning av henholdsvis veileder og NSD, med mer.

## Resultater

Presenterer her resultatene funnet i datamaterialet fra intervjuene og observasjonene. Utvalget av resultatene som blir presentert her er valgt ut fra hvorvidt de kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og om hvorvidt informantene opplever utvikling i sine språkferdigheter med å bruke artefakten *Firewatch*. Problemstillingen er: "Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet at et undervisningsopplegg bygget på det digitale spillet *Firewatch* engasjerer for læring i engelskfaget". Forskningsspørsmålene er: "Hvilke aktiviteter i undervisningsopplegget opplever elevene som engasjerende eller mindre engasjerende?", og "Hvordan opplever elevene at ulike ferdigheter i engelskfaget utvikles i dette undervisningsopplegget?"

For å finne svar på dette har transkripsjonene blitt kodet i NVIVO20 med koder som er knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Disse kodene er vist til med eksempler tidligere i oppgaven, og de beskrives i detalj senere i oppgaven. Videre har jeg tatt utgangspunkt i Cresswells (2012) visuelle modell i kodingsprosessen av kvalitativ forskning, og jeg har underlagt de ulike temaene på denne måten:

Figur 11: Kodingsprosessen



Note: Kodingsprosessen, skjermdump, selvprodusert med utgangspunkt i modellen til Creswell (2012), Pearson.



Som man ser av modellen over går *variert undervisning* og *digitale spill* innunder begge forskningsspørsmålene, og de er markert i *figur 10* med koblinger opp mot hverandre. På det meste hadde jeg over 25 ulike koder, men jeg har redusert mengden da jeg så at flere av kodene overlappet, og at disse igjen kunne underlegges ulike tema. Creswell (2012) mener at man burde redusere overlappende tema og de ulike segmentene inn i fem til syv koder, og da jeg anser positivt, nøytralt og negativt engasjement som ulike under-tema og engasjement som det overordnede tema, ser jeg det på som totalt syv tema i denne undersøkelsen.

### Intervjuene

Intervjuene var delt opp med noen gjentakende spørsmål og mange oppfølgingsspørsmål slik intervjuguiden (Vedlegg 2) legger opp til. Etersom at svarene til de ulike informantene til tider besvarte ulike deler av forskningsspørsmålene på samme spørsmål, presenteres de her etter det tema som ble besvart av dem.

### Engasjement for undervisningen

I første spørsmål i intervjuet spurte jeg alle seks om de synes det var gøy å spille, dette for at de skulle bli komfortable med intervjusituasjonen (Vedeler, 2000), og alle svarer enkelt og greit ja. Samtlige elever begrunner det med at det er fordi de slipper å jobbe i læreboka, der Ellie sier at “det er en annen måte å lære på, og den er mer interessant enn å bare sitte og lese i boka”, og Dominic sier at “det er jo mye artigere!”. Skaug, et al. (2020) sier at om et digitalt spill skal brukes i klasserommet må være treffende for målgruppen, og Clementine svarer til dette med å si: “også var det et spennende spill synes jeg”.

Videre spurte jeg alle informantene om de synes engelskundervisningen til vanlig er engasjerende, og da responderte informantene ulikt. Dominic synes undervisningen er morsom fordi den er variert og ikke alltid fokuserer på å jobbe med læreverket, og Reno liker den fordi hen liker å snakke engelsk. Ellie derimot sier at undervisningen “pleier å være litt kjedelig og jeg gleder meg nesten aldri til det. Men nå når vi har spilt så har jeg gledet meg til det siden det er gøy å spille”. William liker det så lenge hen ikke må gjøre noe selv som å lese, skrive eller ha fremføring, der Albert sier klart at undervisningen til vanlig ikke er engasjerende uten å klare å forklare hvorfor. Til sist sier Clementine at engelskundervisningen bruker å være engasjerende, og det fordi “Det er ofte spennende tema, ikke slike kjedelige der

man bare sitter og puffer ord og setninger”, og sier at det å spille har vært den mest engasjerende metoden ettersom “at det er morsommere og at det er lettere å få med seg ting”.

For å finne ut hvilke hendelser i spillet som var engasjerende for elevene, måtte jeg spørre dem om dette, og da var det flere øyeblikk som traff informantene. Det øyeblikket vi fant Brian liggende i bunnen av gruva var noe de fleste husket godt, der alle utenom Clementine trakk frem nettopp dette øyeblikket. Dominic sa følgende: “Ja, når vi fant Brian”, og begrunner dette med “Altså, de hadde pratet mye om han, han Henry og Delilah altså. Hun hadde pratet mye om han siden han var der før, og nå var han død”.

Figur 12: Å se Brians døde kropp engasjerte de fleste informantene



Note: Fra Firewatch, av Campo Santo, skjermdump 04.05.2021, Campo Santo

Clementine ble derimot mest engasjert når vi møtte på ting hvor det var usikkerhet og mystikk rundt, som for eksempel når vi fant en inngjerdet del av nasjonalparken som ikke skulle være der. Clementine sier selv at hen “vil vite hva som skjer videre”, og var tydelig preget av mystikken som lå som bakteppe i spillet. William ble ikke noe nevneverdig emosjonelt engasjert i historien til Henry, og bekrefter dette med et klart ja til spørsmålet “Du blir ikke like emosjonelt engasjert?”. Reno derimot likte dynamikken mellom Delilah og Henry, spesielt når de fortalte vitser og hadde gode historier. I tillegg, som med Ellie og Clementine, så husket Reno hendelsen når vi ble slått i svime av Ned, og valgte derfor å trekke frem dette som en hendelse hen ble engasjert av.

Ellie husker spesielt øyeblikket der det viste seg at det var noen i utkikstårnet, og senere i historien fant vi ut at denne personen var Ned. Dominic husker at vi plukket opp en Boombox som spilte musikk og kastet den i innsjøen, og sier lattermildt at det ble “tatt opp så mange ganger i klasserommet”. Å huske denne hendelsen fører hen videre til når vi fant Boomboxen på ny i siste del av spillet i hula til Ned, som også William trekker frem at hen ble engasjert av.

William ble også engasjert når vi fant lekeborgen der det var tydelige spor av at Brian brukte å leke, og trekker frem det at hen hadde styringen når vi var der og at det blant annet var en lekedinosaur vi kunne interagere med, hvor vi løftet den opp og studerte den nærmere. Hen husket ikke mer når spørsmålet ble stilt, men trekker også frem at hen bemerket seg fyrverkeriet og brannene, der hen ble engasjert og sa “og så kom den der “June-fire”, og så kom det en annen “fire”, og så holdt den på å brenne opp hele skogen”. Til slutt trekker William frem lydopptaket av samtale mellom Henry og Delilah som et øyeblikk hen ble engasjert, men klarte ikke å begrunne hvorfor dette engasjerte så.

De fleste av disse elementene som engasjerte informantene kan man også finne i historier fra filmer og bøker (Brewster et al., 2002), men det som skiller historier i digitale spill fra de andre kulturformene er interaktiviteten og styringen man har over historien og hovedpersonens valg (Skaug, et al., 2020). Derfor ønsket jeg å vite om det var noen funksjoner i spillet som informantene bemerket seg, og en ting de fleste elevene bemerket seg var når vi ble låst inne i gruva. Dominic sa det godt med at “når man gikk inn i hulen, så ble døra lukket bak oss. Da kom det en sånn \*lager lyder som imiterer en rusten dør og et smell når døren lukkes\*”, og det er denne lydeffekten flere av elevene også kommenterer. Albert sier først at hen ikke la merke til noe, men når jeg tar frem eksemplet med døra legger Albert til at “ja, da SKVATT jeg!”, og begrunner også dette med lydbildet som spillet skapte.

Clementine sier at hun ikke husker denne delen, og at den dermed ikke engasjerte nevneverdig, men sier at hen “tror kontrolleren vibrerte noen ganger, men husker ikke helt på hva det var” som gjorde at den vibrerte. Hen legger også til at i lydbildet så kunne “man høre det godt når man gikk, og om det var noe i nærheten så kunne man jo høre det”. William svarer at hen klarer å følge ekstra godt med under spillingen av *Firewatch*, men sliter med å begrunne hvorfor. Jeg bestemte meg derfor for å grave litt dypere, og spurte til slutt om det var fordi det er vi som spillere som skaper hendelsene og gjør de aksjonene som blir gjort i

historien, som igjen gjør at hen blir engasjert, så svarte William ja at det “kan være litt derfor”.

Ettersom at dette er en undervisningsmetode som de fleste av elevene ikke har prøvd før, var jeg også ute etter å se hva elevene synes om denne måten å fremstille en historie på. Når jeg da spurte om de kunne lære noenlunde like mye av de ulike kulturformene, svarte Dominic at “det er lettere med *Firewatch*, for der er jeg mer interessert. For jo mer interessert man er i det, jo lettere blir det å engasjere seg”. Videre sier hen også at “i et spill skjer det som oftest noe artig, så blir man helt *wow*, og da husker man det”. William, Ellie, Clementine og Reno mener at det å spille er gøy og at det dermed var mer engasjerende, der Ellie også legger til at hen fikk mer med seg hva som ble sagt og handlingen i historien. Albert synes også at det var en mer engasjerende undervisningsform, men slet med å beskrive hvorfor.

#### Elevenes opplevde læring

Det andre jeg ønsket å få svar på i denne undersøkelsen er om elevene lærer noe av denne undervisningsmetoden, og det å bruke nettopp *Firewatch* som medierende artefakt.

Inndelingen ble da som vist i tabellen i starten av kapitlet, der jeg ser etter om elevene føler de har lært engelsk muntlig, skriftlig, å lese, om de opplevde variert undervisning opp mot normert undervisningsform og innad i denne undervisningsmetoden. Ser også etter deres forhold til digitale spill før, under og etter undervisningsopplegget, og hvorvidt de følte at de utviklet engelske ferdigheter der de klarer å forstå sammenhenger presentert på engelsk. Jeg har da delt det skriftlige og det muntlige inn i under-tema med positive, nøytrale og negative følelser knyttet opp mot læringen, og kodet det deretter i NVIVO20.

#### Elevenes opplevde utvikling av engelsk kompetanse

William er sikker i sin sak på at hans muntlige kompetanse er rett og slett dårlig, og verre med det skriftlige da han heller ønsker å snakke engelsk enn å skrive på det språket. Albert sier at hans kompetanse ikke er bra, og Ellie er ikke så altfor “glad i å snakke engelsk ettersom at jeg ikke er så flink i det”, men gjør det om hun får beskjed om å gjøre det. Ellie sier at hun “liker mye bedre å skrive på norsk, [fordi] det er mye lettere”, men sier også at hun “klarer å skrive de vanligste ordene som er vanlige i setninger”. I motsetning til Ellie har Albert “ikke noe

imot” det å snakke engelsk til tross for hans syn på egne ferdigheter, og som William ønsker Albert “å snakke istedenfor å skrive”.

Dominic og Clementine sier begge at deres muntlige kompetanse er “helt ok”, og Dominic sier videre at kompetansen er “sikkert bra for min alder” som begrunnes med at “det er sikkert for at jeg spiller mye. Prater mye engelsk når jeg spiller”. Senere i intervjuet sier Dominic at han prater helst bare engelsk om han må, selv om han synes det er bedre å snakke på norsk. Renos muntlige kompetanse er “veldig bra siden jeg snakker ganske mye engelsk i hverdagen”, og han liker å snakke engelsk “fordi det er morsomt å snakke andre språk enn det man snakker hele tiden”. Clementine trekker også frem at hun bruker engelske ord og setninger når hun glemmer hva de er på norsk og når hun spiller på fritiden.

#### *Elevenes opplevde læring skriftlig*

Dominic sier at han ikke liker å jobbe med grammatikk i engelsken, han sier rett og slett at “det er kjedelig”, men det å skrive engelske tekster “blir liksom mer ... kulere. Mer action-aktig”, og det å jobbe med historie er noe han liker godt. På spørsmål om Dominic føler han blir bedre i engelsk skriftlig med å bruke den undervisningsmetoden som er brukt i denne undersøkelsen, svarer han kontant ja og sier det er “fordi jeg følger mer med”. Om det er

“kjedelig så følger jeg ikke lenger like godt med (...) men i et spill skjer det oftest noe artig, så blir man helt *wow*, og da husker man det, og så kan man skrive det ned, sånn som vi har gjort det med OneNote nå”.

Dominic forteller videre at han har brukt lang tid på å komme i gang med skriveoppgaver tidligere, at det “kan fort ta et par timer, men nå var jeg i gang på under et kvarter”, og dette fordi han var “mer engasjert og jeg fulgte mye mer med. Så ja, det er jo mye lettere å sette i gang med arbeid når jeg er interessert”.

Ellie brukte også OneNote til å skrive notater, men klarte ikke alltid å skrive notater i løpet av undervisningsøkten fordi “det er vanskelig å følge med og skrive på samme tid”, spesielt når “det er litt vanskelig fra før”. Til tross for at det var vanskelig for Ellie å skrive samtidig som de spilte, så sier Ellie at hun “blir jo bedre for hvert ord jeg skriver nesten” og at “jeg har jo klart å lære meg nye ord og sånn, og det er mye lettere å komme på de ordene nå som vi har sagt dem i tilknytning til spillet”. Ellie trekker også frem at det å ha engelsk undertekst hjelper

veldig på å bli bedre å skrive på engelsk “for da er det lettere å lære ordene, og om det er noen ord jeg lurer på så kan jeg bare stoppe og spørre, eller Google det”.

Reno sier selv at han skrev på OneNote “hver gang vi spilte, bortsett fra når jeg spilte for da tok en annen og gjorde notater for meg ettersom at jeg ikke kunne skrive”, og han “tror jeg har blitt bedre skriftlig (...) fordi jeg har lært meg noen nye ord”. Albert og William har lik erfaring som Reno, og William sier i tillegg at “jeg får mer innblikk i hva som skjer” når handlingen skjer i et spill eller en film istedenfor fra en bok. Videre sier William at han har brukt veiledning for å finne ut hvordan ord skrives for å kunne gjøre notatene på OneNote, “og da husker jo jeg det i ettertid”. Reno trekker også frem at han tror spill er den beste metoden for å lære seg engelsk skriftlig “fordi man må lese det som står der, også må man skrive ned det som skjer”.

Clementine sier at hun har lært mye engelsk når vi har spilt *Firewatch* “fordi når vi spilte det så var det nye ord man må få med seg, og da kan det hende at man forstår det på grunn av setningen. Når man da skal skrive så har man da de nye ordene man kan øve seg på å skrive og når man prater.” Clementine brukte også OneNote hver time og opplevde at “når vi spilte så var det nye ord man måtte få med seg, og da kan det hende man forstår det på grunn av setningen. Når man da skal skrive så har man de nye ordene man kan øve seg på å skrive og når man prater. Clementine, i motsetning til Reno og William, føler at hennes kompetanse i engelsk skriftlig blir best av spill og bøker, så lenge bøkene er spennende nok.

#### *Elevenes opplevde læring muntlig*

Dominic sier i intervjuet at verken han eller resten av klassen pratet noe særlig engelsk i timene ettersom at “man pratet jo bare om de valgene man hadde”. Ellie bemerket seg også at det muntlige som foregikk i klasserommet var “i all hovedsak under spørsmålene som kom opp”, men bemerker seg at hun tror hun har blitt bedre i engelsk muntlig fordi kommunikasjonen foregikk på engelsk.

Reno mente derimot at det ble mer engelsk muntlig i klasserommet “fordi vi måtte snakke med hverandre på engelsk, og i de andre timene gjør vi ikke det like mye”, noe William og Albert støtter i sine intervju nesten ord for ord. Dominic sier at man også lærer mye engelsk muntlig av denne undervisningsformen “fordi de prater så mye i spillet”. Clementine sier at hun snakket “mer engelsk i timen fordi det var mer muntlig”, og var muntlig aktiv “når det

var ting vi måtte bestemme mellom det ene eller det andre”. Hun trekker også frem at man måtte si ifra om noen gikk feil vei eller veilede de i riktig retning når det var “noe man ønsker at de skal se (...) slik at man selv får sett det”. Videre sier også Clementine at denne undervisningsmetoden kan bli tatt med videre, for man kan bare ha “de på Discord eller er med de i klasserommet eller lignende hjemme, for da må man prate og diskutere hvem man tror det er og hvorfor”.

Ellie sier at det er enklere å kommunisere når man spiller, for “i spill må man snakke iblant”, og Reno sier at han blir bedre i engelsk muntlig av å spille digitale spill på hjemmebane “fordi jeg hører at spillkarakterene snakker, og de sier jo engelske ord”. Albert mener at han snakket mer engelsk når vi hadde denne undervisningsmetoden fordi det er mindre skriftlig arbeid, og at det har hjulpet til at han har blitt bedre i det muntlige. Han poengterer det godt med dette sitatet: “Jeg tror faktisk at jeg lærer mer av å spille for da blir jeg engasjert i spillet, og følger ikke med på, også begynner jeg plutselig å snakke engelsk. (...) om alle andre rundt meg snakker engelsk, så begynner jeg plutselig å prate engelsk jeg også.”.

#### [Elevenes kommentarer om variert undervisning](#)

Dominic sier at engelskundervisningen til vanlig er engasjerende fordi at man ikke jobber “så mye i boka, det er mer på tavla eller video, for eksempel spille spill”. Han anser de varierte undervisningsmetoder som “mye bedre” ettersom at det da blir “mye lettere å lære engelsk”, og trekker frem at det å spille spill som en av metodene han liker godt. Reno mener at skjermbasert læring er den metoden han lærer best på og trekker frem film og spill som de to metodene som er best på skjerm. William var også mer engasjert når vi spilte *Firewatch* i motsetning til engelskundervisningen til vanlig, der det å ha variert undervisning der vi for eksempel ikke jobber i engelskboka er noe som er med på å øke engasjementet for undervisningen. For Albert sin del var det viktigst “at vi ikke jobbet” som økte engasjementet, og svarer bekreftende på at det var mangel på annen type undervisning som gjorde det morsomt. Med andre ord var det ikke det at vi spilte *Firewatch* som var engasjerende, men at vi ikke hadde normert undervisning.

#### [Engasjerende læring](#)

Informantene ble stilt spørsmålet “ville du sagt at denne måten å jobbe på for å lære seg engelsk både hjelper deg til å forstå språket bedre, og engasjerer deg mer for undervisningen?”, og der kom det varierte svar fra de ulike informantene. Dominic sier at “det

er bedre enn å jobbe i bok”, men presiserer at det er viktig med varierte undervisningsmetoder som “av og til bok, av og til film, av og til lese, gjøre oppgaver, spille spill”, og ellers “ha aktiviteter som er muntlig på engelsk”. Albert sier at når han “synes det er gøy, så husker jeg det lenge etter”, og Ellie “fulgte (...) mye mer med og fikk med meg tingene de sa” i motsetning til forholdet deres til engelskfaget ellers. Reno mente undervisningsmetoden hjalp med å forstå språket bedre og engasjerte i undervisningen, og sier at “jeg har fått med meg mye informasjon siden jeg synes det er så morsomt”, og Clementine “synes det er lettere å forstå og jeg følger mer med”. William “synes det er morsommere å spille enn å lese boka, også lærer jeg bedre når jeg sitter og spiller enn når jeg leser i boka”.

### Oppsummering

William, Ellie og Albert sier alle innledningsvis i intervjuene at de ikke føler at de ikke er gode i engelsk, verken muntlig, skriftlig eller generell forståelse av skriftfaget. Resterende sier at de har kontroll på faget, og de sier at de enten er god skriftlig eller muntlig. I intervjuene kom det frem at alle elevene opplevde engasjement og språklig utvikling, men det var også flere som bemerket seg at det var perioder de ikke ble like engasjerte og flere som er usikker på hvorvidt de har lært noe eller ikke. Der flere av elevene foretrekker spill over bøker, så er det fremdeles mange av de som mener at de lærer like godt av film som av spill. Clementine trekker også frem det at å lese bøker er en god måte å lære på, så lenge boka er interessant og engasjerende. Reno, Albert og Ellie sier at de til vanlig ikke er nevneverdig muntlig deltakende i engelsk, men de snakket mer når de ble engasjerte overfor hendelser i spillet. Som Albert sa det, så «begynner jeg plutselig å snakke engelsk». Når det kommer til det skriftlige så sier Ellie at det var vanskelig å gjøre notater underveis i undervisningsøkten, noe som forlenget hennes undervisningstimer da hun skrev notater i friminuttene. Dominic har ikke problemer med dette og blir skikkelig engasjert når det skjer spennende ting i spillet, som igjen går rett ned i notatblokka. Albert, William og Reno har ganske lik erfaring i at de har lært noen nye ord og at de brukte OneNote under hver undervisningstime. Clementine sier at hun har lært mange nye ord, ofte fordi hun forstår de ut fra settingen de blir sagt i, og hun brukte også OneNote flittig.



## Observasjonene

Her blir observasjonene som ble gjort underveis i undersøkelsen presentert, hvor jeg deler opp presentasjonen fra emne til emne. Det første emnet som blir berørt er hvorvidt elevene var engasjerte, når de ble det og hvilke funksjonaliteter med undervisningen eller spillet det var som var engasjerende. Deretter presenteres det språklige som ble observert, hvor funnene om elevenes skriftlige aktivitet kommer først og den muntlige aktiviteten kommer til sist. Når informantene har hatt fravær har jeg unngått å nevne de i presentasjonen av resultatene da de ikke er observert. Underveis i presentasjonen av funnene vil også informantenes språkutvikling bli kommentert der det er gjort notater til dette i observasjonsskjemaet, men har unngått å ta det med når det ikke er observert nevneverdig språkutvikling.

## Engasjement for undervisningen

I første undervisningstime viste de fleste av elevene at de var engasjerte i spillet. Om dette var for at det var noe nytt og noe de hadde gledet seg til er usikkert, men som man så på Renos reaksjon så var han spesielt engasjert i spill-mekanikkene, og leste progresjonen i spillet på en god måte. William ble mer engasjert hendelsene som handlet om ungdommene og alt søplet i form av tomme ølbokser vi møtte på, og Albert var mest engasjert når han synes det som skjedde var morsomt. I tillegg til de andre tingene som engasjerte Reno, prøvde han også å veilede eleven som spilte for å få progresjon i spillet. Ellie derimot virket ikke fullt så engasjert og deltok i all hovedsak når det var avstemninger på hvilke valg som ble gjort.

I andre undervisningstime var alle engasjert i løpet av undervisningsøkten, og det som engasjerte alle elevene var når Henry kom med motsvar til Delilah og hadde det noe humoristisk med henne. Videre så møtte vi på en baseball vi kunne interagere med, noe som ikke bare engasjerte, men også var underholdende for alle elevene utenom Albert som ikke så humoren i det som skjedde. Reno ble også veldig engasjert når det viste seg at noen hadde ødelagt utkikstårnet og kom med mange teorier på hvem som kunne ha gjort det, og når vi fant en avkuttet ledning som hindret kommunikasjon med omverdenen.

I tredje undervisningstime viser alle elevene nok en gang at de er engasjerte minst en gang i løpet av undervisningsøkten, men spesielt Reno og William er engasjerte for å veilede informanten som spiller i denne økten hvorpå, Reno ender med å sitte seg på gulvet ved siden av for å komme med tips. Reno ser da blant annet på de fysiske objektene i spillet som er lagt til for å lede oss i riktig retning, og bruker også disse for å veilede den som spiller. Nevnte

Reno og William, og i tillegg Clementine er ivrige deltakere i handlingene for å drive samtalen med Delilah videre og ta de rette valgene. Albert viser spesielt interesse når han finner tenåringsenes ødelagte telt og er tydelig mer drevet av historien enn resten så langt.

*Figur 13: Elevengasjementet øker markant ved høydepunkter i spillet*



*Note: Fra Firewatch, av Campo Santo, skjermdump 05.05.2021, Campo Santo*

I fjerde undervisningstime endrer mengden med elever som viser til engasjement, da både Dominic og den spillende Clementine ikke har noen nevneverdige øyeblikk hvor de viser at de er engasjerte. Samtidig ser man at det både Reno, William og Ellie reagerer på er når historien hopper over en tidsperiode hvor det her er flere dager, et narrativt grep som man har sett blitt brukt i både filmer og bøker som bl.a. Twilight: New Moon, og serier som for eksempel Desperate Housewives og Beforeigners. Albert bemerker seg at Henry plukker opp den andre walkietalkien, og reagerer også på når det kommer høye lyder fra høyttalerne og skarpt lys fra skjermen i spilløkten. William reagerer også på den høye lyden som kommer når Henry prøver å hamre inn porten ved Wapiti.

Figur 14: Noe så enkelt som en port kan engasjere noen elever, men for noen går det rett i glemmeboka



Note: Fra *Firewatch*, av Campo Santo, skjermdump 05.05.2021, Campo Santo

I den femte undervisningstimen derimot viser alle elevene til engasjement underveis i spilløkten. Dominic spiller nå og reagerer kraftig når spillkontrolleren vibrerer underveis i spillet, spesielt når det skjer i takt med at Henry faller. I tillegg blir Dominic engasjert når klassen finner treet og skien som er på en bart jorde uten noe snø, og når de oppdager brannen “The June Fire”. Det med brannen engasjerer også William og Ellie, der sistnevnte også kommenterer at hun lurte på hva man skal kunne gjøre med brannen. Videre er både Dominic og William engasjert når øksen blir tatt i bruk første gangen og ytrer at de er spente på hva de skal bruke den på, eventuelt hvem. Når det da plutselig er noen som hoster på radiolinjen som verken er Delilah eller Henry viser både Albert og Dominic at de blir engasjerte, og kommenterer dette i klasserommet. William er ikke like engasjert i denne delen av historien da han viser til engasjement når spilleren tar kompasset opp og ned, og synes dette er en veldig morsom bevegelse.

Den sjetten undervisningstimen skulle være den siste, men blir noe redusert ettersom at en elev i klassen opplever noe som gjør det nødvendig for lærer å forlate klasserommet med denne eleven i forkant av undervisningsøkten, og dermed starter ikke spillingen rundt halvveis i undervisningsøkten. Elevene når derimot å bli engasjert, og William bemerker seg tårnet inne på Wapiti Station tidlig i spilløkten og kommenterer dens mening og betydning. Resten av klassen blir engasjerte like etter når vi kommer oss inn i teltet på Wapiti Station og finner permen med navnene Henry og Delilah på. Dette øyeblikket skaper mye diskusjon i klasserommet, og nærmest hele klassen begynner å diskutere meningen bak denne

opdagelsen med en gang og fremmer mange ulike meninger. Videre finner de også en nøkkel og setter i gang en alarm som setter engasjementet i kok hos Dominic, Reno, William, Ellie og Albert. Clementine derimot viser ikke til noe større engasjement før Henry blir låst inne i grotten, på lik linje med resten av klassen. Albert på sin side har hengt seg opp i det at Henry kan forsere små objekter i veien med å hoppe over dem, og der har han blitt veldig glad i å vise engasjementet sitt med å rope “parkour” for hver gang dette blir gjort.

Når Henry senere finner Brian sin lekeplass der han har ordnet en lekeborg tar William, som nå styrer Henry, seg god tid til å lete rundt og finne mange ting som er brukt av Brian i den tiden han var i Two Forks. Dette skaper mye engasjement i klasserommet, og både William, Clementine, Dominic og Ellie kommenterer lekedinosauren de finner og interagerer med. Rett før vi avslutter finner vi liket til Brian i bunnen av grotta som setter engasjementet i kok hos alle elevene, og de har ikke lyst til å avslutte spillet og få friminutt ettersom at de ønsker svar på hva som har skjedd.

Figur 15: Lekeborgen bidro til å skape engasjement og elevdeltakelse



Note: Fra *Firewatch*, av Campo Santo, skjermdump 05.05.2021, Campo Santo

Den syvende og siste spilløkten blir noe kort da det ikke er mye igjen av historien, ettersom at det var ment at vi skulle fullføre den i timen før. Klassen har nå bare rundt 20 minutter igjen av spillet før de er ferdige, og Reno som spiller hadde i forkant også sett for seg at vi skulle avslutte på dag 79 og ropte “I knew it” når det dukket opp på skjermen. Her finner klassen ganske fort til gjemmestedet til Ned som på ny engasjerer hele klassen på ulike måter med de forskjellige tingene vi finner der, og videre når vi skal til å ta helikopteret vekk fra Two Forks

reagerer både Ellie, Albert, Reno og Clementine sterkt på at Delilah har dratt før vi fikk kommet oss til stedet hvor helikoptrene skal lande for å redde de som jobber i Two Forks.

#### Elevenes skriftlige aktivitet

I første undervisningstime er det kun to elever som skriver notater til handlingen, Alfred som skriver noe og Clementine som skriver mye. En av grunnene til at så mange elever velger å ikke skrive notater i denne timer kan være at med nye undervisningsmetoder så er ikke alle elevene klare over at de bør gjøre notater. I andre undervisningstime ser man at det nå er tre elever som får gjort notater til handlingen, der Reno, som spiller, har fått en medelev til å gjøre notater for seg. William skriver en del, og Clementine skriver mye og gode notater. Det blir ikke observert at verken Dominic eller Albert skriver noe, men når lærer går gjennom notatene etter undervisningen ser man at også Albert har skrevet gode notater til det som skjedde. I tredje undervisningstime observeres det at både Reno og William skriver en del, og at Clementine skriver mye, Albert spiller denne økten og har nå fått en medelev til å gjøre notater for seg.

I fjerde time skriver William en del, Clementine har fått en medelev til å skrive for seg, og Ellie skriver tidvis noen notater. Nok en gang blir det ikke observert at verken Albert, Dominic eller Reno skriver notater, men når lærer går igjennom OneNote etter endt undervisning viser det seg at både Dominic og Albert har gjort notater underveis. I femte undervisningstime gjør nesten alle notater underveis, der både Reno og Clementine skriver mye, Dominic har noen til å skrive for seg, og William og Albert har skrevet noen notater underveis. Ellie har her informert lærer om at hun ønsker å gjøre notatene i friminuttet etter undervisningen ettersom at hun sliter med å skrive og følge med på samme tid. Når dette blir sjekket opp i etterkant på OneNote viser det seg at Ellie har gjort nettopp dette. I sjette og syvende undervisningstime blir det observert mye av det samme som i den femte, men nå skriver både Reno, Clementine, William og Dominic mange notater, med unntak av når Reno og William spiller selv og har en medelev til å gjøre notater for seg. Når Reno ikke spiller har han nå begynt å skrive langt mer og bedre på notatene enn det som ble gjort før. Albert gjør noen notater underveis, og Ellie fortsetter å gjøre sine etter at undervisningsøkten er over. Clementine skriver i sjette time gjennom nærmest hele undervisningsøkten for å få med seg alt, og noterer på alle hendelser hun føler er viktige for historien og hva hun synes er spennende.



Når lærer i etterkant går over hver enkelt informants notater på OneNote, viser det seg at kvaliteten på notatene går gradvis oppover der det både øker i mengde og i presisjon på det som blir skrevet. De nye ordene som implementeres i spillet blir i stor grad en større del av elevenes vokabular når de skriver, og de fleste går fra enkeltord til beskrivende setninger i notatene sine. Unntakene her er Clementine som i all hovedsak kun implementerer de nye ordene, men som fra første undervisningstime skriver beskrivende setninger, og Ellie og Albert som har noen nye ord og fraser, men som fremdeles ikke har noen nevneverdig beskrivende notater på sine sider på OneNote.

#### Elevenes muntlige aktivitet

I første undervisningstime blir det observert at Ellie ikke deltar muntlig i det hele tatt, og Albert deltar kun muntlig der han snakker på norsk. William deltar noe muntlig engelsk, og både Dominic, Reno og Clementine er sterkt delaktige på å både diskutere valg og handlingen generelt på engelsk. Dominic og Reno har dog sterke tendenser til å snakke “tulle”-engelsk, der de imiterer dialekter og ting de har sett på internett. I andre undervisningstime deltar alle av informantene som er til stede godt muntlig. Dominic og William snakker en del, Reno og Clementine snakker mye. Det observeres også at Clementine nå tar mer initiativ for deltakelse på engelsk i klasserommet enn i normert undervisning. Reno snakker nå engelsk hele undervisningstimen med gradvis bedre uttale, i tillegg til at det har blitt mindre “tulle”-engelsk fra både han og Dominic denne økten. Albert og William snakker fremdeles en god del norsk, men viser til vilje for å snakke mer engelsk i klasserommet med å ta korrigerings på en god måte. Dominic har nå begynt å automatisk snakke engelsk når engelsktimen er i gang.

I tredje undervisningstime snakker alle elevene på engelsk, men både Albert, Reno og William starter undervisningsøkten med å snakke norsk. Der Albert snakker litt mer engelsk når han får påminnelse om å gjøre dette av lærer, William snakker fremdeles en del norsk i starten, og mer engelsk etter hvert som undervisningen går, så går Reno fra å snakke norsk i begynnelsen av undervisningen til å snakke mye engelsk fra og med halvveis i undervisningen. Clementine fortsetter å kun snakke på engelsk, og selv om det i denne undervisningstimen ikke er like mye som før, viser hun til bedre samtaleflyt under diskusjoner og klassesamtaler. I fjerde undervisningstime er alle elevene tilbake i klasserommet, og nå snakker alle elevene i løpet av undervisningen. Clementine er nå den som spiller og er sterkt delaktig og mer bestemt på hvilke handlinger som føles naturlig for henne, og all

kommunikasjon går på engelsk. Resten av klassen snakker både norsk og engelsk, der Dominic og Ellie gradvis snakker mer og mer engelsk lenger ute i undervisningstimen.

I femte undervisningstime deltar alle elevene muntlig, og det observeres at både Clementine, Dominic og Reno snakker engelsk hele økten igjennom, der Dominic er langt mer bevisst egen språkbruk og har helt kuttet ut det med “tulle”-engelsk. Albert snakker nå langt mer på engelsk enn tidligere undervisningsøkter, og deltar ekstra mye etter veiledning fra lærer. Ellie snakker nå mer og mer engelsk og virker langt mer selvsikker og virker å ha større tro på seg selv i det å uttrykke seg engelsk muntlig. William snakker mindre enn tidligere, men kommuniserer nå kun på engelsk uten å si et eneste ord på norsk. Som et av delmålene til undervisningen var at elevene skulle øve på frampek, og her viser Reno at han klarer å se hvor spillet ønsker å drive handlingen videre før spillet sier noe om det. I tillegg korrigerer både Reno, Dominic, William og Clementine på spillet med å bruke korrekt ord for snøscooter på engelsk, dette da spillfiguren Henry ikke visste det rette ordet.

*Figur 16: Snøscooter er noe som engasjerte hele klassen*



*Note: Fra Firewatch, av Campo Santo, skjermdump 06.05.2021, Campo Santo*

I sjette time snakker alle mye på engelsk, der Albert nå klarer å korrigere seg selv fra norsk til engelsk uten veiledning fra lærer, Dominic kun glemmer seg et par ganger med å si ting på norsk, og resten snakker engelsk hele undervisningstimen. Nå har Clementine også begynt å bruke navigasjon med kompass for å veilede den som spiller, og klarer å finne naturformasjoner som igjen gjenkjennes på kartet, samtidig som hun formulerer seg på en god

og forståelig måte på engelsk. I syvende undervisningstime blir Dominic litt vel engasjert og snakker kun på norsk gjennom hele undervisningen, der William derimot er blitt mer aktiv på å snakke engelsk i undervisningen og Albert snakker nå på engelsk fra starten av undervisningen. Både Ellie, Clementine og Reno snakker engelsk igjennom hele undervisningsøkten, der sistnevnte nå har blitt langt bedre på å bruke grammatisk riktig tid når han uttrykker seg engelsk muntlig.

### Oppsummering

Kort oppsummert kan man si at det ble observert en positiv utvikling blant de fleste informantene når det kom til å utvikle sine måter å uttrykke seg engelsk muntlig, der noen gikk fra å nærmest ikke si noe engelsk til å gjøre som Albert og snakke engelsk fra starten av siste undervisningsøkt. Dominic og Ellie hadde noe fravær underveis som kan forklare at de ikke hadde den klare utviklingen i engelsk muntlig som vi så hos flere av de andre. Men der Ellie viste til gode forbedringer i både det å tørre å prate engelsk, og det å øke mengden engelsk muntlig, falt Dominic tilbake på samme spor som i første undervisningstime. Clementine var tydelig sterk her fra før, men også hun viser til positiv utvikling med utvidet ordforråd, bedre beskrivelser og bedre flyt i samtalene. William som snakket lite i begynnelsen og til tider snakket norsk istedenfor engelsk, viste til en utvikling der han i de to siste undervisningstimene kun snakket engelsk. Reno gikk fra å prate mye “tulle”-engelsk i begynnelsen til å uttrykke seg muntlig engelsk på en god måte ved å bruke riktig grammatisk utforming av ordene, snakke engelsk hele timen de siste to undervisningsøktene, og klarer å forutse handlingen i spillet med sitt frampek.



## Drøfting

I denne analysen ser jeg på hvordan funnene og teorien blir sett opp mot hverandre. Trekker her frem observasjonene, intervjuene, tidligere forskning og teorien, og prøver med det å finne frem til et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Problemstillingen er da altså "Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet at et undervisningsopplegg bygget på det digitale spillet *Firewatch* engasjerer for læring i engelskfaget?". Forskningsspørsmålene er "Hvilke aktiviteter i undervisningsopplegget opplever elevene som engasjerende eller mindre engasjerende?" og "Hvordan opplever elevene at ulike ferdigheter i engelskfaget utvikles i dette undervisningsopplegget?"

## Engasjerer undervisningsmetoden?

Alle informantene var engasjerte i første undervisningstime. Det er grunner til å tro at undervisningsmetoden ikke er perfekt, men heller at det var noe nytt og spennende som de fleste av informantene ikke hadde vært borti før. Over de syv undervisningstimene forskningen ble gjennomført i så man at det i hver time var minimum halvparten som viste til engasjement, men der det i flere timer ble observert at noen av informantene ikke viste til nevneverdig engasjement for undervisningen. I observasjonene og i intervjuene ser man at det var høydepunktene som skapte engasjement. Med høydepunkter menes det når man i spillet møtte på hendelser som var vendepunkt for historien, som for eksempel når klassen møtte på Brians døde kropp i bunnen av grotta. Andre ting som engasjerte var når *Firewatch* brukte lyd- og lysbildet til å skape engasjement, som for eksempel når porten ble slengt igjen og Henry ble låst inne i grotta.

Mange av informantene så på engasjement som sidestilt med det å ha det gøy, men i mange tilfeller vil det være likegyldig hvilket begrep de bruker så lenge de er engasjerte. Her må man derimot være obs på at informantene kanskje ikke vet hva det innebærer, noe jeg som forsker burde ha spesifisert i intervjudelen. Albert sier blant annet at når han "synes det er gøy, så husker jeg det lenge etter" som svar til hvorvidt han var engasjert i undervisningen. På den ene siden viser dette til hva Nordahl (2010) og Pettersen (2005) sier om at engasjement bedrer læringsutbyttet, på den andre siden kan jeg som forsker ikke si med sikkerhet at informanten har forstått spørsmålet og dermed svarer det jeg ønsker å vite, nemlig problemstillingen og forskningsspørsmålene. William sier tidlig i intervjuet at han ikke ble nevneverdig engasjert av verken historien eller undervisningsformen, som han selv motsier senere i intervjuet med å

si at variert undervisning slik det er gjort her er engasjerende. Her ville en mer erfaren forsker og intervjuer gått i dybden for å finne ut av hva William egentlig mente, men det kommer ikke godt frem i transkripsjonene fra intervjuene. Det som derimot vises tydelig der er at William “får mer innblikk i hva som skjer” i et spill enn om historien skulle blitt presentert i et annet medium. Spørsmålet blir da om det er faget, språket eller undervisningsformen som ikke engasjerer for læring, og det er noe som ikke kommer godt frem i datainnsamlingen.

I Sigurdardóttirs (2016) forskning så man at eldre elever ikke nødvendigvis er like engasjerte i prosessen, og man så det samme i Furulunds (2014) masteroppgave. I resultatene fra min masteroppgave ser man at Dominic sier, som Albert, at han ikke følger like godt med når ting er kjedelig, men når man spiller et spill husker man det som skjer fordi det skjer noe artig, som igjen støtter opp om det Nordahl (2010) sier om engasjement og læring. Ellie synes også det er mye lettere å komme på de nye ordene hun har lært “nå som vi har sagt dem i tilknytning til spillet”. Uansett hvordan man ser på det kan man si at Albert, Dominic og Ellie husker det som er gøy i undervisningen, og de synes arbeidet med *Firewatch* har vært gøy og at de har lært mer engelsk med dette undervisningsopplegget. Reno sier at han synes det var veldig morsomt å spille i engelskundervisningen, og Clementine sier også at *Firewatch* var “et spennende spill”. I intervjuene kommer det tydelig frem at to av informantene har en interesse for spill, og at samtlige viser til positivitet til undervisningsmetoden.

Sigurdardóttir (2016), vist til i "Tidligere forskning", spurte seg om det var lite interesse for spill som gjorde at informantene ikke var positive til undervisningsmetoden, noe man i denne masteroppgaven kan til en viss grad avkrefte. Når også alle seks av informantene mener at spillet var gøy, morsomt eller spennende er det tydelig at *Firewatch* er treffende for målgruppen, noe som Skaug et al. (2020) sier er et viktig element for å bruke spillet i undervisningssammenheng.

Flere av informantene svarer at denne undervisningsformen er bedre enn å jobbe i boka, der Dominic spesifiserer at varierte undervisningsmetoder med både bok, spill, film, og mer, er viktig for å holde undervisningen engasjerende. Flere av informantene presiserte at det viktige med at de engasjerer seg for undervisningen er at de som Albert “husker det lenge etter”, eller Ellie som når hun “synes det er gøy, så husker jeg det lenge etter (...) og fikk med meg tingene de sa”. Videre sier også Reno at “jeg har fått med meg mye informasjon siden jeg synes det er så morsomt”, og Clementine som presiserer at hun “lærer (...) bedre når jeg sitter og spiller enn når jeg leser i boka”. Da informantene med stor sannsynlighet er spredt på ulike

typer intelligenser som bl.a. logisk, sosial, musikalsk, intuitiv, og språklig (Brewster et al., 2002), viser det generelle engasjementet at *Firewatch* er en digital narrativ historie kan brukes på ungdomstrinnet i arbeidet med litteratur. Det er viktig at litteraturen som brukes er treffende for målgruppen (Skaug et al., 2020), og at den engasjerer elevene til deltakelse i undervisningen (Munden & Myhre, 2007).

Man kan si at “dataspillene kan skape et annet klasserom enn det andre artefakter kan” (Skaug et al., 2020, s. 71), og med dette legge opp til variert undervisning som prosjektarbeid som igjen gjør opplæringen interessant (Munden & Myhre, 2007). Som lærer går man nå inn en rolle som observatør hvor man skal lytte, kartlegge elevenes utvikling, veilede elevene, og lignende (Nordahl & Manger, 2010). For å opprettholde entusiasmen er det viktig at lærer ikke over-korrigerer elevene i deres arbeid (Brewster et al., 2002). Det kan være at jeg i denne undervisningen tok det med å ikke korrigere elevene for langt, ettersom at det er flere av informantene som ikke opplevde at de var nevneverdig muntlig aktive. Dette med å ikke være muntlige aktive finner man i observasjonene som når Ellie ikke deltok muntlig i det hele tatt i første undervisningstime, og i intervjuene når både Dominic og Ellie sier at klassen ikke uttrykte seg engelsk muntlig i særlig grad. De andre fire informantene sier derimot at det var mer muntlig aktivitet i klasserommet hvor de “måtte snakke med hverandre på engelsk”, og der Clementine og Reno også trekker frem at man må veilede den som spiller for å få opplevd alt man selv ønsker å oppleve. En plass der denne undervisningsformen også kan fungere med for eksempel hjemmeskole er når Clementine trekker frem at man kan møtes på Discord, og videre “prate og diskutere hvem man tror det er og hvorfor”.

### Utvikles skriveferdighetene?

Medierende artefakter lar oss “tolke omverdenen, ta stilling til den og handle på ulike måter i forhold til den” (Lillejord, 2009, s. 225), hvor digitale spill har en særegen posisjon til andre digitale kulturelle medier (Skaug et al., 2020). Man kan her interagere med hovedkarakteren og dermed påvirke endringer i historien, og videre ha en selvbestemmelse på hvilken retning verket formidler budskapet og igjen være med på å styre tolkningsretningen (Skaug et al., 2020). For at elevene skal oppleve dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019) må man som lærer utvide det kjente for elevene inn i det ukjente (Brewster et al., 2002), og den dialogiske undervisningen gir her rom for variasjon for læreren inn mot å veilede hver enkelt elev i klasser med lite homogene elevgrupper (Skaug, et al., 2020). Dominic og William likte

undervisningsmetoden fordi den er variert, og Dominic sier videre at der gjør undervisningen “mye bedre” og gjør det “mye lettere å lære engelsk”. Dette svarer til det Skog (2015), og Marczak, Hanna og Hanna (2018) fant i forskning hvor det konkluderes med at bruk av digitale spill gir variasjon i undervisningen, og som videre kan nå og engasjere alle elever.

William sier selv at han nyttet seg av veiledning for å finne ut av hvordan ord skrives under notatskriving, “og da husker jo jeg det i ettertid”. Dominic forteller at han har brukt lang tid på å komme i gang med skriveoppgaver tidligere, at det “kan fort ta et par timer, men nå var jeg i gang på under et kvarter”, og dette fordi han var “mer engasjert og jeg fulgte mye mer med. Så ja, det er jo mye lettere å sette i gang med arbeid når jeg er interessert”. Ellie var veldig fornøyd med at det var undertekster for at hun lettere kunne se de vanskelige ordene, og deretter finne ut mer om hva det betydde og hvordan man kunne bruke det i setninger. Clementine var enig med Ellie her med at det var lettere å forstå nye ord, spesielt ettersom settingen i spillet la opp til hva de skulle bety, og undervisningsmetoden hjalp med at hun fikk brukt ordene muntlig og skriftlig rett etter at de har dukket opp i diskusjoner og notater.

For å kunne skape en større grobunn for språkforståelse må man bli utsatt for språket i størst mulig grad, både skriftlig og muntlig. (Brewster et al., 2002. Munden & Myhre, 2007). Dette er med på å styrke elevene som innehar språklig intelligens, og for å bli bedre skriftlig vil denne undervisningsformen også være positiv for de med logisk, spatial og sosial intelligens også (Brewster et al., 2002). Her skriver man for å trene opp både hukommelse og konsentrasjon, prøve ut nye ord og sjekke det opp i setningsoppbyggingen, og for eldre barn er dette en god måte å uttrykke tanker og idéer. Noen elever har behov for å jobbe med samme arbeidsmetode over tid for å kunne ta den i bruk på en god måte (Wille, 2009). Denne metoden er også viktig for å gi elevene en mestringsfølelse som igjen er med på å skape grobunn for engasjement og motivasjon (Munden & Myhre, 2007). Det er her flere informanter som sier at de husker spesielt godt det som har skjedd i spill, som for eksempel Dominic som sier at “i et spill skjer det oftest noe artig, så blir man helt *woow*, og da husker man det, og så kan man skrive det ned, sånn som vi har gjort det med OneNote nå”. Ellie derimot slet veldig med å skrive notater underveis i undervisningsøkten da det var “vanskelig å følge med og skrive på samme tid”, spesielt når “det er litt vanskelig fra før”. Det viste seg at på grunn av disse problemene valgte Ellie å skrive notater i friminuttet etter endt undervisningstime, noe som ikke er en del av det opprinnelige undervisningsopplegget men som hun gjorde av egen vilje. Her gjorde Ellie notater til alle undervisningstimene utenom

femte time på grunn av fravær, og viser til gradvis forbedring av notatene frem til sjette time hvor notatene er meget gode sammenlignet med notatene til første undervisningstime. Notatene faller derimot noe sammen i syvende undervisningstime, og det kan være flere grunner til at dette har skjedd. Det kan være at timen ble noe kort med i underkant av 30 minutter spilling, det kan også være at Ellie ikke klarte bedre, eller for at vi begynte med etterarbeidet til spillet og at hun dermed skrev videre der.

I datamaterialet fra observasjonene og intervjuene finner man at alle informantene har gjort notater underveis i undervisningsopplegget, men det er fremdeles store forskjeller på hva de ulike informantene har skrevet og hvordan de har lagt det opp. Det ble observert at Reno skrev i hver undervisningstime og han sier at han “tror jeg har blitt bedre skriftlig (...) fordi jeg har lært meg noen nye ord”. Når man går inn i hva Reno har skrevet i OneNote viser det seg at det er lite til ingen system da han ikke har sortert informasjonen på noen som helst måte. Unntaket er sjette og syvende undervisningstime som er mer spesifisert og beskrivende, hvor grunnen kan være at han ble bevisst på hvordan medelever gjorde det, eller at han ønsket å få oversikt over de store hendelsene inn mot slutten. Albert og Dominic skrev også hver undervisningstime. Det var dog noen forskjeller som at de hadde begge et skille mellom hver økt og hadde et system, men Alberts notater var lite beskrivende og utfyllende, og det var få nye begreper som ble tatt i bruk. Dominic skriver både mer og mer beskrivende enn Reno og Albert, men hadde da fravær i tredje og fjerde hvor det ikke ble gjort notater. Det viser seg også at notatene fra første og andre undervisningstime er noe svake med lite beskrivelser og nøyaktighet, men hvor det utvikles i sjette og syvende med bedre beskrivelser og flere begreper har blitt tatt i bruk. William har en jevn utvikling i skrivemengde underveis i perioden hvor vi spiller, hvor han går fra å ikke skrive noe i første, litt i andre, en del i tredje, fjerde og femte, og skriver mye i sjette og syvende. Dette tyder på at informanten har behov for å komme inn i en læringsrutine hvor det arbeides med samme metode over tid.

Clementines notater skiller seg noe ut fra resten av klassen da hun skriver jevnt over hele perioden, og skriver både beskrivende og informativt fra første undervisningstime. Likheten med de andre i klassen derimot er at Clementine blir mer og mer bevisst begrepsbruken i måten hun skriver på, samt at det er nye begreper for nærmere hver undervisningstime.

Forskeren burde her tatt seg tid til å gå ordentlig igjennom hver enkeltes arbeidsinnsats på det skriftlige og forsøkt å få svar på hvorfor notatene ble som de ble i intervjuene, som viser til et svakhetstegn på hvorvidt jeg som forsker ikke hadde erfaringen som er nødvendig for å kjenne til behovet i forkant.

### Utvikles de muntlige ferdighetene?

“Kunnskap oppstår *mellom* mennesker i et sosialt samspill før den blir en kunnskap *inne i* individene” (Tornberg, 2000), og interaksjonen mellom omgivelsene våre er drivkraften til læringsprosessene våre (Lillejord, 2009). Dette tilsier at samarbeidslæring med interaksjonen i fokus gir læring i en dannelsesprosess (Solerød, 2009), og er spesielt rettet mot de hvor den sosiale intelligensen står sterkt (Brewster et al., 2002). Ved å kommunisere mye på fremmedspråk vil elevene oppleve større læringsutbytte (Brewster et al., 2002. Munden & Myhre, 2007. Tornberg, 2000), og Säljö (2006) sier videre at kommunikasjon er viktig for å utvide vår egen forståelse.

Dominic snakker om at han lærer engelsk med å få språket presentert for seg, og det gjør han med å spille spill på engelsk og se engelske videoer, og sier videre at med å bli eksponert for språket så “blir man bedre i engelsk. Simple math”. Dette er et element språkforskere har sett på over lengre tid. Munden og Myhre (2007) sier det fint med at “It goes without saying that the children will need to hear English spoken if they are to discover the language, become familiar with it and understand and use words and phrases, sounds and language rhythms” (Munden & Myhre, 2007, s. 45). En lærer i fremmedspråk er derfor nødt til å bruke situasjoner der elevene opplever språket i ulike former, og der de også produserer språket i blant annet muntlig form i tillegg (Munden & Myhre, 2007).

Når man jobber med litteratur som senteret for undervisningsmetoden, må innholdet treffe målgruppen godt (Munden & Myhre, 2007). I dette undervisningsopplegget brukte vi et digitalt narrativt spill hvor flere av informantene som har merket seg at de blir eksponert for engelsk på ulike måter. Både Ellie, William, Clementine og Dominic trekker frem det å få undertekster samtidig som det blir presentert muntlig er en god måte å lære seg engelsk på. Dominic sier at når man både leser og hører det så blir det som “to fluer i en smekk”. Videre sier Clementine at det også er bra å både skrive det ned i notatene sine og uttrykke seg muntlig med de nye begrepene så fort de blir presentert, noe hun gjorde når det skulle diskuteres i klasserommet.

Med varierte arbeidsmetoder som tar i bruk de ulike delene av språkbruken vil elever med blant annet språklig, logisk og spatial intelligens også bedre sitt læringsutbytte (Brewster et al., 2002). For å sikre best utvikling i språkferdigheter hos alle elever er det viktig at elevene diskuterer med hverandre på tvers av ferdighetsnivå (Tornberg, 2000), og når man jobber med

spillnoveller kan man, gjennom den skapte dannelsesprosessen, med dialogisk undervisning utvikle de muntlige språkferdighetene når det er målet for undervisningen (Skaug et al., 2020). Det viste seg i intervjuene at både Ellie, Dominic, og William mente at det ikke ble så mye engelsk muntlig, der Ellie sier at vi kun snakket “i all hovedsak under spørsmålene som kom opp”. Allikevel sier Dominic at han lærte en del “fordi de pratet så mye i spillet”, som også blir støttet av Reno med at han lærer “fordi jeg hører at spillkarakterene snakker, og de sier jo engelske ord”.

Reno sier at det var mer muntlig aktivitet i timene “fordi vi måtte snakke med hverandre på engelsk”, noe han sier det ikke er like mye av i ordinær undervisning. William og Albert støtter Reno i at det var mer muntlig aktivitet underveis i spillingen, og Ellie sier at når man spiller så “må man snakke engelsk iblant”. I observasjonsresultatene ser man at Ellie gikk fra å ikke si et eneste ord på verken norsk eller engelsk i første undervisningstime, til å snakke en del utover undervisningstimene, og fra femte time og ut kun på engelsk. Av Dominic, Reno, Albert og William viser observasjonsresultatene at de snakket en del norsk i begynnelsen, og der Dominic og Reno snakket tulle-engelsk før de ble korrigert de to første undervisningstimene. Det viser seg at alle fire informantene gradvis blir bedre og bedre på å snakke engelsk av seg selv ved at bl.a. Albert korrigerer seg selv i femte time istedenfor at lærer må korrigere, og at William kun snakker engelsk fra og med femte time. Det at William snakket kun på engelsk påvirket mengden han følte seg komfortabel med å si, da det ble observert markant minking i deltakelse fra han. En kan da begynne å stille spørsmål på hvor mye en må kreve engelsk tale opp mot det at elevene skal kunne delta i en diskusjon, eventuelt hvor lenge en som lærer skal prioritere engelsk over deltakelse.

Dette undervisningsopplegget har lagt opp til kommunikasjon mellom informantene underveis i spillingen, og i digitale spill vil det kunne skapes et godt utgangspunkt for en flerstemmig diskusjon i klasserommet, ettersom at samtalen kan forankres i her og nå, og i der, da og etterpå (Skaug et al., 2020, s. 70). I sjette undervisningstime ser man et vendepunkt i informantenes deltakelse på engelsk i det vi møter på en snøscooter ute det tørre gresset på enga, for både Dominic, Reno, William og Clementine korrigerer uttalen Henry og Delilah har på ordet Snowmobile. Det ser man videre inn i timen hvor alle deltar godt og de snakker kun på engelsk i diskusjoner og samtaler. Dette er noe alle informantene, utenom Dominic, tar med seg videre inn i syvende undervisningstime da han blir veldig ivrig og uttrykker seg kun på norsk. Albert sier at han pratet mer på engelsk fordi det er mindre skriftlig, men legger

også til at “jeg tror faktisk at jeg lærer mer av å spille for da blir jeg engasjert i spillet, og følger ikke med på, også begynner jeg plutselig å snakke engelsk”. Clementine tar et steg videre ut i utviklingssonen og begynner å veilede den som spiller med å orientere seg med naturformasjoner i terrenget som man finner på kartet, og videre bruke himmelretningene på kompasset til å plotte veien videre. Ettersom at syvende undervisningstime var siste som ble observert kan man lure på om Dominic ble bedre og glemte seg, eller var det sjette time som var unntaket fra normen? Da observasjonene skulle avsluttes denne timen, og at det videre arbeidet ikke er en del av intervjuprosessen, vil det være nødvendig for lærer å observere dette videre i undervisningen uten svar fra nettopp denne undersøkelsen.



## Konklusjon

Det er ikke i denne masteroppgaven blitt lagt skjul på at jeg er drivende engasjert i det meste som har med digitale spill og digital spillkultur å gjøre, og jeg har vist til at jeg har brukt digitale spill i undervisningen før. Dette kan gjøre at jeg ubevisst ønsker å stille denne undervisningsformen i et bedre lys enn hva resultatene egentlig viser. For å sikre i best mulig grad at det ikke er tilfelle har jeg med viten og vilje valgt ut alt det negative som har blitt sagt i intervjuene, og jeg har prøvd å presisere at elevene ikke alltid har vært engasjerte eller at de ikke alltid har vært like deltakende. I tillegg til dette har jeg prøvd å få frem all fakta som kan tillegges det å lære fremmedspråk med bruk av digitale spill i undervisning, både de positive faktorene og de negative.

I denne forskningen har jeg prøvd å finne svar til om, og i så tilfelle hvordan, narrative digitale spill som *Firewatch* kan brukes for opplæring i fremmedspråk på ungdomstrinnet, og om denne undervisningsformen engasjerer informantene som har deltatt i denne undersøkelsen. Problemstillingen er “hvordan kan et undervisningsopplegg med det digitale spillet *Firewatch* som medierende artefakt bidra til bedre engelsk forståelse, skriftlig og muntlig, samt engasjere for læring på ungdomstrinnet?”. Jeg lagde også to forskningsspørsmål for å finne svar på dette, og de spurte “hva er det med denne undervisningsmetoden gjør at elevene blir engasjerte eller ikke engasjerte?”, og “hvordan opplever elevene at de utvikler sine lese og skriveferdigheter i engelsk ved hjelp av *Firewatch* som medierende artefakt?”.

I klasser hvor en tar i bruk digitale spill er det ikke alltid en nødvendighet at alle deltakerne er spillkyndige (Skaug et al., 2020), men når man bruker digitale narrative spill for å presentere litteratur som *Firewatch*, er det viktigste at lærer har spilt igjennom det i forkant og kan videreformidle spillmekanikkene til de som skal spille. “Du kan ikke spille et spill med elevene som du ikke har spilt selv og som du ikke behersker til en viss grad, på samme måte som at du ikke bør vise en film til elevene som du ikke har sett” (Nøsen, 2021). Derfor spilte jeg igjennom spillet i forkant, og kjørte en pilot på undersøkelsen med jevnaldrende barn. Jeg så tidlig at spillet fint kunne brukes på en elevgruppe i samme aldersgruppe som den jeg gjennomførte undersøkelsen på, men i etterkant ble det tydelig at jeg ikke var erfaren nok i intervjuprosessen. Det ser man flere tilfeller av der oppfølgingsspørsmålene ikke var gode nok for å kunne svare til forskningsspørsmålene og problemstillingen, og der presiseringen av ulike begreper ikke var god nok fra min side ettersom at det i flere tilfeller sås tvil om elevene

har samme oppfatning av begrepet engasjement som meg. Furulund (2014) viser at digitale spill i undervisningen ikke nødvendigvis er engasjerende, og Sigurdardóttir (2016) ser at eldre elever på ungdomstrinnet ikke er like engasjert i læringsprosessen med spill i undervisningen. I denne undersøkelsen sier samtlige informanter at de ble engasjerte når denne undervisningsmetoden ble tatt i bruk, både de som likte engelsk fra før og de som ikke likte det nevneverdig.

En av grunnene til at denne undervisningsmetoden var mer treffende for de fleste elevene, kan være at *Firewatch* er et type spill som er treffende for målgruppen slik Skaug et al. (2020) sier er nødvendig, og at det derfor engasjerte så mange av informantene som det gjorde. Det er verdt å merke seg at samtlige av informantene begrunnet engasjementet med at de ikke måtte jobbe i arbeidsboka. Selv Dominic og Clementine sier at dette var en av grunnene til at de ble engasjerte, selv om de sier at de liker å jobbe i arbeidsboka. Det ble i intervjuene også brukt flere argumenter for at engasjementet var høyt, som at det å bruke digitale spill i undervisningen er en undervisningsmetode som skiller seg fra bruken av arbeidsbok. Med dette kan man se at å ta i bruk *Firewatch* som digital artefakt i kjernen av undervisningsopplegget (Munden & Myhre, 2007. Brewster et al., 2002), får man et prosjektarbeid hvor elevene også får jobbet med og rundt historien som ble fortalt i spillet.

Videre skal elevene også utvikle sine digitale ferdigheter med å bruke digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, uå.e), som gjør DGBLL til en god instruksjonsmetode for å fremme elevenes læring og engasjement, tilknyttet språkferdigheter i fremmedspråk (Coffey, 2009) når man jobber med litteratur. Når læreren da også nytter seg av dialogisk undervisningsmetode, kan man med å bruke digitale spill snakke mer om hva man som spiller kunne gjort for at historien skulle tatt en annen vei (Skaug et al., 2020). Gjennom å diskutere valgene og alternativene med resten av klassen vil elevene kunne utvikle kunnskap i et sosialt samspill (Tornberg, 2000. Solerød, 2009). Generelt sett ser man at denne undervisningsformen var vanskelig for flere av elevene i starten, dette da spesielt med tanke på deltakelsen både skriftlig og muntlig. Albert var en av de som snakket norsk i første undervisningstime, men som endret over til engelsk muntlig i løpet av undervisningsløpet. Reno var også i samme båt og holdt i tillegg stort sett på med tulle-engelsk i begynnelsen, men endret seg underveis og som Albert snakket kun engelsk når det nærmet seg slutten av undervisningsløpet. Dominic var den eneste som ikke snakket engelsk i siste undervisningstime. Årsaken til dette kan være at han ikke lenger var like engasjert i

undervisningsmetoden, fraværet som igjen gjorde at han falt ut av det mønstret han hadde begynt å bygge opp, eller andre elementer som jeg som forsker burde ha fått avklart i gjennomføringen av intervjuet.

Etter endt gjennomføring merker jeg at jeg ikke er helt fornøyd med hvordan jeg har lagt opp forskningen. I denne masteroppgaven har jeg kun sett på perioden når det har blitt spilt, men ikke tatt med før- og etterarbeidet i nevneverdig grad, og med kun en observatør så var det flere ting som ikke kom med i observasjonsskjemaene. Sistnevnte ble løst med å gå inn i klassenotatboka i OneNote etter hver undervisningstime, og det ble en nødvendighet når det tilnærmet aldri ble observert at Albert skrev, for å se kvaliteten og eventuelt utviklingen i notatene som ble gjort. Det jeg da fant var at Albert hadde skrevet hver eneste time, til tross for at det ikke ble observert i løpet av undervisningsøktene. Dette gjelder også for Ellie som måtte skrive etter endt undervisning fordi "det er vanskelig å følge med og skrive på samme tid". Når man må inn på OneNote i etterkant så luker det ut behovet for å observere det skriftlige i det hele tatt, og det burde derfor blitt strøket fra observasjonsskjemaet og heller lagt inn på en annen måte.

Om det skal forskes på et lignende område senere er det fra min side ønskelig og anbefalt å ta med hele undervisningsopplegget, dette da det ble vanskelig å kunne si noe om den faglige utviklingen. Der det muntlige kunne observeres og noteres, blir det vanskelig å kunne si noe om den faglige utviklingen på skriftlig engelsk. Som Dominic sier så gikk det over en for kort periode til at han selv merket til noe nevneverdig forbedring, og sier selv at "jeg vet ikke om man kan bli så mye bedre på så kort tid". Samtidig sier han at det før kunne ta flere timer før han kom i gang med skriveoppgaver, "men nå var jeg i gang på under et kvarter". Da det er lite data å hente fra det skriftlige burde jeg enten ha kuttet det skriftlige i problemstillingen og forskningsspørsmålene, eller tatt et nytt intervju i etterkant av etterarbeidet, og i tillegg tatt med spørsmål tilknyttet forarbeidet i intervjuguiden. Dette for å skape en bedre helhet i forskningen som også ville vist hele undervisningsopplegget, ikke bare selve spilløktene.

Israelsson (2020) så at en som lærer må bruke de verktøyene man selv føler bidrar til språklæring, og som både Skog (2015) og Marczak, Hanna og Hanna (2018) så i sine undersøkelser, var varierte undervisningsmetoder nøkkelen for å få engasjementet opp. Nordahl (2010) og Pettersen (2005) sier videre at engasjerte elever vil oppleve bedre læringsutbytte, noe som viser til at digitale spill som fremmer engasjementet hos elevene kan bidra til bedre læringsutbytte. Informanten Albert sier selv at han tror han lærer mer av å

spille, “for da blir jeg engasjert i spillet, (...) også begynner jeg plutselig å snakke engelsk”, som er et godt eksempel på hvordan engasjement kan bidra til å bedre læringsutbyttet, spesielt muntlig. Flere forteller om ulike ting som engasjerte dem underveis som historien i *Firewatch* gikk fremover, og informantene nevner ting som lydbildet, lysbildet og forholdet mellom spillkarakterene som noen faktorer. Reno sier at han likte dynamikken mellom Henry og Delilah. William sa derimot at han ikke ble emosjonelt engasjert i spillkarakterene og hvordan det gikk fremover, men for han var drivkraften i engasjementet mer det at historien fenget og at lyd- og lysbildet tiltrakk seg oppmerksomheten.

Det at elever lærer på ulike måter på grunn av de ulike intelligensene (Brewster et al., 2002), gjør det viktig at elevene får muligheten til å bli presentert for fremmedspråket på flere ulike måter (Brewster, et al., 2002. Munden & Myhre, 2007). Ellie er blant de elevene som synes det var bra med kombinasjonen undertekst og engelsk tale da hun fikk med seg det som ble sagt, og fikk lettere søkt opp de vanskelige ordene for å lære seg de bedre. William dro også nytte av det å kunne bruke veileder for å lære seg hvordan han skulle skrive nye ord til notatene, for da “husker jo jeg det i ettertid”. Clementine sier også at det var lettere å forstå nye ord på grunn av settingen i spillet og at det ble lagt opp til hva de ordene betød, og fikk bedre forståelse for ordene når de også ble brukt i diskusjoner underveis.

Totalt sett vil jeg si at bruk av *Firewatch* i undervisningen på ungdomstrinnet er en god måte å både engasjere elevene og bidra til et godt læringsutbytte, men det krever at en som lærer både kjenner elevgruppen en har og at man spiller igjennom det i forkant. Dette for å både kunne forberede undervisningen, for å lære seg spillmekanikkene, og for å tilpasse undervisnings- og vurderingsformen for hver enkelt elev. Læreren bør sette strenge krav fra starten av, og gjøre elevene vant med å kommunisere på engelsk i høyere grad enn jeg gjorde i forkant av undervisningsopplegget. I tillegg burde elevene øve noe mer på hvordan man kan gjøre notater underveis når noe skjer, slik at man ikke får opplevelser som Ellie hvor man bruker deler av friminuttene på å skrive notater fra spilløkten. Men man får fort gode opplevelser underveis i arbeidet med spillet og man ser elevenes muntlige utvikling ganske tydelig, i tillegg til at man kjenner på elevengasjementet når det skjer noe spesielt i historien som får elevene i snakk. Det er som Dominic så fint sa det: “i et spill skjer det oftest noe artig, så blir man helt *wow*, og da husker man det, og så kan man skrive det ned, sånn som vi har gjort det med OneNote nå”.

### Videre forskning

I en aksjonsforskning kan forskeren bruke resultatene videre i eget arbeid, noe jeg skal gjøre. Jeg ser av de data som er samlet inn at undervisningsopplegget må bearbeides noe til neste gang jeg skal bruke et narrativt spill i undervisningen. Noe jeg har lært er viktigheten av et digitalt spill som engasjerer elevene for å delta i undervisningen, og at *walking-simulators* fungerer bra i dette henseende i engelskundervisningen. Videre ser jeg også at jeg må bli bedre på å få elevene til å delta muntlig, og å se på endringer i forhold til det å få elevene til å dra mer nytte av nye ord i det skriftlige arbeidet.

For andre som ønsker å forske videre på det å bruke digitale spill i samme sjanger som *Firewatch* i engelskundervisningen, ville jeg gått mer i dybden på selve undervisningsopplegget som helhet istedenfor kun delen med spilløkten. Selv om det ga meg mye informasjon som jeg skal ta med videre, føler jeg det er viktig å undersøke helheten istedenfor å spisse forskningen inn mot en spesifikk del av undervisningsopplegget. Dette for å få svar på hvordan elevene utvikler det muntlige og skriftlige i det helhetlige arbeidet, og hvorvidt det fører til positive eller negative endringer i elevenes engasjement for undervisningsopplegget.

## Litteraturliste

- Berman, M. (1998). *A Multiple Intelligence Road to an ELT Classroom*. Bancyfelin: Crown House
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Introduksjon*. I Brinkmann S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 100-132). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bourgonjon, J. (2014). *The meaning and relevance of video game literacy*. CLCWeb: Comparative literature and Culture, (16)5, 8
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide: New Edition*. Edinburgh: Pearson Education Limited
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For Bachelor- og Masterstudenter*
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Coffey, H. (2009). *Digital game-based learning*. Hentet fra: <https://www.dsu.univr.it/documenti/Avviso/all/all036209.pdf>
- Cornillie, F., Thorne, S. L. & Desmet, P. (2012). *ReCall special issue: Digital games for language learning: challenges and opportunities*. ReCall, 24, 243-256.  
<https://10.1017/S0958344012000134>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.utg). Nebraska: Pearson
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene [NESH] (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Falk, J. (2021, 24. februar). Vil ha e-sport som bachelorgrad. VG.  
<https://www.vg.no/rampelys/spill/i/OQjx7A/vil-ha-e-sport-som-bachelorgrad>

- Forvaltningsloven (2019). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (forvaltningsloven)* (LOV-2019-06-14-21).  
Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL\\_2#%C2%A76](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_2#%C2%A76)
- Furulund, B. B. (2014). *Dataspill som en del av undervisningen: Hvordan kan dataspill være med på å motivere elevene i undervisningen og kan dataspill være med på å øke læringsutbyttet* [Mastergradsoppgave]. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Høgskolen i Innlandet (u.å.). *2SALGLI-1 Spill, animasjon og læring I*. Lest 30.06.2020, hentet fra: <https://www.inn.no/content/view/full/164939/language/nor-NO>
- Israelsson, C. (2020). *Gaming for language learning: Something to do in schools?* [Mastergradsoppgave]. Universitetet i Agder.
- Johansen, E. L. (2015, 10. juni). *Nå er hele Norge tilgjengelig i Minecraft!* Lest 15.03.2020, hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Lw58J/naa-er-hele-norge-tilgjengelig-i-minecraft>
- Krumsvik, R. J. & Ludvigsen, K. (2011). *Digital kompetanse i lærerutdanning og skole*. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik R. J., *Lærerarbeid 1-7 – for elevenes læring* (1. Utg., s. 180-207). Oslo: Høyskoleforlaget
- Kulturdepartementet (2019). *Spillerom: Dataspillstrategi 2020-2022*. Lest 27.07.2020, hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/42ac0925a3124828a2012ccb3f9e80c9/spillerom---dataspillstrategi-2020-2022.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- van Lier, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin
- Lillejord, S. (2009). *Læring som en praksis vi deltar i*. I Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T., *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (1. utg., s. 217-248). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>

Marczak, R., Hanna, P. & Hanna, C.

(2018). *Influence of Dissociated Mechanisms of Gamification on the Learning of Reading*. EAI Endorsed Transactions on Serious Games, volume 4.

Medietilsynet, 2020. *Barn og Medier, 2020. Gaming og pengebruk i dataspill. Delrapport 3, April 2020*. Lest 10.07.2020, hentet

fra: <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>

Miles, B. M. & Huberman A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook – Qualitative Data Analysis* (2.utg). London: Sage Publications

Munden, J. & Myhre, S. (2007). *Twinkle Twinkle* (2. utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Nielsen, B. S. & Nielsen, K. Aa. (2012). *Aksjonsforskning*. I Brinkmann S. & Tanggaard, L. *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (1.utg., s. 100-132). Oslo: Gyldendal Akademisk

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nord Universitetet (uå.) *Spillbasert læring (ITL118)*. Hentet 29. Oktober 2020 fra <https://www.nord.no/no/Student/studieplaner/2018h/2/Sider/ITL118v1.aspx>

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Manger, T. (2010). *Samhandling, kommunikasjon og engasjement*. I *Livet i skolen 2 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (1. utg., s. 64-99). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Nøsen, O. (Programleder). (2021, 07. mai). *Spillkyndighet og andre viderverdigheter* [Audio podkastepisode]. I *Spillpedagogene: En podcast om spill og digital kultur*. Spillpedagogene. <https://www.spillpedagogene.no/2021/05/07/fersk-podcast-spillkyndighet-og-andre-viderverdigheter/>

Pettersen, R. C. (2005). *PBL: Problembasert læring - for studenten* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget



- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnograf i og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Quan, M. & Clark, K. R. (2016). *Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research*. *Computers in Human Behaviour* 63, s. 50-58.
- Rautaskoski, P. (2012). *Observasjonsmetoder*. I Brinkmann S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder - empiri og teoriutvikling* (1.utg., s. 81-99). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Säljö, R. (2006). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Senter for IKT i utdanningen (2017). *Dataspill i skolen*. Lest 30.06.2020, hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/spill\\_i\\_skolen\\_-\\_notat\\_-\\_revidert\\_2018.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_-_revidert_2018.pdf)
- Sigurdardóttir, H. D. Í. (2016). *Domesticating Digital Game-Based Learning*. Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2430280/Sigurdardottir.pdf?sequence=2>
- SINTEF, 2019. *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Lest 10.07.2020, hentet fra: [https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport\\_sintef.pdf](https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf)
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk. Dataspill i undervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Skog, A. W. (2015). *Bruk av dataspill i samfunnsfag - lærerens begrunnelser og roller og elevenes motivasjon når et digitalt spill blir brukt i samfunnsfags-undervisningen*. Høgskolen Stord/Haugesund, Stord.
- Solerød, E. (2009). *Læringstradisjoner*. I Svanberg, R. & Wille, H. P., *LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (1. utg., s. 63-90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Statped (2017, 25. juni). *Hvorfor spill i skolen?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=toLWugb5vfA&t=90s>

- Statped (2020). *Hvorfor anerkjenne og bruke dataspill i skolen?* Lest 30.07.2020, hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurs/teknologitema/spill-i-skolen/hvorfor-bruke-spill-i-undervisningen/>
- St.meld. Nr. 14 (2007-2008). *Dataspill*. Lest 30.06.2020, hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2007-2008-/id502808/?ch=1>
- St. meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Lest 30.06.2020, hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=4>
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24, 302-321  
<https://doi.org/10.1017/S095834401200016X>
- Tanggaardm L. & Brinkmann, S. (2012). *Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode*. I Brinkmann S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (1. Utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tekinbas, K. S. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. The MIT Press. <https://www.amazon.com/dp/0262240459/>
- Thengs, H. (2018). *Firewatch i franskundervisningen – qu'est-ce qu'il s'est passé?* Lest 19.01.2021, hentet fra <https://www.spillpedagogene.no/2018/12/14/Firewatch-i-franskundervisningen-quest-ce-quil-sest-passe/>
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk* (S. M. Lund, Overs.). Oslo: Forlaget Fag og Kultur
- Universitetet i Agder (u.å.). *Akademisk e-sport Del 1. Etter- og videreutdanning, betalingsstudium*. Hentet 20. mars 2021 fra <https://www.uia.no/studier/evu/akademisk-e-sport-del-1>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *Engelsk (ENG01-04): Kompetansemål og vurdering*. Lest 30.06.2020, hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4>
- Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Fagfornyelsen*. Lest 30.06.2020, hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

- Utdanningsdirektoratet (uå.c.) *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Lest 05.01.2021, hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>
- Utdanningsdirektoratet (uå.d.) *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Lest 26.08.2020, hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (uå.e.) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter: 2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Lest 02.04.2021, hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet (uå.f.) *Engelsk (Eng01-04): Fagets relevans og sentrale verdier*. Lest 02.04.2021, hentet fra <https://www.udir.no/lk20/eng01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Dybdeløring*. Lest 02.04.2021, hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press
- Waddington, D. (1995). *Participant observation*. I Cassell, C. & Symon, G. (Red.) *Qualitative methods in organizational research* (1. utg., s. 107-122). London: SAGE
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskab: læring, mening og identitet*. København: Reitzel
- Wille, H. P. (2009). *Læring*. I Svanberg, R. & Wille, H. P., LA STÅ! Læring - på veien mot den profesjonelle lærer (1. utg., s. 39-62). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning: Research and Theory*. New York: Routledge

Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J. & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English Vocabulary learning performance, anxiety and behaviours. *Computers & Education* (vol. 148). 103808.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103808>

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - Observasjonsskjema

### Observasjonsskjema time#EKSEMPEL

Bruker eleven OneNote flittig?

Deltar eleven muntlig i timen?

Utøver eleven mengdetrening muntlig og skriftlig?

Positiv språkutvikling i gjennomspillingen?

Kommer eleven med innspill på sammenlikninger med bøker og annen litteratur?

Kommer eleven med innspill på foretrukket metode?

Virker eleven engasjert? Ved hvilke hendelser blir elevene engasjert?

### Observasjonsskjema

Elev	One Note	Muntlig	Mengde M og S	Språkutv.	Sammenlikninger	Foretrukket metode	Engasjert? Når?	Deltar?	Engasjerende funksjonaliteter?
A									
B									
C									
D									
E									
F									

Tegn:

- Ikke til stede

J/N Ja/Nei

## Vedlegg 2 - Intervjuguide

### **Foreløpig problemstilling:**

**Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet at bruk av det digitale spillet engasjerer for læring i engelskundervisningen ?**

### **Foreløpig forskningsspørsmål:**

- *Hvilke funksjonaliteter i Firewatch gjør at elevene blir engasjerte eller ikke engasjert?*
- *Hvordan opplever elevene at de utvikler sine lese og skriveferdigheter i engelsk ved hjelp av Firewatch?*
- *Hvordan omtaler gruppen av elever undervisningen i engelsk generelt?*

Intervjuet er utgangspunktet for samtalen som skal holdes mellom lærer og elev hvor målet er å samle inn datamateriale for analysering i etterkant. Det skal samles inn informasjon om hvorvidt eleven blir engasjert, og om hen føler bedre læring med bruk av artefakten digitale spill. Jeg introduserer først tema for eleven og får hen i snakk om noe hen interesserer seg for, før jeg setter i gang med spørsmålene.

**MERK!** Spørsmålene som presenteres her kan endres noe i språkform, men det er i all hovedsak dette det vil bli stilt spørsmål om:

- Var det gøy/morsomt å spille i engelskundervisningen?
  - Hvorfor?
- Hvordan føler du at din engelskkompetanse er i henholdsvis muntlig og skriftlig?
  - Liker du å snakke på engelsk?
    - Hvorfor/Hvorfor ikke?
  - Liker du å skrive på engelsk?
    - Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Synes du selv at du snakket mer engelsk enn i vanlige engelsktimer?
  - I så tilfelle: Hvorfor?
- Brukte du OneNote til å gjøre notater?
  - Hvor ofte? Hver time? Annenhver time? En og annen gang?
- Spiller du digitale spill til vanlig?
  - Om så: Spiller du et eller flere av de på engelsk?
  - Om så: Føler du at du blir bedre i engelsk av å spille de? Muntlig og/eller skriftlig?

- Når vi nå har gjennomført undervisningstemaet *Firewatch*, føler du selv at du har blitt bedre i engelsk muntlig eller skriftlig?
  - Om så: På hvilken måte gjorde spillingen at du ble bedre?
- Føler du at engelskundervisningen til vanlig er engasjerende?
  - Hvorfor / Hvorfor ikke?
- Var det noen hendelser i spillet du husker ekstra godt, og som du selv følte var engasjerende?
  - I så tilfelle, hvilke?
- Var det noen funksjoner du merket deg spesielt i spillet? For eksempel at kontrolleren vibrerte, at det ble kraftig lys ved brannutviklingen, Achievements, eller lignende?
  - I så tilfelle, hvilke funksjoner og hvorfor merket du deg ekstra av det?
- Føler du at bruken av *Firewatch* var mer engasjerende enn engelskundervisningen til vanlig?
  - Hvorfor / Hvorfor ikke?
- Man kan si at *Firewatch* er en alternativ måte å fremstille en historie på, litt som en litterær tekst (ordet er forklart i introduksjonen av intervjudelen, og gjentar forklaringen her). Tror du at du kan lære noenlunde like mye av begge måtene å få innblikk i en historie på?
  - Hvorfor / Hvorfor ikke?
  - Gjelder dette både skriftlig, muntlig, og forståelse av selve historien?
- Vi har brukt OneNote for å gjøre oss notater, og vi har brukt Word til å skrive hvordan vi trodde at historien ville fortsatt. I tillegg har vi brukt engelsk muntlig for diskusjoner i klasserommet. Vi har også lest teksten på spillet og hørt personene prate. Disse fire kombinert, føler du at det har hjulpet til å gjøre deg bedre i engelsk skriftlig og muntlig?
  - Hvorfor / Hvorfor ikke?
- Totalt sett: Ville du sagt at denne måten å jobbe på for å lære seg engelsk både hjelper deg til å forstå språket bedre, og engasjerer deg mer for undervisningen?
  - Hvorfor / Hvorfor ikke?

## Vedlegg 3 – Informasjonsskriv hjem

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Firewatch: En fenomenologisk aksjonsforskning på effekten digitale spill kan ha på engasjement og læring i engelsk*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se om bruken av Firewatch i engelskundervisningen kan engasjere og lære*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Vi skal i dette prosjektet se på om bruk av digitale spill, i dette tilfellet Firewatch, kan både engasjere elever og hjelpe til med å gi de mer kunnskap i engelsk skriftlig og muntlig. Prosjektet er en del av en masteroppgave som går over 3 uker, hvor elevene blir både observert underveis i undervisningen, og de blir intervjuet om deres opplevelser av å bruke spill i undervisningen etter at prosjektet er over. Presenterer her problemstillingen og forskningsspørsmålene:*

#### **Problemstilling:**

- Hvordan kan det digitale spillet *Firewatch* brukes i språkundervisningen på ungdomstrinnet for å fremme engasjement om litterære tekster?

#### **Forskningsspørsmål:**

- *Hvordan kan Firewatch engasjere elever på ungdomstrinnet for litterære tekster?*
- *Hvordan kan bruk av digitale spill gi en opplevelse av økt læringsutbytte for elevene?*
- *Hvordan kan et undervisningsopplegg som bygger seg rundt digitale spill, bidra til en opplevelse av å bli bedre i både skriftlig og muntlig i engelsk?*

*Opplysningene som samles inn skal brukes til å skrive nevnte mastergradsoppgave, men også til mulig endring av egen praksis på skolen.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.*

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Jeg spør deg om å delta i denne forskningen da du er en del av min klasse i engelsk, og denne forskningen går som sagt ut på å både bedre egen praksis og å samle inn data til en mastergradsoppgave.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*For din del betyr dette at du blir observert i engelskundervisningen i løpet av denne prosjektperioden hvorpå informasjonen lagres i et observasjonsskjema, og at du blir intervjuet etter at prosjektet er over. Intervjuet er beregnet til å ta rundt 20-30 minutter, og jeg blir å ta lydopptak og notater underveis i intervjuet.*

*I alt skriftlig som presenteres i mastergradsoppgaven vil du anonymiseres etter beste evne, og vil hete for eksempel Elev 1.*

*Om foresatte ønsker å se intervjuguiden og observasjonsskjemaet i forkant av prosjektet, er det bare å kontakte meg.*

#### **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.**

**Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærer om du ønsker å trekke deg. Du vil delta i undervisningen på lik linje med de som deltar, men du observeres kun inn mot vurdering i faget, ikke for forskningen, og du skal ikke intervjues.**

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**



Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Utenom forsker/lærer (Kristoffer Hansen), er det kun Aslaug Grov Almås (veileder) som vil ha tilgang til oppgaven før innlevering.*
- *Navnet og andre opplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og krypteres med to-trinns sikkerhet.*
- *Opplysningene om dere som publiseres er grad av mestring du føler du har før prosjektet startet, og eventuelle endringer som har kommet i løpet av prosjektets gang. Det blir også informert om at du går på en skole hvor hele ungdomstrinnet er samlet, og at det er få elever i både klasserommet og på skolen.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Utdanningsinstitusjonen på HVL ved Aslaug Grov Almås: [aslaug.almaas@hvl.no](mailto:aslaug.almaas@hvl.no). I studentprosjekt må kontaktopplysninger til veileder/prosjektansvarlig fremgå, ikke kun student*
- Vårt personvernombud: *Trine Anikken Larsen: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)*

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Aslaug Grov Almås*  
Veileder

*Kristoffer Hansen*  
Student

Page Break

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Firewatch: En fenomenologisk aksjonsforskning på effekten digitale spill kan ha på engasjement og læring i engelsk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *observasjoner*
- å delta i *intervju*
- *at Kristoffer Hansen kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*

**Elev:**

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

**Foresatte:**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

**Foresatte:**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD

**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

*Firewatch* - en fenomenologisk aksjonsforskning på bruk av dataspill for å lære fremmedspråk

**Referansenummer**

367580

**Registrert**

08.11.2020 av Kristoffer Hansen Leistad - 584831@stud.hvl.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Senter for utdanningsforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Aslaug Grov, aslaug.almas@hvl.no, tlf: 53491520

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Kristoffer Hansen, khleistad@gmail.com, tlf: 99475622

**Prosjektperiode**

30.11.2020 - 24.12.2021

**Status**

10.06.2021 - Vurdert

## **Vurdering (2)**

### **10.06.2021 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 20.05.2021. Vi har nå registrert 24.12.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **14.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.12.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

[personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.05.2021. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i

personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** NSD 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)