

# MASTEROPPGAVE

**«Du forstår ikke hvor sinnssykt dypt dette spillet er!»**

Bruk av leseforståelsesstrategier og tolkning av dataspillet *Draugen*

**«You don't understand how insanely deep this game is!»**

The use of reading comprehension strategies and interpretation in the  
computer game *Draugen*

**Silje Mjelde Håvarstein & Hanna Torkelsen Sævareid**

Masteroppgave i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Veileder: Ingrid Nestås Mathisen

16. mai 2022

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §2-1

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan elever tar i bruk leseforståelsesstrategier for å navigere seg i det norskproduserte dataspillet *Draugen*, og hvordan de sammen tolker handlingen i spillet. Dataspill er et medium som de seneste årene har fått større plass i barn og unges hverdag. Det har dermed vært ønskelig å undersøke om man med samme verktøy som i litteratur- og leseundervisning kan ta i bruk dataspill som et litterært kulturuttrykk. Med utgangspunkt i leseforståelsesstrategier som er utviklet for skreven tekst, har det vært interessant å se om elevene tar i bruk disse strategiene også når de spiller dataspillet *Draugen*. Med dette som utgangspunkt, bygger prosjektet på relevant teori fra både spill- og leseforskning.

For å svare på problemstillingen har det vært hensiktsmessig å ta i bruk observasjon og semistrukturert intervju som forskningsmetode. Observasjon som metode ble tatt i bruk for å undersøke hvordan elevene spilte *Draugen*, og da hovedsakelig hvordan de snakket om, og navigerte seg i spillet. I tillegg til dette har vi undersøkt verdien av et tolkningsfellesskap gjennom en spilløkt og to semistrukturerte intervju.

Vi analyserte innsamlingsmaterialet, og funnene i analysen viste at elevene tok i bruk leseforståelsesstrategier ment for skrevne tekster også ved lesing av dataspill. De ulike leseforståelsesstrategiene ble tatt i bruk på ulike måter for å løse spillets oppgaver og utfordringer, og flere ganger måtte elevene kombinere strategiene for å øke egen leseforståelse. Hovedfunnet i analysen var at elevene i tillegg til de leseforståelsesstrategiene prosjektet tok utgangspunkt i, også tok i bruk en ny strategi, den mediespesifikke strategien utropsstrategi. Vi opplevde her at fellesskapet dermed ble nyttig i spilløkten. Gjennom de semistrukturerte intervjuene fant vi også ut at fellesskapet bidro i elevenes tolkninger av *Draugen*. Dette gjorde at elevenes forståelse både ble revidert og nyansert i et tolkningsfellesskap.

## Abstract

This master thesis examines the extent to which students take into use reading comprehensions strategies to navigate within the Norwegian produced computer game *Draugen*, and how they interpret the storyline of the game together. Computer games are a medium which have received increased attention in the everyday lives of children and young people. It has therefore been desirable to look at whether it is possible with the same tools as in the literature and reading instruction, to use computer games as a literary cultural expression. Based on reading comprehension strategies that have been developed for written text, it has been interesting to see whether students use the same strategies when they play the computer game *Draugen*. With this as a starting point, the project is based on relevant theory from both games and reading research.

Observation and semi-structured interviews were deemed as the most efficient research methods to answer the research question. The observation method was used to look at how the students played *Draugen*, how they talked about and navigated within the game. In addition, we examined the value of being able to interpret the storyline as a classroom community by utilizing two semi-structured interviews.

The collected material was analyzed, and the findings showed that the reading comprehension strategies intended for written texts were also used by the students when reading computer games. The different reading comprehensions strategies were used in several ways to solve the games tasks and challenges, and several times the students had to combine the strategies to increase their own reading comprehension. The main implication from the study was that in addition to the reading comprehension strategies, the pupils used a new strategy «exclamation strategy» (utropsstrategi). Thus, we experienced that the classroom community contributed to the student's interpretations of *Draugen*. This meant that the pupils understanding was both revised and nuanced when interpreting as a community.

## Forord

Vi har nå kommet til veis ende etter fem innholdsrike år ved Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Med oss på veien har vi fått nye erfaringer og inntrykk, god faglig kompetanse og ikke minst, gode venner.

Det er flere vi ønsker å takke for at vi nå har mulighet til å levere et ferdig prosjekt. Først og fremst vil vi takke lærer og elever som bidro i prosjektet, og muliggjorde innsamlingen av datamateriale. Vi ønsker også å rette en stor takk til vår dyktige veileder, Ingrid Nestås Mathisen. Tusen takk for godt samarbeid, god veiledning og ikke minst for god drahjelp når vi selv stod fast.

Vi kan ikke unngå å nevne Future Classroom Teacher med Lise Møller i spissen, som gjorde utvekslingen vår i København både nyskapende og inspirerende. Gjennom de to månedene før korona-pandemien rammet oss erfarte vi nye måter å jobbe med norskfaget på, og vi fikk for første gang se hvordan man kunne ta i bruk dataspill i undervisningen. Takk for inspirasjon til kreative undervisningsmetoder!

En stor takk må også rettes til våre kjære medstudenter. Dere har bidratt til å gjøre det siste året med masterskriving bedre enn forventet. Takk for innholdsrike lunsjpauser, hyggelige middager, gode minner og ikke minst, tusen takk for 5 år i livet vi aldri kommer til å glemme! Spesiell takk til Kaja, Lisa, Susanne, Synne, Julie og Ingeborg.

Sist, men ikke minst, vil vi takke hverandre for et godt samarbeid, og et vennskap vi ikke ville vært foruten. Det siste året har vi sammen hatt gode samtaler og diskusjoner, lange lunsjpauser og ikke minst effektive treningsøkter som en avkobling fra skrivingen. Tusen takk for et vennskap for livet!

Silje Mjelde Håvarstein & Hanna Torkelsen Sævareid

Bergen

Mai, 2022

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>II</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>IV</b>
<b>FIGURLISTE</b> .....	<b>VII</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....	3
1.4 LESING, TOLKNING OG DATASPILL I LK20 .....	5
1.4.1 <i>Dybdelæring</i> .....	6
1.5 OPPGAVENS MATERIALE .....	7
1.5.1 <i>Dataspillet Draugen</i> .....	9
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>23</b>
2.1 HVA ER DATASPILL? .....	23
2.2 DATASPILL SOM MULTIMODAL TEKST .....	24
2.2.1 <i>Draugen: en spillnovelle</i> .....	26
2.3 NARRATIVE DATASPILL .....	27
2.4 DATASPILL I UNDERVISNING .....	29
2.4.1 <i>To perspektiv på bruk av dataspill i undervisning</i> .....	29
2.5 GAME LITERACY .....	30
2.6 LESER ELLER SPILLER? .....	33
2.7 LESEFORSTÅELSE .....	34
2.8 LESEFORSTÅELSESTRATEGIER .....	36
2.8.1 <i>Hukommelsesstrategier</i> .....	37
2.8.2 <i>Organiseringsstrategier</i> .....	38
2.8.3 <i>Elaboreringsstrategier</i> .....	38
2.8.4 <i>Overvåkningsstrategier</i> .....	39
2.8.5 <i>Utropsstrategi: en ny mediespesifikk strategi</i> .....	40
2.8.6 <i>De fem leseforståelsesstrategiene</i> .....	41
2.9 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN.....	41
2.10 TOLKNINGSFELLESKAP OG LITTERÆR SAMTALE .....	42
<b>3. METODE</b> .....	<b>45</b>
3.1 KVALITATIV METODE.....	45
3.2 OBSERVASJON.....	45
3.2.1 <i>Hvem og hva skulle vi observere?</i> .....	46
3.2.2 <i>Hvordan skulle observasjonen gjennomføres?</i> .....	47
3.2.3 <i>Hvordan skulle vi samle inn materialet fra observasjonen på en hensiktsmessig måte?</i> .....	48
3.2.4 <i>Gjennomføring av observasjonen</i> .....	48
3.3 DET KVALITATIVE FORSKNINGSENTREVJU .....	49
3.3.1 <i>Semistrukturert gruppeintervju</i> .....	50
3.3.2 <i>Det første semistrukturerte intervjuet</i> .....	51
3.3.3 <i>Det andre semistrukturerte intervjuet</i> .....	52
3.3.4 <i>Transkripsjon</i> .....	53
3.4 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA .....	55
3.5 FORSKNINGSETIKK .....	56
3.6 FORSKNINGENS TROVERDIGHET .....	56
3.6.1 <i>Relabilitet</i> .....	57
3.6.2 <i>Validitet</i> .....	58
<b>4. ELEVERS BRUK AV LESEFORSTÅELSESTRATEGIER OG TOLKNING AV DRAUGEN</b> .....	<b>60</b>

4.1 HVORDAN BLIR LESEFORSTÅELSESTRATEGIER TATT I BRUK I <i>DRAUGEN</i> ?	61
4.1.1 Hukommelsesstrategier	62
4.1.2 Organiseringsstrategier	67
4.1.3 Elaboreringsstrategier	74
4.1.4 Overvåkningsstrategier	77
4.1.5 Utropsstrategier	80
4.1.6 Når én leseforståelsesstrategi ikke er nok	84
4.2 ELEVENES TOLKNING AV DATASPILLET <i>DRAUGEN</i>	86
4.2.1 Tolkning av Edward og hans forhold til Betty	86
4.2.2 Tolkning av Edward og Lissie sin relasjon	90
4.2.3 Tolkning av hendelsene i Graavik	95
4.2.4 Elevenes tolkningsfellesskap	100
<b>5. AVSLUTNING</b>	<b>102</b>
5.1 TIL VIDERE ARBEID	104
<b>REFERANSELISTE</b>	<b>105</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>112</b>
VEDLEGG 1: FELTNOTAT	112
VEDLEGG 2: SEMISTRUKTURERT INTERVJUGUIDE	114
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV	116
VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD	120

## Figurliste

Figur 1 - Skjerm bilde av: Edward og Lissie .....	10
Figur 2 - Skjerm bilde av: [E] Trykk for å forstørre .....	13
Figur 3 - Skjerm bilde av: [Betty] Dialogvalg .....	14
Figur 4 - Skjerm bilde av: [Graavik] Dialogvalg .....	15
Figur 5 - Skjerm bilde av: [Margarets fødselsdag & Simons fødselsdag] Dialogvalg.....	16
Figur 6 - Skjerm bilde av: [Flytt] «Kan du flytte steinen til siden?» .....	17
Figur 7 - Skjerm bilde av: De hvite rundingene .....	19
Figur 8 - Skjerm bilde av: [Pek] Trykk for å interagere med verden .....	20
Figur 9 - Skjerm bilde av: [F] Trykk for å finne Lissie.....	21
Figur 10 - Skjerm bilde av: Kart over Graavik 1 .....	64
Figur 11 - Skjerm bilde av: Kart over Graavik 2.....	65

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

«Er det draugen? Det ligner jo på nøkken!» lyder det fra en elev. En annen elev spør om draugen ikke bare er et monster som gjør folk vondt og legger til: «Det er bare noe som finnes, som spiller fiolin og lokker deg for å drepe eller spise deg». Draugen er «en sykt stygg ting som kommer opp fra vatnet» hevder en annen elev, mens de resterende elevene ikke aner hva draugen er. Alle elevene er derimot svært engasjerte og deltar i diskusjonen om draugen. At de her spør seg selv hvem og hva draugen er, er også noe vi skal se at de gjør med handlingen og karakterene i dataspillet *Draugen*. Hvordan elevene navigerer spillkarakteren og tolker dataspillet er nettopp det vi skal undersøke i dette prosjektet.

I undersøkelsen «Barn og Medier» fra 2020 fant Medietilsynet ut at dataspill er noe som opptar fritiden til nesten ni av ti barn og unge. De fant ut at det var hele 96 prosent av guttene, og 76 prosent av jentene som spilte dataspill på fritiden (Medietilsynet, 2020, s. 3). Flere foreldre er skeptiske og bekymret for barn og unges tidsbruk knyttet til spilling av dataspill. Noen av foreldrene sine bekymringer som kom frem av undersøkelsen gjennomført av Blå Kors i januar 2021, var barnas tidsbruk foran skjermen, at det var lite sosialt, avhengighetsskapende og førte til tap av kreativ sans (Backe-Hansen, 2022). Medietilsynet poengterer derimot at man må se på dataspill som noe mer enn en inaktiv og usosial prosess, og at det kan være en kilde til både inspirasjon, problemløsning og mulighet for konsekvenstenking (Medietilsynet, 2020, s. 3). *Data- og videospillveilederen: for lærere*, som ble lansert i januar 2022 argumenterer blant annet for at dataspill bidrar inn i elevenes leseferdigheter, at de blir medskaper og at de utøver interaktivitet da de gjennom spillingen må gjøre aktive valg (Universitetet i Stavanger [UiS], 2022, s. 8). Egenfeldt-Nielsen (2016, s. 221) argumenterer for at dataspill også har god mulighet til å legge til rette for god historiefortelling.

Tidligere journalist, og nå direktør for lederkommunikasjon i Xbox, Seth Schiesel, uttalte i 2005 at: «The skills and methods of videogames are becoming a part of our life and culture in so many ways that it is impossible to ignore» (Schiesel, 2005). Dette viser hvor stor utvikling dataspill hadde allerede da, og han poengterer at man ikke kan ignorere noe som



har blitt en så stor del av vår kultur. Dataspill har allerede blitt en stor del av næringslivet, der det blant annet blir tatt i bruk i utviklingsarbeid i forretningsmodeller (Johansen & Willumsen, 2020). Å ta i bruk dataspill i undervisningen kan gi muligheter til å inkludere elevers fritidsaktiviteter i skolen og gi dem mulighet til å lære på nye og fremtidsrettede måter. Den nye læreplanen sin satsing på digitale ferdigheter og programmering åpner opp for å satse enda mer på dataspill i undervisningen. Digitale ferdigheter og bruk av IKT har blitt en stor del av grunnopplæringen i skolen, og ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal lærere «[...] bruke digitale verktøy, læremidler og ressurser i arbeidet med å videreutvikle og forbedre læringen hos elevene». Med innføringen av Kunnskapsløftet understrekes det at digitale ferdigheter blant annet skal gi elevene kunnskap i å produsere og bearbeide digitale ressurser, finne og behandle informasjon og kommunisere og samhandle med andre i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Dette får oss til å stille spørsmål ved hvordan man kan ta i bruk dataspill i norskundervisningen, og vi er dermed interessert i å se hvilken plass digitale tekster som dataspill kan ha i undervisningen. En motivasjon for prosjektet er å se om man kan knytte dataspill inn i litteraturdidaktikken, og om man kan ta i bruk de samme fremgangsmåtene som i arbeid med skrevne tekster. På samme måte som læreren må gjøre et forarbeid for å inkludere bøker eller filmer i undervisningen, trenger man selvsagt å gjøre forarbeid også for å inkludere dataspill som en del av undervisningen. Paolo Scarbocci, lektor ved Universitet i Stavanger, har følgende spissformulering om behov for forarbeidet: «Det blir litt som å være norsklærer uten å ha lest noe litteratur» (Haualand & Laugaland, 2022). På denne måten vil det være viktig å spille gjennom et spill, på samme måte som det er viktig å lese en hel bok, før man tar det med seg inn i undervisningen. Kanskje kan dette bidra til å gjøre det mindre skummelt ta i bruk dataspill i undervisningen? Vi vil med dette masterprosjektet se hvilket potensial dataspillet *Draugen* har for elevenes tekst-, lese- og tolkningskompetanse i norskfaget og hvordan dataspill kan bli brukt i litteraturundervisning.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Basert på dette har vi utviklet følgende problemstilling: Hvilke leseforståelsesstrategier benytter elever på 9. trinn seg av i dataspillet *Draugen*, og hvordan tolker de spillet i fellesskap?

For å svare på problemstillingen skal vi ta utgangspunkt i fire leseforståelsesstrategier for å undersøke om elevene på 9. trinn tar i bruk disse når de spiller dataspillet *Draugen*. Begrepet fellesskap i problemstillingen refereres til den felles samtalen elevene har seg imellom, både i spilløkten og i gruppeintervjuene i etterkant av spillingen. I prosjektet har vi vært interessert i å se om elevene tar i bruk leseforståelsesstrategier for å navigere seg i det fiktive stedet Graavik og hvordan de forstår det narrative i *Draugen*. For å belyse problemstillingen har vi avgrenset forskningsområdet til én klasse på niende trinn.

I tillegg til problemstillingen har vi utarbeidet to forskningsspørsmål, som bidrar til å utdype prosjektets problemstilling:

1. Hvordan navigerer elevene spillkarakteren i dataspillet *Draugen*?
2. På hvilken måte tolker elevene spillets narrativ?

Det første forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i hvordan elevene spiller dataspillet *Draugen*, og hvilke valg de tar for å navigere seg i spillet. Vi vil vektlegge hvordan eleven benytter seg av de ulike leseforståelsesstrategiene for å skape fremdrift i spillet, samtidig hvordan de forstår handlingen spillet formidler. Forskningsspørsmål nummer to vektlegger samtalen elevene har under, og i etterkant av spillingen. Vi har vært interessert i å finne ut hvordan og på hvilken måte elevene samtaler og diskuterer rundt handlingen i dataspillet *Draugen*. Knyttet til problemstillingen og de to tilhørende forskningsspørsmålene har vi samlet inn data både via observasjon og via to gruppeintervju i etterkant av spillingen.

## 1.3 Oppgavens struktur

Dette masterprosjektet består av fem hovedkapitler: innledningskapittel, teorikapittel, metodekapittel, analysekapittel og et avslutningskapittel. I innledningskapittelet har vi allerede introdusert bakgrunnen for prosjektets tema, og problemstilling og

forskningsspørsmål. Vi vil videre i dette kapittelet gjøre rede for hvordan lesing, tolkning, dataspill, og dybdelæring blir presentert i læreplanverket (LK20). Til slutt skal vi legge frem oppgavens materiale og presentere dataspillet *Draugen*.

Det teoretiske rammeverket blir presentert i kapittel to. Prosjektet tar utgangspunkt i teori både fra spill- og leseforskning, og det er helheten av disse teoriene som danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Vi presenterer teori knyttet til dataspill, multimodale tekster, narrative spill, bruk av dataspill i undervisning, game literacy, leseforståelse, leseforståelsesstrategier, litterær samtale og tolkningsfellesskap. Teorikapittelet vil også inneholde en mindre diskusjonsdel som tar for seg begrepene *leser* og *spiller*, og hvilke av de to begrepene som gjør seg gjeldende i denne oppgaven. Knyttet til spillforskning vil vi hovedsakelig lene oss på Jørund Høie Skaug med flere, James Paul Gee og Cathrine Beavis og Egenfeldt-Nielsen. Videre vil i hovedsak støtte oss på Ivar Bråten, Laila Aase, Astrid Roe og Anne Mette Thorhauge når vi presenterer teori knyttet til leseforskning.

I kapittel tre, metodekapittelet, presenterer og drøfter vi den metodiske tilnærmingen til prosjektet. Vi gjør greie for begrepene kvalitativ metode, metodetriangulering, observasjon og intervju. Videre benytter vi oss av forståelsen av disse begrepene når vi gjør rede for vårt prosjekt. Her presenterer vi blant annet hvem og hva vi observerte, hvordan vi skulle gjennomføre observasjonen og hvordan den til slutt ble gjennomført. I tillegg til dette gjør vi greie for hva et semistrukturert intervju er, og hvordan vi planla og gjennomførte to slike intervju. Vi vil også beskrive hvordan vi transkriberte og kategorisere datamaterialet. Til slutt vil vi greie ut om, og drøfte prosjektets reliabilitet og validitet.

I analysekapittelet tar vi for oss innsamlingsmateriale, og analyserer og drøfter dette i lys av det teoretiske rammeverket vi presenterer i teorikapittelet. Analysen er todelt, der den ene delen tar for seg hvilke leseforståelsesstrategier elevene tar i bruk og hvordan, mens den andre delen tar utgangspunkt i elevenes tolkninger av karakterer og handling i *Draugen*. Dette kapittelet fører oppgaven videre til det femte og siste kapittel der vi for å konkludere trekker frem de funnene vi har gjort i vårt prosjekt. Her trekker vi trådene sammen og kommer med noen avsluttende kommentarer knyttet til prosjektet og forslag til videre arbeid.

## 1.4 Lesing, tolkning og dataspill i LK20

Vi skal nå ta for oss læreplanverket for norsk grunnskole og se hva det sier om lesing og leseforståelsesstrategier, og dataspill og digitale ferdigheter i norskfaget. I 2020 kom en fornyelse av læreplanene i Kunnskapsløftet, også kalt Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Den nye læreplanen fremhever den utforskende eleven og påpeker at elever skal få mulighet til å utvikle engasjement og utforskertrang (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Skolen skal på denne måten tilrettelegge for forskjellige måter å utforske og skape på, noe vi tenker at dataspill kan være en god arena for. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019, s. 2) skal norskfaget gi elevene tilgang til et mangfold av tekster og sjangre, som skal knyttes til elevenes samtid, men også til en kulturhistorisk kontekst. Tekstene skal bidra til at elevene får gode litterære opplevelser, blir engasjert, undrer seg og får innsikt i andre menneskers tanker og liv (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Lesing er løftet frem som en av fem grunnleggende ferdigheter elevene skal tilegne seg i skolen, sammen med skriving, regning og muntlige og digitale ferdigheter. Utvikling av elever sin leseforståelse går fra grunnleggende avkoding, til det å kunne lese, tolke og reflektere over ulike tekster i forskjellige sjangre, som har forskjellige formål og kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Det er norskfaget som har hovedansvaret for leseopplæringen, som innebærer både lesing på papir og digitalt. I læreplanen for norsk står det blant annet at elever etter 10. trinn skal kunne skrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier i lesing av skjønnlitteratur og sakprosa. I tillegg til dette skal elevene «[...] beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dette vil si at elevene skal kunne lese sammensatte tekster som inneholder skrift, tegninger, tall, bilder og andre uttrykksformer. Norskfaget har et utvidet tekstbegrep, som gjør at tekster med ulike uttrykksformer skal ha stor plass i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det står ikke noe konkret om dataspill som tekstform i læreplanen for norsk, likevel står det at elevene skal kunne forholde seg til ulike framstillinger av tekster på skjerm, og reflektere over og tolke disse tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dette får oss til å stille spørsmål om ikke dataspill også kan inngå i det utvidede tekstbegrepet. Vi vil se nærmere på dette i teorikapittelet.

Den digitale utviklingen har bidratt til å endre måten vi leser og skriver på. Digitale ferdigheter har blitt en naturlig del av læringsarbeid i alle fag og åpner for nye arbeidsmetoder og læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Digitaliseringen gir oss et større repertoar av tekster og gjør at man kan variere norskundervisningen ved å ta i bruk flere og ulike typer tekster (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 28). Et av ferdighetsområdene innenfor digitale ferdigheter innebærer blant annet at man skal kunne navigere på digitale plattformer. For å utvikle en slik ferdighet må man ta i bruk digitale ressurser i læringsprosessen. Et argument for å ta i bruk dataspill i undervisningen for å tilegne seg slike ferdigheter som navigasjon, er at elevene blir deltakende og må gjøre aktive handlinger og valg (Skaug et al., 2017, s. 11)

Lesing knyttet til dataspill, kan bidra til at elevene utvikler eller videreutvikler enda flere ferdigheter. Eksempler på dette kan være tolkning av tekst, det å forstå seg selv, samfunnet, og evnen til å oppøve refleksjon og kritisk refleksjon. Dette er ferdigheter som også blir trukket frem av Utdanningsdirektoratet (2021b, s. 43), som beskriver hva elevene skal tilegne seg i norskundervisningen. Det vil dermed være interessant å se om bruken av dataspill i undervisning kan være en litterær opplevelse på lik linje med skreven tekst.

#### 1.4.1 Dybdelæring

Som en følge av fagfornyelsen fikk begrepet *dybdelæring* sitt innpass. Nyhus & Talsethagen (2020, s. 27) viser til Pellegrino og Hiltons definisjon av begrepet: «Dybdelæring defineres som prosessen der et individ blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon». Ludvigsen-utvalget påpeker viktigheten av dybdelæring ved at elevene tilegner seg ferdigheter og kunnskap, som de får mulighet til å reflektere over og se i en sammenheng med det de kan fra før, for å utvikle en forståelse for et bestemt fagområde eller på tvers av ulike fagområde (NOU2015:8, s. 10). Som lærer vil det på denne måten være viktig å legge til rette for god undervisning og tilstrekkelig tid til fordypning i emner. Ludvigsen-utvalget påpeker også at dybdelæring vil gi elevene overføringsverdi til ulike fag og temaer (NOU2015:8, s. 11). Det vil utdypende si at noe man lærer i ett fag kan man også få bruk for, eller kjenne igjen i et annet fag. Dette vil kunne bidra i elevens dypere forståelse av det lærte.

Skaug et al. (2020, s. 76) bekrefter at dataspill kan være en kontekstuell ressurs for dybdelæring da elevene kan bruke gammel kunnskap i nye kontekster. Et eksempel på dette i vårt prosjekt kan være at elevene tidligere har lest skrevne noveller, men nå skal spille et dataspill som kategoriseres som en spillnovelle. Elevene tar på denne måten i bruk den kunnskapen de har om noveller, og overføre den til nye kontekster. Vi vil i delkapittel 2.2.1 utdype begrepet spillnovelle ytterligere. Som nevnt ønsker vi å se hvordan elevene tar i bruk leseforståelsesstrategier for å gi mening til og forstå dataspillet *Draugen*. For elever på 9. trinn er lesing og leseforståelsesstrategier gammel kunnskap som de forhåpentligvis har tilegnet seg tidligere i skoleløpet, og som de nå kan ta i bruk i en ny kontekst. Bråten (2007a, s. 61) poengterer at dybdekunnskaper er viktige forkunnskaper i møte med ny tekst. Forkunnskapene elevene tar med seg inn i teksten bidrar til at fortolkningen de gjør, knytter seg til forkunnskapen elevene allerede har.

## 1.5 Oppgavens materiale

Det har i dette prosjektet blitt gjennomført en kvalitativ studie med datainnsamling fra en klasseromsobservasjon og to semistrukturerte intervju for å besvare problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene. Under en spilløkt i en niendeklasse observerte vi elever som spilte det norskproduserte dataspillet *Draugen* (Red Thread Games, 2019). Den kvalitative studien ble gjennomført i en skoleklasse som hadde spilt dataspill i undervisningen et par ganger tidligere. Flertallet av elevene spilte sammen i par, mens noen spilte alene. I etterkant av spilløkten utføre vi to semistrukturerte intervju sammen med ni av elevene. Hovedmaterialet til dette masterprosjektet er dermed innsamlingen vi gjorde gjennom observasjonen i form av feltnotat, og intervju som vi i etterkant har transkribert.

Dataspillet *Draugen* er ikke tilfeldig valgt. Norskfaget har en særlig oppgave i å gi elevene erfaring innen en bredde av tekster, og vi velger å plassere dataspill innenfor denne kategorien. På samme måte som man arbeider med andre litterære tekster, mener vi at man også kan ta i bruk samme arbeidsmåter ved bruk dataspill i norskundervisningen. Eksempler på dette er å lese, utforske, forstå, tolke og samtale om innholdet i en tekst. Det ble nylig publisert en masteroppgave der dataspillet *Draugen* blir tatt i bruk i en undervisningssammenheng. I denne masteroppgaven kommer May Lise Livastøl (2021, s. 81) frem til at dataspill kan bli tatt i bruk som digital litteratur. Hun trekker også frem at det er

mulig å ta i bruk dataspill i undervisningen uten å ha noe form for spillkompetanse. Videre sier hun at dette forutsetter at man tar i bruk dataspill som ikke krever spesialutstyr eller noe særlig god spillkompetanse (Livastøl, 2021, s. 82). Ifølge en lærer i denne studien er det derimot en fordel om man har noe spillkompetanse, eller kjennskap til noen som har kunnskap om dataspill dersom man ønsker å ta det i bruk i undervisningen. Elevene som deltok i studien uttrykte at det er viktig å ha spillkompetanse i enkelte spill, men at de fleste dataspill er overkommelige dersom man kan få hjelp av andre medelever (Livastøl, 2021, s. 82). Det å hjelpe hverandre under spillingen av *Draugen* er noe vi i dette prosjektet skal se er viktig med tanke på utfordringer knyttet til spillmekanikk og det å forstå handlingen i dataspillet.

Et argument for å ta dataspillet med i klasserommet er at det kan knyttes opp mot norskfaget, både kulturhistorisk og i arbeid med lesing på skjerm. Norskfaget skal blant annet legge til rette for at elevene «[...] skal få innsikt i den nasjonale kulturarven» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 50). Spillet tar oss med 100 år tilbake i tid til en liten bygd i Norge, og det visuelle landskapet har vakker natur med høyreiste fjell og dype daler. Dette er noe man kjenner igjen fra nasjonalromantikken, og introduksjonen i *Draugen* kan minne om maleriet *Brudeferden i Hardanger*. Dette er også noe Gøran Solbakken, spillanmelder for [www.gamer.no](http://www.gamer.no), nevner: «Draugen er som et maleri av Tiedemann og Gude» (Solbakken, 2019). At spillet har nasjonalromantiske trekk, gjør spillet særlig interessant i en norskfaglig sammenheng. *Draugen* fremstiller den norske naturen og da spesielt slik vi kjenner den igjen fra beskrivelsene av nasjonalromantikken. Kjennetegn fra billedkunsten i nasjonalromantikken er nemlig landskapsmalerier av norsk natur (Vold, 2022).

I prosjektet er vi interessert i å se om *Draugen* kan bli brukt i norskundervisningen for å undersøke elevenes leseforståelse og tolkningskompetanse. Grunnen til at vi valgte akkurat *Draugen* som materiale til denne studien er fordi at man gjennom spillet får ulike utfordringer knyttet til lesing. Det passer godt å ta i bruk dette spillet i norskfaget da det er norskprodusert og all tekst i spillet er på norsk. Dette gjør at elevene får mulighet til å lese skreven tekst som brev og kart på norsk, og dermed sette i gang tankeprosesser for å organisere og tilegne seg informasjon fra teksten (Bråten, 2007b, s. 5). Hva krever spillet av leseren? Hvilke valg tar elevene og hvilke strategier blir brukt for å forstå spillets handling?

Vi er interessert i å se hvordan elevene tar seg gjennom spillet, og om de finner ut av hva de skal gjøre til enhver tid eller om de ignorerer oppgaver og beskjeder underveis. For å undersøke dette var vi derfor interessert i å finne et spill som hadde mye dialog og dialogvalg. Gjennom dialogen i spillet blir man kjent med karakterene, og på grunn av noe handlefrihet blir spilleren en del av historien. I dette prosjektet har vi tatt utgangspunkt i at *Draugen* blir spilt på datamaskiner, selv om det også er mulig å spille det på andre spillkonsoller, som for eksempel PlayStation.

### 1.5.1 Dataspillet *Draugen*

Det finnes mange variasjoner av spill, men ifølge McGonigal (2011, s. 21) er mål, regler, tilbakemeldingssystem og valgfri deltagelse fire egenskaper som definerer alle spill. Dette er selvsagt dersom man ser bort ifra ulikheter i spill knyttet til andre ting som sjanger og teknologisk kompleksitet. Klevjer (2008, s. 185) henviser til Friedman (1995) og Fuller & Jenkins (1995) som tar for seg fem dimensjoner som er sentrale for spill: spillsystemet, simuleringen, motivet og stilen, det narrative og deltakelsesformen. Vi vil vi kort presentere handlingen i spillet, før vi videre, med utgangspunkt i teori fra McGonigal (2011), Klevjer (2008) og Egenfeldt-Nielsen et al. (2016) skal presentere dataspillet gjennom underkategoriene: karakterene i spillet, mål, regler, spillmekanikk, spillets verden, deltakelsesform, det narrative i *Draugen* og spillets tilbakemeldingssystem. Valgfri deltagelse vil ikke gjøre seg gjeldene for vårt prosjekt, og vi har dermed valgt å ikke ta dette med i presentasjonen av spillet.

I dataspillet *Draugen* møter vi hovedkarakteren Edward Charles Harden på sin reise fra New York til Norge. Selve handlingen utspiller seg i den fiktive bygden Graavik, utenfor Ålesund. Grunnen til at han reiser til Graavik er for å finne søsteren, Betty. Edward har tidligere vært i kontakt med Anna Fretland som bor i Graavik, for å få mer informasjon om søsteren. Med seg på reisen er Alice, også omtalt som Lissie. Bildet nedenfor illustrerer de to hovedpersonene Edward og Lissie (se figur 1). Da de ankommer Graavik innser de raskt at bygden er forlatt. Edward er derimot fast bestemt på at Betty fortsatt befinner seg i bygden. Ved hjelp av ledetrådene i spillet får man vite at det har vært en krangel mellom to familier i Graavik, nærmere bestemt de to Fretland-brødrene, og at flere i bygden er død. Fretland-brødrene eier gruvevirksomheten i Graavik, og det er i forbindelse med gruen at de to



brødrene har kranglet. Det er opp til spilleren å koble alle ledetrådene sammen for å få en forståelse av hendelsene som har skjedd, og for å løse selve mysteriet. Mot slutten av spillet får man også inntrykk av at Edward er mentalt syk, da vi får vite at Betty allerede døde som liten og at Lissie er en del av fantasien til Edward. Lissie sier blant annet «det er ikke plass til alle oss inni der» (ref. inne i hodet til Edward). Edward gir til slutt slipp på Betty. Som vi skal se, vil også elevene ha både lignende og helt andre tolkninger av Edward. Selv om vi finner mange brev og ledetråder underveis i spillet, får vi ikke vite hva som har skjedd med de andre menneskene i Graavik, Fretland-brødrene Johan og Fredrik, Anna og Margaret, og Simon og Ruth. Det eneste vi får vite er at de er døde. Mot slutten av spillet innrømmer Edward at han hadde overhørt navnet på bygden, og på denne måten lagde seg en oppspinnnet historie om at Betty befant i Graavik. Videre får vi ikke noe mer svar på hva som har skjedd, og spillets slutt er åpen. I rulleteksten står det blant annet «Edward and Alice will return». Kanskje møter vi Edward og Lissie igjen, og endelig får svar på mysteriet i Graavik?



Figur 1 - Skjerm bilde av: Edward og Lissie

(Draugen, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 10. april 2022)

Tidsperspektivet i spillet har en varighet på seks dager, og hver av disse dagene tilsvarer ett kapittel. Dialogen mellom Edward og Alice er det som driver historien fremover og er med på å underbygge handlingen. Det er to fortellinger som blir fortalt parallelt i *Draugen*, den ene handler om hva som har skjedd i bygden og den andre handler om Edwards fortid. Disse

fortellingene flettes sammen og spilleren må selv forstå hvordan fortellingene henger sammen. Videre i oppgaven vil vi henvise til kallenavnene Betty og Lissie, istedenfor Alice og Elisabeth, ettersom det er disse navnene de omtales som i spillet, og som elevene henviser til gjennom gruppeintervjuene.

Tittelen *Draugen* er nok ikke tilfeldig valgt. I norsk folkedikting og da spesielt i norsk kysttradisjon blir *Draugen* beskrevet som: «[...] «dauinger», det vil si usalige sjeler som ikke var kommet i kristen jord og derfor var dømt til å gå igjen» (Valebrokk, 1995, s 22). *Draugen* kan sammenlignes med nøkken, som både er ondsinnet og «en mester i forkledning» (Valebrokk, 1995, s 22). I bygden Graavik får man en følelse av at man ikke er alene, noe Edward selv også nevner i spillet. Et eksempel på dette er helt i starten da Edward leter etter Lissie og plutselig ser et spøkelsesaktig menneske gjennom vinduet. Han blir skremt, og sier «Hello! Hey! Who's there!?» (Red Thread Games, 2019). En draug beskrives også som et vesen som romsterer i naust nede ved sjøen («Draug», 2019). Dette er noe som skjer i *Draugen*, da Edward og Lissie plutselig hører lyder og oppdager at båten deres som ligger nede ved bryggen er borte.

### *Karakterene i spillet*

Spillkarakterene Edward og Lissie har engelsk uttale, men alt er teksten på norsk. Edward kan oppleves som en seriøs karakter, da han har et bestemt mål med reisen til Graavik. Til gjengjeld er karakteren Lissie munter og positiv, noe som bidrar til at fortellingen blir mer underholdende og morsom. Mens Edward er tilbaketrukket og snakker kun når han må, snakker Lissie gjennomgående i hele spillet. Dette bidrar til at spilleren får vite mer og mer om livet til Edward. I og med at vi aldri møter Betty, får vi ikke et konkret bilde av hvordan hun ser ut eller hvordan hun er som person. Vi lærer å kjenne Betty gjennom samtalene mellom Edward og Lissie. Det gjør vi også med Fretland-familiene. Vi får vite at de to tvillingbrødrene, Johan og Fredrik, har hatt en krangel. I tillegg til dette får vite at Ruth (datteren til Anna og Johan Fretland) og Simon (sønnen til Margaret og Fredrik Fretland) er død. Årsaken til at Ruth døde, er også noe Edward og Lissie prøver å finne ut. Det kommer blant annet frem at hun enten har blitt drept av Simon eller falt ned fra en klippe da hun var ute å lekte. Dette mysteriet får vi derimot ikke svar på, og det er opp til leseren å finne ut eller tyde hva som har skjedd.

## Mål

Ifølge Klevjer (2008, s. 185) baserer alle spill seg på ulike elementer og regler som bidrar til å bestemme hvordan spillet skal spilles. Systemet i et spill defineres av hvilken informasjon man får, hvilke ressurser man har, hva man kan og ikke kan gjøre, og hva som er målet i spillet (Klevjer, 2008, s. 185). I *Draugen* blir man i starten av spillet fortalt at målet med reisen er å finne Edwards søster, Betty. Målet med spillet er å finne ut om søsteren befinner seg i Graavik. I tillegg til å finne søsteren, ønsker Edward og Lissie også etter hvert å finne svar på hva som har skjedd i den forlatte bygda. Man kan dermed si at målet i spillet er todelt, 1. Finne Betty og 2. Finne ut hva som har skjedd i Graavik. For å nå målet må spilleren navigere seg rundt i Graavik, og ved hjelp av beskjeder, brev og ledetråder må man sette de ulike bitene sammen. Man kan spille gjennom *Draugen* uten å lese alle brev og beskjeder man får på skjermen, men for å få en dypere forståelse av spillet og dets handling er spilleren avhengig av å undersøke bygden på bakgrunn av disse beskjedene, dialogene og hintene. Målet i spillet bidrar til å gi spilleren en hensikt med spillingen (McGonigal, 2011, s. 21).

## Regler

Egenfeldt-Nielsen et al. (2016, s. 124) skriver at reglene i dataspill er det som utgjør selve spillet, og at denne egenskapen skiller dataspillet fra annen litteratur som noveller og filmer. Videre skriver de at det ofte er reglene i spillet som skaper engasjement hos spilleren, da reglene både utfordrer og gir spilleren mulighet til å nå målet (Egenfeldt-Nielsen et al, 2016, s. 125). Det finnes flere regler i *Draugen*, som blant annet at man låser opp nye rom etter hvert som man kommer lengre i fortellingen, dette utdyper vi med eksempel under *spillets verden*. Videre finnes det regler på hvordan man navigerer seg i spillet og hvordan ulike handlingsvalg er med på å skape fremdrift i spillet. Reglene i *Draugen* bidrar til å skape begrensninger mot å nå målet. I *Draugen* er handlingen satt, og man må gjøre ulike oppgaver som for eksempel å finne ledetråder for å komme seg videre i spillet. Brev og bilder er noen eksempler på ledetråder. Dette gjør at spillet dytter spilleren i retninger det ønsker at man skal oppdage (McGonigal, 2011, s. 21). I *Draugen* kan man ikke tape, noe som kan bidra til å gjøre det enklere for spilleren fullføre spillet, og dermed nå mål.

### Spillmekanikk

Et viktig element ved spillsystemet er spillmekanikkene. Spillsystemet i *Draugen* har få spillmekanikker, noe som gjør at den simulerte spillverdenen kan oppleves mer realistisk (Klevjer, 2008, s. 192). Spillmekanikk blir beskrevet av Klevjer (2008, s. 185) som spilllets byggeklosser og det som gjør handlinger mulig. I starten ligner *Draugen* en film, da spillet ikke lar spilleren bruke navigeringstastene for å bevege seg. Man har kun mulighet til å snu «hodet» på spillkarakteren Edward 180 grader. Roingen i båten er en animasjon spilleren ikke kan styre. Spillerens bevegelser er på dette tidspunktet helt begrenset. Navigering er i *Draugen* en viktig spillmekanikk. Man navigerer seg rundt i bygden for å finne informasjon om hva som har skjedd. I *Draugen* navigerer man Edward ved hjelp av navigeringstastene *W*, *A*, *S* og *D*. Disse tastene er med på å styre i hvilken retning karakteren skal gå. *W* gjør at Edward går fremover og *S* bakover, mens *A* og *D* bruker man henholdsvis til å gå til venstre og høyre. I tillegg til dette kan man bruke datamusen for å se seg rundt i bygden, og venstreklikke for å ta ulike handlingsvalg. I starten av spillet får man også en beskjed som sier: «*[E]* Trykk for å forstørre». Dette er en tast som kan gjøre seg relevant på ulike steder i spillet. Et eksempel på dette er dersom man skal se nærmere på et brev man må lese. Nedenfor ser man hvordan dette ser ut i *Draugen* (se figur 2):



Figur 2 – Skjerm bilde av: *[E]* Trykk for å forstørre  
(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 08. februar 2022)

Spillet starter med at Edward kun har mulighet til å gå rundt i Graavik. Dette gjør at spilleren bruker lang tid å navigere spillkarakteren og dermed komme seg fra et sted til sted. I løpet av spillet får man etter hvert en beskjed opp på skjermen: «*[Shift]* Hold for å løpe». Dette gjør at effektiviteten i spillet øker. Det er hovedsakelig tastene som er nevnt over (*W, A, S, D, E, Shift*) man forholder seg til i *Draugen*, men det kommer også andre viktige taster underveis i spillet. Eksempler på dette er «*[F]* Trykk for å rope på Lissie», «*[J]* Trykk for å se i dagboken» og «*[R]* Trykk for å lese», og blir viktige utover i spillet for å forstå mer av handlingen i spillet.

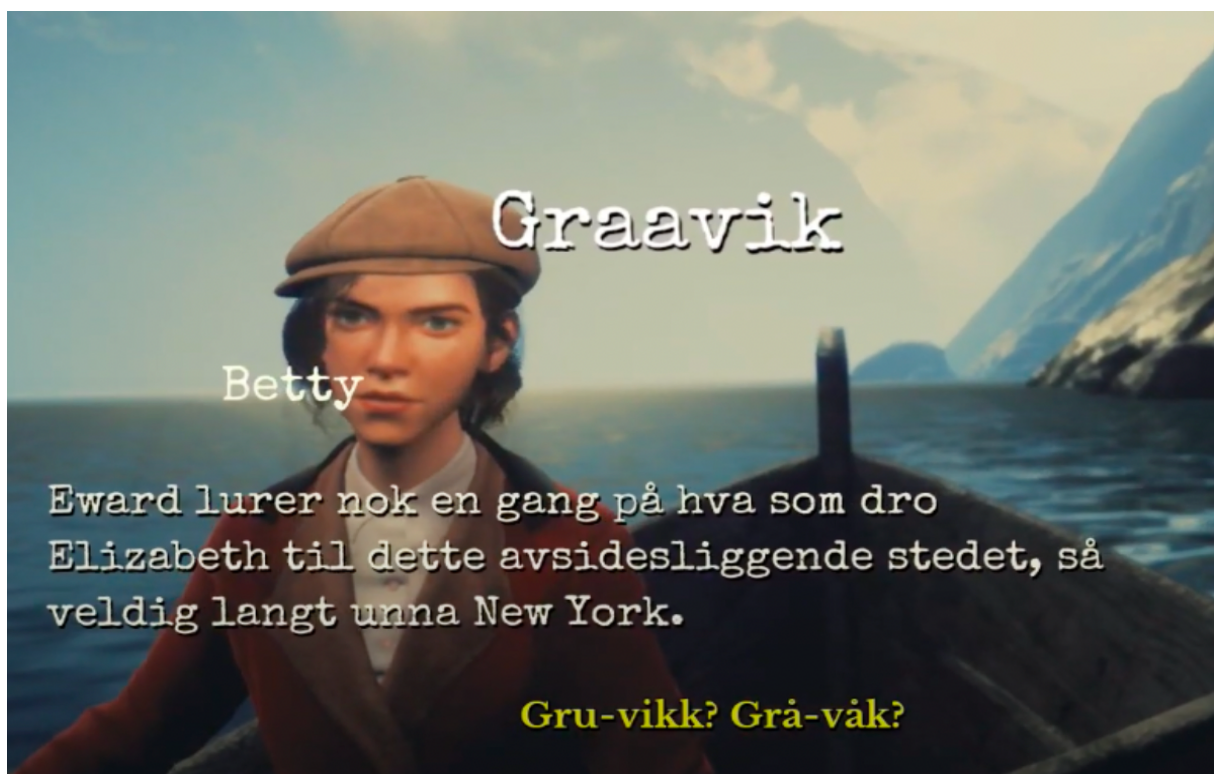
En annen viktig spillmekanikk i *Draugen* er dialogvalgene. Det er i hovedsak disse som driver fortellingen fremover. Spilleren får valg, som gjør at replikkene i spillet blir ulike.

Dialogvalgene bidrar til at man både får informasjon om Graavik og om personene som har bodd der. Noen ganger er det også med på å starte samtaler mellom Edward og Lissie.



Figur 3 - Skjerm bilde av: [Betty] Dialogvalg  
(*Draugen*, av Red Thread Games (2019)). Lastet opp 08. februar 2022)

Denne spillmekanikken bidrar til at spilleren kan velge hva hen vil svare og hvordan hen dermed fører historien videre. Et eksempel på dette er når man kan velge mellom «Betty» og «Graavik». Dersom man peker markøren mot dem får man ulik informasjon eller beskjeder. Når man peker på «Betty» står det blant annet at: «Edward vet i hjertet sitt at søsteren hans er her, selv om det er måneder siden sist han hørte fra Elizabeth» (se figur 4), mens dersom man velger «Graavik» står det: «Edward lurte nok en gang på hva som dro Elizabeth til dette avsidesliggende stedet, så veldig langt unna New York» (se figur 5). Til tross for ulike dialogvalg, vil man i løpet av spillet få den samme informasjonen, og dermed en komplett forståelse av handlingen. Dette vil si at dersom man velger «Betty» som svaralternativ, vil spilleren også få informasjonen som står under valget «Graavik». Man får en slags handlefrihet ved at man kan velge hva man vil høre, da svarene har ulik formulering. Som vist i figur 3 er Edwards tanker her mer følelsesladd enn i eksempelet i figur 4 der fokuset er mer på hvorfor hun valgte Graavik.



Figur 4 - Skjermbilde av: [Graavik] Dialogvalg  
(Draugen, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 08. februar 2022)

Figur 3 og 4 viser at man får mulighet til å velge et av svaralternativene, men at man likevel kan lese teksten på begge. Andre steder i spillet må man gjennom alle svaralternativene for

å komme seg videre, mens noen ganger må man velge svaralternativet som er riktig for å løse ulike koder, figur 5 viser et eksempel på dette:



Figur 5 - Skjermbilde av: [Margarets fødselsdag & Simons fødselsdag] Dialogvalg  
(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 1. mai 2022)

I eksempelet over må Edward velge riktig kode på en safe. Her får man to ulike svaralternativ: «Margarets fødselsdag» eller «Simons fødselsdag». Dersom man velger «Simons fødselsdag» (som er riktig svaralternativ) låser safen seg opp og man kan gå videre. Velger man derimot «Margarets fødselsdag», må man ta et nytt valg for å komme seg videre, altså «Simons fødselsdag». Her ser vi et eksempel der man ikke nødvendigvis må gjennom alle svaralternativene, om man klarer å velge riktig første gang.

### *Spilletts verden*

Klevjer (2008, s. 186) henviser til begrepet interaktiv simulering. Dette blir beskrevet som spillets mikroverden, som vil si at spill har mekanismer eller sammenhenger som ligner en verden man kjenner fra før. Dette bekrefter også Salen & Zimmermann (2004, s. 401) og sier at man gjerne knytter spill opp med noe man kjenner fra før. Eksempel på dette finner vi i *Draugen*, da handlingen foregår i en norsk bygd, og for norske spillere kan det være enkelt å

kjenne seg igjen i den norske naturen. Graavik blir i denne sammenhengen dermed spillets motiv (Klevjer, 2008, s. 187).

Ofte i simuleringens mulighetsrom har spilleren anledning til å utforske mer enn det som er formålet med spillet. Dette vil si at man kan utforske store deler av spillets miljø, noe man også kan gjøre i *Draugen*. Spilleren har anledning til å bevege seg rundt i Graavik, uten å måtte følge en bestemt manual på hvor hen skal gå til enhver tid. I noen tilfeller opplever man likevel at man må gjennom ulike oppdrag for å komme seg videre. Dette kaller Klevjer (2008, s. 186) for rigging og triggering. I starten av spillet kan man for eksempel ikke besøke alle hus, gå gjennom alle porter eller bevege seg vekk fra det spesifikke stedet man har kommet til. Man må med andre ord gjennomføre ulike oppdrag før man får muligheten til å bevege seg enten inn på de stedene som tidligere har vært stengt eller for å kunne bevege seg fritt igjen. Her blir spilldynamikken mer begrenset og man får som spiller færre handlingsmuligheter (Klevjer, 2008, s. 187). Dette skjer blant annet når Edward og Lissie står på en klippe i Graavik. Her finner de en dukke som tilhørte Ruth. Spilleren får ikke mulighet å bevege seg vekk fra klippen før man flytter på en stein som ligger skjult i busken som vist nedenfor i figur 6.



Figur 6 - Skjerm bilde av: [Flytt] «Kan du flytte steinen til siden?»  
(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 08. februar 2022)



Når Edward har gjort det som forventes av han på klippen, får spilleren igjen muligheten til å bevege seg fritt i Graavik. Dette bidrar til at spilleren får med seg viktige hendelser i spillet. Dette er også noe Egenfeldt-Nielsen et al. (2016) definerer som en del av spillets regler.

### *Deltakelsesform*

«Gjennom deltakelsesformen gis spilleren mulighet til å handle i systemets og simuleringens mulighetsrom, og til å leve seg inn i spillverdenen» (Klevjer, 2008, s. 188). *Draugen* er et førstepersonspill med simulert kroppslighet via avataren Edward. Ved at man «går inn» i avataren kan dette bidra til at man opplever spillet som mer realistisk. Klevjer (2008, s. 190) skriver at avataren i et spill opptrer som en slags sanseprotese. Dette vil si at man beveger seg subjektivt i spillets verden nesten som man ville gjort ved bruk av Virtual Reality (VR) ved å utforske et simulert miljø (Klevjer, 2008, s. 190). At man spiller som førsteperson i *Draugen* gjør at man ser, beveger seg og hører som karakteren Edward. Dette vil med andre ord si at handlinger man gjør i *Draugen* skjer innenfra, og ikke ovenfra og ned (Klevjer, 2008, s. 190). Melodiene i *Draugen* er med på å forsterke opplevelsen av rollen som førstepersonsspiller, da spillet oppleves mer realistisk og troverdig.

Spillmaskinens fysiske grensesnitt kalles for maskinvaregrensesnittet, og kan for eksempel være skjerm og høyttaler (Klevjer, 2008, s. 8). Dette er noe vi tar i bruk i *Draugen* også, da vi har valgt å spille det på datamaskin. Det blir også tatt i bruk tastatur og datamus, og har dermed et tradisjonelt skrivebords- og programvaregrensesnitt (Klevjer, 2008, s. 8). Den tredje delen som spiller inn på deltakelsesformen er basiselementene knyttet til dataspill, som kalles for informasjonstyper. I *Draugen* er det hovedsakelig talen mellom karakterene og dialogvalgene som gir oss informasjon, kombinert med blant annet musikk, lyder, animasjon, tekst, maleri og fotografi (Klevjer, 2008, s. 9). Samspillet mellom melodi, bilde og tekst er det som bidrar til å virkeliggjøre spillet. Dette er med på å sette stemningen, og gjør de delene av spillet man ikke ser, tilgjengelig (Jørgensen, 2006, s. 44). Simulert kroppslighet, maskinvaregrensesnitt og informasjonstyper spiller inn på hvordan spilleren tar en deltakerrolle i spillet.

### *Det narrative i Draugen*

«Spillverden er noe som skal spilles via et spillsystem, noe som blir simulert, og noe som blir, i varierende grad og på ulike måter, fortalt» (Klevjer, 2008, s. 188). Salen & Zimmermann (2004, s. 401) skriver at dataspill ofte henter inspirasjon fra narrative sjangre i andre medier og Egenfeldt-Nielsen et al. (2016, s. 202) beskriver et narrativ som blant annet en rekke av flere hendelser, at spillet har en visuell eller verbal representasjon og at handlingen blir fortalt eller skrevet. I *Draugen* er det en kombinasjon av disse faktorene som bidrar til å skape det narrative.



Figur 7 - Skjerm bilde av: De hvite rundingene  
(*Draugen*, av Red Thread Games, 2019. Lastet opp 08. februar 2022)

Noe man møter i *Draugen* er de hvite rundingene som viser seg på skjermen (se figur 7). Disse rundingene er sentrale for fremdriften i spillet, da de for eksempel gjør det mulig å få beskjeder gjennom spillet. Helt i starten av spillet får man beskjed om å trykke på de hvite rundingene: «trykk for å interagere med verdenen». Figur 7 og 8 viser hvordan det ser ut første gang man blir presentert for de hvite rundingene og deretter hva spillkarakteren må gjøre. Eksempler på hva som kommer opp ved å trykke på de hvite rundingene er «pek» eller «se».



Figur 8 - Skjerm bilde: [Pek] Trykk for å interagere med verden  
(*Draugen*, av Red Thread Games, 2019. Lastet opp 08. februar 2022)

Gjennomgående hjelper de hvite rundingene som igjen utvikler seg til dialogvalg, spilleren til å få en komplett historie av hva som har skjedd i bygden og i Edwards liv. Spilleren må være helt i nærheten av rundingene for å kunne «åpne» de, ellers endrer de seg ikke til andre valg. De valgene man står overfor gir hver enkelt spiller mulighet til å ta del i spillets handling. Å trykke på de hvite rundingene tydeliggjør Edwards tanker for spilleren, og gjør at spilleren må ta ulike handlingsvalg.

Dialogvalgene i *Draugen* er sentrale for fremdriften i spillet og vi kan her trekke inn Thorhauge (2005, s. 213) sin beskrivelse av oppdragsspill. Ifølge Thorhauge (2005, s. 213) kjennetegnes oppdragsspill blant annet ved at spillkarakteren skal innhente opplysninger og hint som i kombinasjon med hverandre vil bidra til å avsløre nye fragmenter i fortellingen. Edward er den individuelle karakteren som skal løse mysteriet som har skjedd i Graavik, ved hjelp av ledetråder som skilt og bilder som han finner i løpet av spillet.

### *Spillet's tilbakemeldingssystem*

Gjennom spillet får man ikke noe konkret *tilbakemelding* på hvor lang tid man har igjen, men man blir for eksempel oppdatert hver gang det er en ny dag. I tillegg til dette får man beskjeder og informasjon fra Lissie dersom man trykker på «F». Tasten «F» bidrar også til å finne ut hvor Lissie er, «[F] Trykk for å finne Lissie». Man får beskjeden opp slik som man kan se i figur 9 nedenfor. For å finne Lissie hører man stemmen hennes samtidig som det kommer opp sirkler i den retningen hun befinner seg. Ved å ta i bruk denne funksjonen kan spilleren få hjelp til å finne ut hvor hen skal gå og hva hen skal gjøre videre. I de sekvensene i spillet der Lissie ikke er med, er det Edward som gir spilleren hint dersom man trykker på «F».



Figur 9 - Skjerm bilde av: [F] Trykk for å finne Lissie  
(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 29. april 2022)

Dataspillet *Draugen* inneholder melodier, både dystre og lystbetonte. Melodiene henger sammen med hvilken stemning det er i spillet til enhver tid. I introen er musikken vakker og beroligende, og bidrar til å vise spilleren et vakkert bilde av Graavik. Melodien i starten av spillet er den eneste med tekst, og innholdet i teksten kan refereres til Edward sine tanker og følelser om søsteren, Betty. Andre ganger i spillet er musikken dystre og bidrar til å gjenspeile selve handlingen der og da. Et eksempel på dette er når Edward våkner og Lissie

er borte. Da er musikken dyster og man kan høre at Edward er andpusten. Andre lyder som er med på å virkeliggjør spillets handling er lyden av pusting, bølger, regn, vind og torden. Et eksempel på dette er når Edward befinner seg i graven. Tempoet i musikken øker, og man hører tydeligere Edwards skritt mot grusen. Dette er en del av dataspillet *Draugen* sitt tilbakemeldingssystem, da det gir indikasjoner på at spilleren må sette opp tempoet, og ta i bruk *[Shift]* for å løpe.

Vi har nå presentert hvilke metoder vi har tatt i bruk for å samle inn datamateriale, og sett på kjennetegn ved dataspillet *Draugen* og hvilke spillmekanikker som er sentrale i dataspillet. Videre skal vi presentere relevant teori som legger grunnlaget for vårt masterprosjekt.

## 2. Teoretisk rammeverk

I denne oppgaven skal vi undersøke hvilke leseforståelsesstrategier elever tar i bruk når de spiller dataspillet *Draugen*. Vi skal også se om spillet kan åpne opp for et tolkningsfellesskap blant elever, både i en spilløkt og gjennom gruppesamtaler i etterkant av spilløkten. Sett i lys av vårt prosjekt vil vi i det kommende kapittelet gjøre rede for teoretiske perspektiver knyttet til både dataspill- og leseforskning.

### 2.1 Hva er dataspill?

1970-tallet blir sett på som dataspillets oppstart, og ble først og fremst tatt i bruk i arkadehaller, men utviklet seg raskt til å bli tatt i bruk i hjemmene (Egenfeldt-Nielsen et al., 2016, s. 69). Det første kommersielle arkadespillet *Computer Space* ble lansert i 1971 (Egenfeldt-Nielsen et al., 2016, s. 69). Teknologi- og dataspillutviklingen har ikke stått stille siden den gang, og kommer heller ikke til å gjøre det i fremtiden. Det finnes flere måter å forstå og definere dataspill på og «ulike fagfelt og perspektiver opererer med ulike definisjoner av spill og dataspill» (Skaug et al., 2020, s. 14). Hvilke aspekter ved dataspill man ønsker å undersøke skaper grunnlag for hvordan man stiller seg til og forstår de ulike definisjonene.

Vi henviste tidligere til McGonigal (2011) og Klevjer (2008) sin måte å kategorisere ulike egenskaper og dimensjoner ved dataspill på. I tillegg til disse har vi i dette prosjektet valgt å se på to ulike tilnærminger til begrepet som skaper grunnlaget for vår forståelse av dataspill. Esposito (2005, s. 3) definerer dataspill som «a game which we play thanks to an *audiovisual apparatus*, and which can be based on a story». Esposito (2005, s. 3) skriver videre at definisjonen hans innebærer fire viktige begrep: spill, lek, interaktivitet og et narrativ. Dette vil, ifølge han, si at dataspill skal legge til rette for at spilleren opplever interaktivitet, og at dataspill formidler en historie. Denne forståelsen av dataspill beskriver også Skaug et al. (2020, s. 15) og trekker frem at interaktivitet, handlefrihet, innlevelse og historiefortelling er viktige begrep, og at «[...] samspeillet mellom dem finnes ikke i andre medier eller kulturuttrykk, og det er dette som gjør dataspill særlig interessante å bruke i undervisning». Dette gjelder likevel ikke alle spill, og Tetris er et godt eksempel på dette. Et slikt spill har ikke som formål å formidle en historie. Esposito (2015) og Skaug et al. (2020) sin forståelse

av dataspill legges likevel til grunn for vårt prosjekt, da *Draugen* formidler en fortelling som er sentral for forståelsen av spillet og er et spill der spilleren er interaktiv. Dette vil si hvordan spilleren gjennom fysiske grensesnitt som for eksempel mus eller tastatur er med på å manipulere, og gir mulighet til å forandre eller påvirke utfallet av det som skjer i dataspillet (Thorhauge, 2005, s. 208). Dataspill er også kultur og teknologi som forbindes med underholdning og rekreasjon (Skaug et al., 2020, s. 13). Ved å forstå et dataspill kan man tenke, handle og lære i en visuell verden (cf., Starr, 1994, referert i Squire, 2008, s. 639).

Vi skiller gjerne mellom kommersielle dataspill og læringsspill. Læringsspill har som formål å lære spilleren noe, eksempel på dette kan være *Lek, ABC Albert Åberg*, der formålet er å lære alfabetet. Kommerielle spill har derimot ikke et bakenforliggende pedagogisk utgangspunkt (Skaug et al, 2017 s. 8-9). Dataspillene *Minecraft* og *Draugen* er eksempler på kommersielle spill. Whitton (referert i Skaug., et al., 2017, s. 8) mener at kommersielle dataspill er mer fleksible enn læringsspill og åpner opp for flere muligheter for tilpasninger i forskjellige fag i skolen. Dette begrunner hun med at læringsspill bygger på ytre motivasjon og en slags behavioristisk tankegang, mens kommersielle spill kan engasjere den enkelte og gi følelse av mestring, da disse spillene ofte har dypere spillopplevelser og byr på mer spenning (Skaug et al, 2017, s. 8-9). Det finnes mange ulike kommersielle dataspill, og læreren må dermed vurdere hvilke læringsmuligheter det valgte spillet har for å ta det i bruk i undervisningen. Vi vil videre i prosjektet henvise til kommersielle dataspill når vi bruker begrepet dataspill. Denne studien har som ambisjon å se hvilket didaktisk potensial det kommersielle dataspillet *Draugen* kan ha i norskundervisning og hvordan spillet kan brukes for å vurdere elevenes bruk av leseforståelsesstrategier og refleksjon

## 2.2 Dataspill som multimodal tekst

Skaug et al. (2020, s. 15) skiller dataspill fra annen type litteratur og skriver at dataspill er komplekse på en annen måte enn bøker og romaner. Dette begrunner de med at dataspill er sammensatt av ulike modaliteter som «[...] bevegelige deler av bilder, tekst, lyd, musikk, stemme og video». Ifølge Løvland (2010, s. 1) defineres multimodale tekster som «tekster som kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte». Eksempler på slike multimodale tekster er bildebøker, aviser, filmer og dataspill. Multimodale tekster er unike fordi de kan kombinere både dynamiske og statiske uttrykksmåter på forskjellige måter som

ikke har vært mulig i andre medieteknologier tidligere (Mangen, 2008, s. 10). I læreplanen for norsk blir multimodale tekster omtalt som sammensatte tekster, og gjennom opplæringen skal elevene lære å finne frem informasjon og tolke ulike typer sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Dette knyttes opp mot norskfagets utvidede tekstbegrep som vektlegger at elever må oppleve det mangfoldet av tekster som finnes. Vi kan se dette i sammenheng med Beavis et al. (2009, s. 169) som argumenterer for at dataspill er tekst i den bredeste definisjonen av tekstbegrepet (Beavis et al., 2009, s. 169). Dette blir også fremhevet av Guanio-Uluru (2022, s. 221) som skriver at dataspill er «[...] eksempler i særklasse på tekster som kombinerer flere uttrykksformer».

I multimodale tekster kan de ulike modalitetene kommunisere det samme, men også kommunisere forskjellige ting (Gee, 2007, s. 17). Samspillet mellom modaliteter der verdien blir større eller rikere av å ha flere modaliteter, kalles for affordans (Løvland, 2010, s. 3). Ifølge Løvland (2010, s. 3) kan de ulike modalitetene utnytte det de forskjellige uttrykksmåtene er best til, og på denne måten utdype hverandres egenskaper. For eksempel kan skrift- og talespråk fortelle spilleren i *Draugen* hva en person heter, mens et bilde kan vise spilleren hvordan personen ser ut. Uttrykksmåtene brukes dermed til forskjellige ting, og bidrar til å utdype hverandre (Løvland, 2010, s. 3). I presentasjonen av *Draugen* vektla vi hvordan lyder er med på å virkeliggjøre spillet, gjennom blant annet spenningsmusikk og pusten til Edward. Dette er eksempler på hvordan ulike modaliteter er med på å utdype flere aspekter av spillet.

Dataspill er kulturuttrykk som har en egen måte å fortelle historier på. De kan derimot analyseres og tolkes på lik linje med annen litteratur (Skaug et al., 2020, s. 84). Beavis et al. (2009, s. 169) hevder at dataspill ikke er tekster før de blir spilt. Det vil si, på samme måte som når man leser en roman, så vil ikke teksten presenteres for leseren før man har lest boken. Man må med andre ord spille dataspillet for at det skal kunne kalles en tekst, og det er i møte mellom spilleren og dataspillet at det skapes mening i teksten. Beavis et al., (2009, s. 169) sier videre at hver spiller tilnærmer seg dataspill på ulike måter. Dette avhenger av hvilke tidligere erfaringer man har, hvilke forventninger man går inn i spillet med og annen kunnskap man har om andre tekster og verden rundt.



### 2.2.1 *Draugen*: en spillnovelle

Vi har i dette prosjektet valgt å se på dataspillet *Draugen* som en *spillnovelle*. Kort sagt er dette dataspill som ligner på skrevne noveller. Både noveller og spillnoveller har kortere tidsperspektiv enn for eksempel romaner og andre dataspill som går over lenger tid. Spillnoveller ligner på noveller på den måten at de har et plott, en spenningskurve og gjerne en overraskende slutt (Statlig pedagogisk tjeneste, 2020, s. 5). Ifølge Skaug et al. (2020, s. 93) kan spillnoveller identifiseres ut ifra seks kjennetegn. For det første har de en tydelig fortelling med få karakterer. For det andre bør spillets tidsperspektiv være kort. Et tredje kjennetegn er at selve handlingen må utspille seg innenfor et begrenset område og tidsrom. Det fjerde kjennetegnet på spillnoveller er at de spillmekaniske hindringene som gjør at man ikke opplever fremdrift i spillet må være få. Kjennetegn nummer fem er at flere lag i spillets fortelling bør kunne avdekkes av en observant spillet. Det sjette og siste kjennetegnet er at fortellingen i spillet er det som bør drive handlingen fremover, og ikke spillerens spillkyndighet (Skaug, 2020, s. 93).

I kjennetegnene som ble presentert ovenfor ser man at spillets fortelling går igjen i flere av punktene. Det er nemlig spillets fortellende kvaliteter som definerer om dataspillet kan kategoriseres som en spillnovelle eller ikke. De seks kjennetegnene ovenfor finner vi igjen i dataspillet *Draugen*. Spillet har få karakterer og spilltiden er kort. Vi møter kun karakterene Edward og Lissie i løpet av det fire timer lange spillet. I tillegg til dette er spillets handlinger parallelle, der spilleren skal avdekke to ulike historier. Det er handlingen, samt dialogvalgene som skaper fremdriften i *Draugen*. Det er også få spillmekaniske begrensninger, dette opplever man bare et par ganger i løpet av spillet. I og med at tidsperspektivet er relativt kort, kan dette spillet egne seg bedre i et klasserom enn dataspill med lengre tidsperspektiv. Skaug et al. (2020, s. 95) poengterer videre at elever som spiller mye på fritiden, gjerne har begrenset kjennskap til akkurat spillnovellene. Dette gjør at slike dataspill kan være enda mer relevante for bruk i klasserommet, da det kanskje ikke føles like nært for elevene som andre typer dataspill.

I tillegg til at vi velger å se på *Draugen* som en spillnovelle, kan det også kategoriseres som et oppdragsspill. Vi viste tidligere til Thorhaug (2005) sin forståelse av oppdragsspill. Egenfeldt-Nielsen et al. (2016, s. 56) beskriver også oppdragsspill, og skriver at det som regel

kjennetegnes av en individuell karakter, som er involvert i et mysterium og står ovenfor ulike oppgaver som må løses, samtidig som at det sjeldent inneholder slåssing og action-sekvenser. Videre beskriver de at oppdragsspill krever dyp tenkning og at det narrative i spillet ofte er basert på detektivhistorier (Egenfeldt-Nielsen et al, 2016, s. 56). Dette er kjennetegn vi også ser igjen i *Draugen*, og beskrivelsen av spillnoveller og oppdragsspill er dermed det som danner vår forståelse av dataspillet *Draugen*. Vi vil i det kommende delkapittelet med utgangspunkt i *Draugen* presentere hva et narrativt dataspill er.

### 2.3 Narrative dataspill

Innenfor spillforskningen skiller man ofte mellom to forskningsposisjoner: ludologi og narratologi. Forskere innenfor ludologien konsentrerer seg i hovedsak om dataspilletts struktur og studier av dataspill, mens forskere innenfor narratologien mener at dataspill kan forstås på samme måte som en film eller en roman (Egenfeldt-Nielsen et al., 2016, s. 13). En kombinasjon av disse to forståelsene danner grunnlag for vår oppfattelse av begrepet dataspill, men vi vil videre vektlegge det narrative og hvordan det narrative blir fremstilt i dataspill. Iversen & Nielsen (2004, s. 7) påpeker at narratologi ikke bare omhandler noveller og romaner, men også dataspill, tegneserier og filmer. Forskere innenfor narratologien fokuserer med andre ord på selve fortellingen i spillet. Fortellingen i et dataspill er derimot ulik slik man gjenkjenner den fra film eller novelle, da man i et spill må handle og ta valg etter hvert som historien utvikler og endrer seg (Egenfeldt- Nielsen et al., 2016, s. 219).

For å forstå dataspilletts narrative dimensjon, har vi tatt utgangspunkt i Walther sine (2005, s. 109) beskrivelser av dataspilletts ulike spillrom. Her trekker han blant annet frem det narrative spillrommet. Dette vil si at dataspill som har et narrativt spillrom, i hovedsak har en fortelling man lærer å kjenne til. Ofte vil man gjennom et narrativt dataspill finne ut hva som skjer litt etter litt, og en del av poenget er at man som spiller får svar og avslører hva som egentlig har skjedd. *Draugen* har et slikt spillrom. I starten av spillet får vi vite at Edward har reist til Graavik for å finne søsteren sin. Deretter er det opp til spilleren selv å finne informasjon om hva som har skjedd med søsteren Betty og hva som har skjedd i selve bygden. «At lære spillets rum at kende, handler derfor i høy grad om at ville avsløre den fortælling, som understøtter rummet. Med andre ord: rummet er der, fordi de gemmer på en fortælling» (Walther, 2005, s. 109). Gjennom spillingen vil man bli kjent med *rommet*

spillet baserer seg på, og det er her fortellingen blir fortalt. Salen & Zimmermann (2004, s. 402) trekker også frem at spillerens narrative kunnskap vil bidra til at den enkelte vil kunne kjenne igjen spillverdenen, men spillerens forkunnskaper vil også kunne utvide eller begrense deres handlinger gjennom spillingen.

Lesing av tekst, både skreven og digital, kan fremme følelser som glede, frustrasjon, mestring og redsel, og sammenlignes med måten vi lever oss inn i tekster på (Skaug et al., 2020, s. 22). Det som likevel skiller dataspill fra skrevne tekster som romaner og noveller er måten spilleren blir plassert som medskaper av teksten, samtidig som spilleren har interaktivitet og handlefrihet (Skaug et al, 2020, s. 20). Dette vil si at til forskjell fra skreven tekst, har man i dataspill mulighet til å påvirke fortellingen, gjennom ulike handlingsvalg og at spilleren på denne måten plasseres i sentrum (Skaug et al, 2020, s. 20). Fordelene med dataspill er blant annet at spilleren får mulighet til å *være* karakteren, et begrep Gee (2007, s. 79-80) kaller *embodied*. Her får spilleren mulighet til å ta valg gjennom karakteren. I et dataspill kan ofte historien utvikle seg på ulike måter basert på hvilke valg spilleren tar, mens i bøker og filmer er historien allerede satt. Ifølge Adams (2009, s. 59) er dette en literacy-ferdighet, da spilleren spiller gjennom historien helt selv. For at dataspill som annen litteratur skal kunne fremme følelser må innlevelse være til stede. Spillerens ønsker og forventninger må oppfylles, men likevel møtes med en viss motstand (Skaug et al, 2020, s. 20).

Vi kan her se en sammenheng med Csikszentmihalyi sin flyt-teori. Csikszentmihalyi (1990, s. 4) sin studie på flyt baserer seg på at han ville finne ut hva som skjedde når mennesker var mest fornøyde, og hvorfor. Flyt-teorien handler om å mestre den oppgaven man står ovenfor uten at den enten er for lett eller for vanskelig. I dette skillet står man midt mellom en utfordring og opplevelse av mestring. For å oppleve følelsen av flyt må oppgaven man står overfor være av interesse og det må være en oppgave man ønsker å løse. Man må med andre ord være involvert og engasjert i oppgaven man står ovenfor for å kunne oppleve flyt (Csikszentmihalyi, 1990). Som vi skal se vil opplevelsen av flyt ha stor betydning for elevenes fremdrift i *Draugen*.

## 2.4 Dataspill i undervisning

Undervisning handler om å sosialisere elevene inn i forskjellige tradisjoner for kunnskap. Det handler om å lære dem å skape mening i nye kontekster ut ifra flere forskjellige ressurser som verktøy, lærebøker, regler, normer, ulike begreper og tenkemåter, slik at de får tilgangs- og deltakerkompetanse de trenger for å delta i samfunnet (Skaug et al., 2020, s. 66).

Dataspill i undervisning kan brukes som et verktøy eller et kulturuttrykk. Dersom et dataspill blir brukt som et verktøy tar læreren gjerne ut enkeltdeler av spillet, mens dersom det blir brukt som et kulturuttrykk blir det spilt på den måten det ville blitt spilt på fritiden (Skaug et al., 2020, s. 82). Begge disse inngangene til å ta i bruk dataspill i undervisning kan være gode, men det er viktig at læreren legger premisser for hvordan man arbeider videre med spillet (Skaug et al., 2020, s. 82). I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i dataspill som et kulturuttrykk. Vi ønsket at elevene skulle spille gjennom hele spillet og ikke bare enkeltdeler, for å få en forståelse av hvordan de tolket spillets helhetlige handling ved bruk av lesestrategier og fellesskapet under og i etterkant av spilløkten.

### 2.4.1 To perspektiv på bruk av dataspill i undervisning

Skaug et al (2020, s. 35-36) skiller mellom to grove hovedlinjer når de skal forklare spillets muligheter i undervisningen. Den ene, den effektorienterte linjen, ser på dataspill som noe lærerikt i seg selv og at elever som spiller lærer av selve dataspillene fordi de er motiverende og morsomme, som dermed skaper lærelyst hos elevene. Det vil si at kunnskapen er i selve spillet og blir overført til elevene mens de spiller. Kluge (2021, s. 125) skriver at bruk av dataspill i undervisning kan føre til høyere engasjement blant elevene, men at dette engasjementet ikke er synonymt med læring. Videre skriver han at for å få utbytte av spillet må det ha en overføringsverdi til det som skjer utenfor spillets verden.

Den andre linjen Skaug et al. (2020, s. 35) trekker frem, poengterer på samme måte som Kluge (2021) at læring og dataspill må ses i sammenheng den spilles i, som en praktisk tilnærming til bruk av dataspill i undervisning. Dette perspektivet kalles for den *praktiske orienterte linjen*. Det poengteres at dataspill «[...] kan ha ulike effekter i ulike sammenhenger, og at dataspill er bare ett av mange tannhjul i et sammensatt maskineri» (Skaug et al., 2020, s. 35). Innenfor et slikt perspektiv er det viktig å ikke se på dataspill som en isolert aktivitet, men i en større helhet, både sosialt, institusjonelt og i en kulturell

kontekst (Skaug et al, 2020, s. 39). Med andre ord vil det si at dataspillet får mening gjennom «[...] hvem som spiller og når og hvor det blir spilt» (Skaug et al, 2020, s. 39). Det er først og fremst den siste tilnærmingen til dataspill i undervisning vi støtter oss til i vårt prosjekt. Dette perspektivet vektlegger blant annet spillbasert undervisning. Begrepet spillbasert undervisning kan sammenlignes med det engelske begrepet game-based teaching. Hanghøj (2013, s. 24) definerer game-based teaching som lærerens tilrettelegging av dataspill i undervisningen. For å få til en god undervisning med dataspill må læreren med andre ord se spilllets nytteverdi knyttet opp mot fagets formål (Skaug et al., 2020, s. 30). Undervisning med dataspill i skolen krever en pedagog som ser muligheter for læring. Dette stiller også Karlsen (2018, s. 123) seg bak, og poengterer at en utfordring med bruk av dataspill i undervisning er dersom læreren ikke har en didaktisk plan for arbeidet. Det kan da føre til at dataspillet blir stående som en egen del av undervisningen og isolert fra resten av faget.

I norskfaget kan man ta i bruk dataspill til ulike formål. Vi er i dette prosjektet interessert i å se på hvordan dataspill kan brukes som digital litteratur. Didaktisk digitalt verktøy (DDV) har utviklet en veileder for å bruke dataspill i undervisningen. I veilederen oppgir de ulike grunner for å ta dataspill i bruk i undervisning, og en av de er «data- og videospill inneholder en mengde tekst, noe som bidrar til å utvikle elevenes leseferdigheter» (Universitetet i Stavanger [UiS], 2022, s. 8). Ifølge Skaug et al. (2020, s. 48) kan dataspill i undervisningen gi lærerne flere muligheter til å skape variasjon og meningsfulle kontekster for læring. Å ta i bruk dataspill i litteraturundervisningen, skaper på samme måte som annen litteratur, muligheter for samtale om spillet i etterkant. Dette vil vi utdype i delkapittel 2.10 om tolkningsfellesskap og litterær samtale.

## 2.5 Game literacy

Før vi presenterer begrepet game literacy vil vi gjøre rede for begrepet literacy, og endringen av begrepets forståelse i sammenheng med dataspill. Tradisjonelt ble literacy sett på som evnen til å lese og skrive, samt å lytte og snakke, men i takt med endringene i samfunnet fikk begrepet både ny mening og nytt innhold (Ongstad, 2014, s. 199). Både Gee (2007, s. 18) og Veum & Skovholt (2020, s. 12) argumenterer for at literacy handler om mer enn bare lese- og skrivekyndighet. Det handler om å identifisere, tolke, forstå, skape og kommunisere i et samfunn som stadig er i endring. Innholdet i begrepet har de siste årene blitt utvidet på

grunn av at måten vi skaper, formidler og leser tekster på, har endret seg. UNESCO definerer literacy slik: «Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated information-rich and fast changing world» (UNESCO, 2018).

Ser man literacy begrepet i lys av definisjonen over, inkluderer den nye forståelsen av begrepet blant annet tolkning, forståelse, produksjon og deltakelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 16). Den inkluderer også det digitale samfunnet, og da hvordan informasjon og tekst finnes i mye større omfang enn tidligere. Vi støtter oss dermed til UNESCO sin definisjon. Veum & Skovholt (2020, s. 13) påpeker blant annet at man må snakke om ulike typer literacy, ettersom begrepet er så komplekst og sammensatt. Dette stiller også Mayer (2008, s. 359) seg bak, og skriver at det store fremskrittet innenfor informasjon og kommunikasjonsteknologien, har ført til at man trenger nye former for literacy og nye måter å forstå tekster på. Man kan derfor si at det krever ulike typer literacy for å kunne lese og forstå det mangfoldet av tekster som finnes. Det vil for eksempel kreve ulik kompetanse for å forstå en lovttekst, et dikt, en sang og et dataspill (Gee, 2007, s. 18).

En av de første literacy-forskerne som mente at dataspill fortjente mer oppmerksomhet innenfor pedagogikk, kultur og literacy var Cathrine Beavis (Bourgonjon, 2014, s. 4). Hun mente at dette var viktig for å knytte sammen unges tid og engasjement for dataspill med utvikling av informasjon og kritisk tenkning. Forskning på lesing av skrevne tekster og spilling av dataspill har vist at det å spille dataspill absolutt er en literacy-ferdighet (Steinkuehler, 2005, referert i Squire, 2009, s. 636). Dette begrunner også Squire (2009, s. 636) med at dataspill krever at spilleren bidrar i meningsskapingen av teksten. Hoel (2018, s. 198) argumenterer for at digitale medier og dataspill bidrar med noe nytt i barn og unges literacyutvikling. Vi vil videre i prosjektet gjøre rede for vårt hovedfokus på en utvidet form for literacy-begrepet, nemlig *game literacy*.

Ifølge Hayes & Gee (2010, referert i Apperley & Beavis, 2013, s. 5) er *game literacy* mangfoldig og gir mulighet for utvikling av flere ferdigheter, verdier og holdninger i ulike sammenhenger. Både Apperley & Beavis (2013, s. 2) og Zagal (2009, s. 2) definerer *game*

*literacy* som evnen til å spille, analysere og designe dataspill. Videre deler de begrepet inn i to aspekter, 1. Literacy i form av å kunne spille og produsere i en kombinasjon i multimodale tekster (New London Group, 1996, referert i Apperley & Beavis, 2013, s. 2) og 2. Literacy som er spesifikt relatert til de handlingsbaserte prosessene i dataspillet (Atkins, 2006; Galloway, 2006, referert i Apperley & Beavis, 2013, s. 2). Et eksempel på handlingsbaserte prosesser i dataspillet *Draugen* er blant annet når man må ta ulike dialogvalg for å skape fremdrift. Begrepet game literacy innebærer noe mer spesifikt i forhold til dataspill, som skiller det fra andre typer literacies.

En annen måte å forstå begrepet game literacy er å se på Gee (2007, s. 17) sin forståelse av begrepet visuell literacy. Han mener at man lærer en ny form for literacy ved å spille dataspill og at det ikke bare kommuniseres via språk, men også via grafer, diagrammer og andre visuelle symbol. Visuell literacy vil dermed gjøre oss i stand til å «lese» bilder og symboler i et dataspill. Vi vil derimot bruke Apperley & Beavis og Zagal sin forståelse av begrepet game literacy videre i oppgaven.

Evnen til å spille et spill handler om mer enn å bare ha kunnskap om regler, man må også ha evner knyttet til de sosiale og kommunikasjonsmessige sidene ved spilling (Zagal, 2009, s. 2). Det å *forstå* dataspill kan ifølge Zagal (2009, s. 3) defineres på følgende måte: evnen til å forklare, drøfte, diskutere og tolke spill i sammenheng med menneskelig kultur, den plattformen de utføres på, andre spill og ved å dele opp spillet i mindre deler og analysere det. Dette skal vi i analysekapittelet se at elevene gjør i både spilløkten og i gruppeintervjuene, for å prøve å forstå *Draugen*. Ifølge Gee (2007, s. 37) kan man få mye ut av å spille dataspill. Han sier blant annet at man kan lære å samarbeide med andre, og utvikle ferdigheter som problemløsning og evnen til å lære i fremtiden. Dette kan knyttes til 21st century skills. På regjeringen sine sider står det at skolen skal utvikle kompetanse og kunnskap i tråd med 21st century skills (NOU2014:7, s. 119). Her blir blant annet digital teknologi, kommunikasjon og samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning trukket frem som viktige punkt man må ha tilstrekkelig kompetanse i, for å møte fremtidens utfordringer og forventninger (NOU2014:7, s. 119). Som vi skal se i analysekapittelet gjør disse ferdighetene seg gjeldende når elevene prøver å gi mening til spillets innhold og handling.

## 2.6 Leser eller spiller?

Problemet med begrepsbruk oppstår når man må skille mellom å se på dataspill som en narrativ tekst eller som et dataspill som «kun» et spill. Dette diskuterte vi også i delkapittel 2.3 *Narrative spill*. Basert på dette oppstår det et dilemma om man skal ta i bruk begrepet *leser*, eller begrepet *spiller* når vi snakker om dataspill. Man sier gjerne at man *leser* en tekst og at man *spiller* et spill.

Walker (2003a, s. 198) diskuterer forskjellen på hva man gjør når man leser en bok eller ser en film, og når man spiller et dataspill. Hun ser på hvordan man må utføre handlinger, sett bort ifra alle perseptuelle handlinger, altså det å se og lytte, for å få tilgang til for eksempel et dataspill. Dette er gjerne ikke så avanserte handlinger, det kan være å trykke på noen taster eller på datamusen for å navigere seg i et spillrom (Walker, 2003a, s. 198). I

Spillpedagogikk (2020) ser Skaug et al. på mulighetene og utfordringene med å ta i bruk dataspill i undervisningen. De påpeker blant annet at bøker og filmer er «ferdig bygget», mens dataspill ligner mer på et IKEA-møbel der man selv må gjøre deler av jobben (Skaug et al., 2020, s. 13). Dersom man ser på mekanikken er det slik at hvis man har lest en bok, er det lettere å lese en annen. Det er ikke helt slik med dataspill. Dersom man har game literacy i ett spill, betyr det ikke at man har det i alle andre spill (Skaug et al., 2020, s. 92).

Dette er et dilemma også Walker (2003b, s. 20) drøfter. Hva skal man egentlig kalle den personen som samhandler med dataspillet? Hun løfter frem tre sentrale begrep; bruker, leser og spiller. Vi vil legge diskusjonen på de to siste begrepene: leser eller spiller.

Historien i Draugen er drivkraften i spillet, altså den som fører spillet fremover. Leseren av fortellingen er derimot en bidragsyter til at historien beveger seg fremover. Det vil si at samtidig som man *spiller* spillet må man også *lese* det, og på denne måten klare å tyde det narrative. Det er ikke sikkert at de som *spiller* eller *leser* dataspillet er klar over hva de faktisk gjør. Det kan tenkes at de fleste mener at man *spiller et* dataspill, og ser bort ifra at lesingen av spillet også er sentralt. Dette kan skyldes at spilleren er mer opptatt av spillmekanikken, altså hvordan man skal komme seg fremover, enn hva man må gjøre for å forstå handlingen i spillet. Hvordan man får fremdrift kan også knyttes til leseren, og hvordan hen tar i bruk leseforståelsesstrategier for å navigere seg i dataspillet. Noen mener at man leser en bok og spiller et spill, men for oss er det ønskelig å se på hvordan lesing skjer, i et dataspill. Ettersom



vår problemstilling har to fokusområder, både på lesestrategier i et dataspill og tolkning av handlingen, kan det oppstå forvirring rundt de to begrepene, da elevene er både en spiller og en leser. Hovedsakelig ønsker vi å se på hvordan elevene leser dataspillet *Draugen*. Vi har prøvd å forstå de to begrepene *leser* og *spiller* opp mot hverandre, og tenker dermed at en *spiller* også leser. I begrepet *spiller*, finnes det altså en *leser*. På denne måten blir det naturlig å bruke begrepet *spiller* i de kommende kapitlene.

## 2.7 Leseforståelse

*Draugen* inneholder mye tekst, både brev og skilt, og alt karakterene sier er teksten på norsk. Slik vi diskuterte i forrige delkapittel, blir altså spilleren i *Draugen* også en leser. Elevene må navigerer seg i spillet, samtidig som de også må lese spillets tekst for å forstå handlingen i spillet. Ifølge leseforsker Astrid Roe (2006, s. 70) er lesing en sammensatt prosess og lesekompetansen utvikler seg i møte med ulike tekster gjennom hele livet. Leseforståelse kan knyttes opp mot leserens kognitive evner, tidligere erfaringer, teknisk leseferdighet, leseforståelsesstrategier og lesemotivasjon (Roe, 2006, s. 70). Bråten (2007b, s. 3) definerer leseforståelse slik: «Leseforståelse innebærer å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst». Denne forståelsen vil si at man ikke bare skal ta utgangspunkt i det forfatteren prøver å formidle, men også at man prøver å gi mening til teksten ut ifra tidligere erfaringer og egen forståelse (Bråten, 2007b, s. 3).

Roe (2006, s. 71) mener at forkunnskaper er en viktig faktor for god leseforståelse. Personlige erfaringer som både leser og menneske, kan på denne måten være med på å skape mening i teksten. Ifølge Samuelstuen & Bråten (2005, s. 107) er det sannsynligvis ingen annen enkeltfaktor som har så mye å si for leseforståelsen som forkunnskaper. Det som gjør at forkunnskaper har stor betydning for leseforståelsen er at det er lettere for leseren å tolke og trekke slutninger i teksten basert på tidligere kunnskap (Bråten, 2007a, s. 62).

Når man leser en tekst, skapes det en interaksjon mellom avsender og mottaker. Avsenderen kan ha i tankene hva hen prøver å formidle gjennom teksten, men det er mottakeren som til enhver tid fortolker og gir mening til det hen leser (Thorhauge, 2005, s. 209). På denne måten mener Thorhauge (2005, s. 209) at det er leseren som har makt over

teksten, og ikke omvendt. Dette knytter hun direkte opp mot dataspillet og skriver at spilleren må være aktiv og skape mening gjennom spillprosessen og handlingsvalgene. En tekst legger begrensninger for leseren og dens fortolkninger, men leserens personlige opplevelse vil sørge for at hen kan ha en unik leseforståelse og tolkning (Bråten, 2007a, s. 13). Tekster er som oftest eksplisitte og dermed åpne for tolkning (Roe, 2006, s. 76). Dette handler om at man må lese og forstå det som står svart på hvitt, men også det som står mellom linjene ved å lese med fordobling. Dette kaller Bunting (2020, s. 119) for inferens.

Andersen et al. (2012, s. 214) viser til begrepene *resepsjon* og *resepsjonestetikk* når de forklarer sammenhengen mellom tekst og leser. Sentralt i teorien om resepsjonestetikk, er at leserens rolle har stor betydning for hvordan teksten blir forstått og mottatt av den enkelte (Andersen et al., 2012, s. 214). Thorhauge (2005, s. 210) trekker frem Wolfgang Iser's teori om *reader-response*: «[...] modtageren på baggrund af det sete eller det læste danner sig en række forestillinger, som kan blive be- eller afkræftet i den efterfølgende handling». Dette vil si at leseren eller i dette tilfelle, spilleren, lager egne forestillinger om hva som kommer til å skje. Noen ganger vil disse bli bekreftet mens andre ganger krever det at leseren må danne seg nye forestillinger som passer sammen med det som skjer. Iser sin teori er i hovedsak forbundet med skrevet tekst, men vi mener likevel at den kan gjøre seg gjeldende også i møte mellom tekst og spiller, da det er spilleren som er sentral for spillets realisering. Spillet vil ikke gi mening i seg selv, dersom ingen spiller det.

Selv om Thorhauge (2005, s. 210) trekker frem Iser og ser viktigheten i hans teori av tolkning og forståelse av tekst, belyser hun også behovet for en ny måte å forstå dataspill på. I bøker og filmer er slutten skrevet på forhånd, mens i dataspill er det ofte spilleren som er med på å forme hvordan slutten blir fortalt (Thorhauge, 2005, s. 211-212). Hun vektlegger med andre ord at det er spillerens interaktivitet som i større grad legger grunnlaget for tolkningen, enn selve teksten. Vi skal videre presentere de ulike leseforståelsesstrategiene som legges til grunn i vårt prosjekt og se på særegenheten til hver av dem.

## 2.8 Leseforståelsesstrategier

Som følge av svake resultater på PISA sine leserundersøkelser tidlig på 2000-tallet ble det satt stort søkelys på norske elevers lesing. Dette gjorde at leseforståelsesstrategier fikk større plass i læreplanene og elevenes leseforståelse ble prioritert (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 13). For at en leser skal kunne hente ut og skape mening i en tekst, er det hensiktsmessig å ta i bruk leseforståelsesstrategier. Brevik et al. (2019, s. 62) har oversatt Afflerbach (2017) sin definisjon av leseforståelsesstrategier slik: «bevisste, målrettede forsøk på å kontrollere og tilpasse leserens forsøk på å avkode tekst, forstå ord, og konstruere mening fra tekst». Bråten (2007a, s. 67) har derimot definert leseforståelsesstrategier på en litt annen måte: «mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse». Denne definisjonen poengterer ikke at leseforståelsesstrategier må tas i bruk bevisst, slik som Afflerbach gjør i sin definisjon. Vi synes denne definisjonen forklarer godt hva leseforståelsesstrategier er, men vil poengtere at når man som leser har lært og internalisert ulike leseforståelsesstrategier, er ikke dette nødvendigvis en bevisst handling hos leseren lenger. Vår måte å forstå lesestrategier på ligger tett opp mot Bråten (2007) sin definisjon. Med dette som utgangspunkt velger vi å forstå leseforståelsesstrategier på denne måten: Leseforståelsesstrategier er mentale aktiviteter man tar i bruk enten bevisst eller ubevisst når man leser.

I skolen tar man i bruk leseforståelsesstrategier som strategier for læring når man skal lese og forstå ulike tekster. For å utvikle funksjonell leseferdighet er det viktig å ta i bruk leseforståelsesstrategier som er tilpasset hensikten med lesingen og de forskjellige teksttypene i fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Lesestrategier er gode til ulike formål, og kan kombineres og brukes i forskjellige tekster (Bråten, 2007b, s. 6). På grunn av den teknologiske utviklingen, endringen i literacy-begrepet og utviklingen av begrepet *game literacy* vil det være relevant å se på hvilken måte elevene tar i bruk leseforståelsesstrategier mens de spiller dataspillet *Draugen*. I dette prosjektet er det dermed relevant at leseforståelsesstrategier og game literacy forstås i sammenheng med hverandre.

Det er mange måter å kategorisere leseforståelsesstrategier på. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Weinstein & Mayers fire leseforståelsesstrategier: *hukommelsesstrategier*,

*organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier* slik de er forstått i Bråten (2007b, s. 5). I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i at elevene på 9. trinn har lært seg ulike leseforståelsesstrategier gjennom opplæringen, så videre vil det ikke bli lagt vekt på hvordan elevene har tilegnet seg disse. Leseforståelsesstrategiene vi nevner her er i utgangspunktet utviklet for skrevne tekster. Brante & Anmarkrud (2021, s. 13) skriver derimot at leseforståelsesstrategier er like viktig når elevene skal lese digitale tekster. De henviser først og fremst til lesing på internett. Vi mener derimot at disse strategiene kan brukes for all type lesing på skjerm og ønsker å se hvordan de kan tas i bruk når man leser tekster som dataspill. Hvilke leseforståelsesstrategier elevene bruker kan ha mye å si for forståelsen av handlingen og navigeringen i spillnoveller som *Draugen*. Videre vil vi presentere de fire ulike leseforståelsesstrategiene, i tillegg til å gjøre rede for en helt ny strategi.

### 2.8.1 Hukommelsesstrategier

*Hukommelsesstrategier* handler om å huske, repetere og gjengi informasjon som kommer i teksten (Bråten, 2007b, s. 5). «[...] I en sammenheng med de andre strategiene kan det være en god og viktig begynnelse på veien til læring og forståelse» (Bunting, 2020, s. 40). Knyttet til dataspill kan denne strategien gjøre spilleren bevisst på hvordan man skal navigerer seg og hvordan man skal komme seg fremover i spillet. I tillegg til dette tar man i bruk hukommelsesstrategier for å huske spilllets innhold eller for å huske nøkkelord eller setninger underveis i spillingen. I dataspill kan hukommelsesstrategier bidra til at man husker hvordan man har gjennomført oppgaver tidligere i spillet, og for videre å kunne ta valg basert på tidligere informasjon. Dette ser vi eksempel på i *Draugen*, der spillet bygger på en historie der man må flette sammen ledetrådene og beskjedene man får. Det kan også være at man må gå tilbake i spillet for å huske og forstå hvordan man skal komme seg fremover. Når man som spiller tar i bruk hukommelsesstrategier prøver man gjerne å visualisere det man skal huske. Dette vil si at man prøver å se for seg noe man kjenner til fra tidligere i teksten, som gjør at det blir enklere å huske informasjon (Elstad & Turmo, 2006, s. 16).

Det som skiller spillnoveller fra skrevne noveller er at i spillnoveller må man blant annet ta i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvilke taster man skal trykke på for å utføre

handlinger eller for å skape fremdrift i spillet. Etter hvert som elevene bruker og gjentar de ulike tastene, vil det være lettere å memorere de til neste gang de må bli tatt i bruk. Vi skal videre ta for oss organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier som i motsetning til hukommelsesstrategier ofte blir betegnet som dype strategier.

### 2.8.2 Organiseringsstrategier

*Organiseringsstrategier* handler om å organisere informasjonen som kommer frem i en tekst. Sagt på en annen måte vil det si at man prøver å få en oversikt over innhold og handlingen i en tekst, for å få en oversikt over egen kunnskap (Bråten, 2007b, s. 5). Et eksempel på dette finner vi i *Draugen*, der spilleren må ta i bruk dagboken og kartet for å få en oversikt over hvor man befinner seg i Graavik. Kartet kan også være til hjelp for spilleren for å organisere hvor hen er i forhold til andre steder i bygden. Ved å ta i bruk organiseringsstrategier kan spilleren få en oversikt over informasjon i teksten, som igjen kan bidra til at man finner ut hva man skal gjøre videre. «Kunnskap må organiseres i vårt mentale system for at vi skal være i stand til å gjenkalle kunnskapen i passende situasjoner» (Elstad & Turmo, 2006, s. 18). Strategien bidrar til at man ser sammenhenger mellom informasjonen man får i teksten, og hvilken betydning dette har for det man leser (Bunting, 2020, s. 41). Et annet eksempel på dette i *Draugen* er at man skal lese forskjellige brev og skilt i spillet, som bidrar til at man skal klare å organisere og pusle sammen bitene for å forstå handlingen. Organiseringsstrategier vil også gjøre seg gjeldene dersom man står fast i spillet og ikke opplever mestring eller flyt, da spilleren aktivt må omorganisere måten hen forstår spillet på.

### 2.8.3 Elaboreringsstrategier

Ifølge Weinstein & Mayer (1986, referert i Bråten, 2007b, s. 5) tar man i bruk *elaboreringsstrategier* når man knytter det man leser, som i dette tilfellet er *Draugen*, til noe man har gjort tidligere. Dette gjelder alt fra kunnskap om skriftspråk, egne livserfaringer, kunnskap om tekstsjangre og kunnskap man har lært fra samme eller andre skolefag (Anmarkrud & Refsahl, 2019, s. 51). Generelt handler det om hvordan personlige erfaringer kan være uttrykk for forståelsen av noe nytt. Den nye informasjonen blir dermed bearbeidet, utdypet og beriket i lys av den kunnskapen man har fra før (Bråten, 2007b, s. 5). Å ta i bruk elaboreringsstrategier kan innebære at man sammenligner den nye informasjonen med

tidligere kunnskap, og eventuelt trekker inn personlige erfaringer som er viktig for den enkeltes leseforståelse (Bråten, 2007a, s. 68). Bråten sier videre at man må kunne bruke den nye informasjonen i nye sammenhenger. Dette kan knyttes opp til den nye læreplanen, der dybdelæring er et sentralt fokusområde. Som nevnt handler dybdelæring om at man skal lære noe så godt at man kan ta det i bruk i nye situasjoner.

Ifølge Rogne (2020, s. 165) kan elaborering inngå i både sammenhengen mellom tekstelement og ulike tekster, og i sammenhengen mellom tekstelement og forkunnskaper. Tidligere kunnskap spiller inn på hvordan man tolker teksten. Et eksempel på dette kan være dersom man har lest bøker eller sett filmer i samme sjanger som spillnovellen *Draugen*. Ettersom man i *Draugen* skal løse et mysterium, kan det sammenlignes med tidligere opplevelser man har med mysteriesjangeren. Dette kan gjøre at man blir mer bevisst over hvordan man tar valg i spillet. Som tidligere nevnt, poengterte Salen & Zimmermann (2004, s. 402) at spillerens narrative kunnskap kan ha innvirkning på hvilke forkunnskaper spilleren tar med seg i spillingen. Man kan også dra nytte av tidligere erfaringer med dataspill, der for eksempel tastene man bruker for å navigere i *Draugen*, er de samme som i andre spill.

#### 2.8.4 Overvåkningsstrategier

Dersom man som spiller overvåker det man gjør, ved for eksempel å spørre seg selv om man forstår hva som skjer, tar man i bruk det som kalles for overvåkningsstrategier (Weinstein & Mayers, 1986, i Bråten, 2007b, s. 5). Elstad & Turmo (2006, s. 19) viser til at overvåking i denne sammenheng kobles til egen forståelse av teksten, men også til forbedring av egen forståelse. Ved å ta i bruk overvåkningsstrategier bekrefter spilleren sin leseforståelse, noe som gjør det lettere å fortsette å spille. Flere spill kan kommunisere dersom man har misforstått en oppgave eller ikke kommer seg videre. Et eksempel på dette i *Draugen* er når man utforsker Graavik og man ikke går der spillet ønsker at man skal gå. Da roper Lissie «Her oppe, Teddy!» og det kommer opp «[F] Trykk for å finne Lissie». Edward må på denne måten høre hva Lissie sier for å kunne utforske videre. En slik situasjon bidrar i overvåkingen av egen forståelse, og spilleren blir gjerne bevisst på at det er noe annet hen må gjøre. Dersom spilleren oppfatter at hen ikke har god nok forståelse av hva som skjer, kan hen ta i bruk andre leseforståelsesstrategier som organisering- og elaboreringsstrategier for å utvide egen forståelse (Bråten, 2007a, s. 68). Ifølge Brevik et al. (2019, s. 64) bidrar overvåkningsstrategien

til at leseren utvikler metakognitiv bevissthet. Metakognisjon handler om å planlegge, overvåke, evaluere og kontrollere sin egen forståelse (Bunting, 2020, s. 42). Dette poengterer også Elstad & Turmo (2006, s. 19) og skriver at «Metakognisjon betyr tenkning om tenkning» og viser til at det å ha en metakognitiv bevissthet bidrar til at man som leser «[...] reflekterer over egen forståelsesprosess». Dette kan også bety at dersom man leser en tekst og innser at man ikke forstår noe, også kan være en form for overvåkingsstrategi (Elstad & Turmo, 2006, s. 20). Her kan vi se at *utropsstrategien* som vi skal presentere nedenfor også gjør seg gjeldene, dersom man ikke forstår hva man skal gjøre.

#### 2.8.5 Utropsstrategi: en ny mediespsifikk strategi

Da vi observerte spilløkten hadde vi på forhånd bestemt oss for hvilke leseforståelsesstrategier vi skulle observere. Gjennom observasjonen oppdaget vi likevel at elevene tok i bruk en ny strategi, som vi har valgt å kalle for *utropsstrategi*. Vi forstår denne strategien på følgende måte: *Utropsstrategi* er en strategi man tar i bruk når man sammen vil finne svar på et problem eller en utfordring man står ovenfor. I og med at elevene spilte i samme klasserom og flere i par, ble denne strategien nyttig da elevene fikk mulighet til å kommunisere om spillet. Elevene uttrykte seg verbalt gjennom spillingen og vi mener at denne strategien passer godt til denne formen for lesing av tekst, altså ved lesing av dataspill. I en klasseromssituasjon som dette åpner det opp for at elevene kan snakke sammen, og ettersom elevene spiller i par er det naturlig å bruke hverandre og resten av klassen til hjelp. Denne strategien viste blant annet at elevene hadde et ønske om å forstå og mestre teksten. Den sosiokulturelle læringsteorien gjør seg her gjeldende. «Dette betyr at kunnskap konstrueres og deles i samspill mellom personer [...]» (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Vi skal gå nærmere inn på denne læringsteorien i delkapittel 2.9.

Vi mener at utropsstrategier er særegen i arbeid med dataspill, da elevene der og da tar i bruk hverandre for å finne ut hva de må gjøre for å komme seg videre i spillet. Når vi for eksempel leser en roman er det ingenting som tvinger leseren til å stoppe opp eller hjelper leseren med å komme seg videre i boken. Et dataspill kan derimot legge føringer som gjør det vanskeligere å skape fremdrift i spillet, slik at spilleren skal få med seg viktig informasjon. Som tidligere nevnt kalles dette for rigging og triggering (Klevjer, 2008, s. 186). Vi opplevde at denne strategien var til hjelp der det var vanskelig for elevene å komme seg videre i

*Draugen*, da de fikk mulighet til å diskutere og hjelpe hverandre innad i klassen og på tvers av par. Denne strategien er med andre ord mediespesifikk.

### 2.8.6 De fem leseforståelsesstrategiene

I presentasjonen av de fem leseforståelsesstrategiene har vi nå sett hvordan man kan ta i bruk de ulike strategiene til ulike formål. Bråten (2007b, s. 6) påpeker at hukommelsesstrategier ofte blir brukt i sammenheng med andre strategier, og skriver videre at overvåknings-, elaborering- og organiseringsstrategier er dype strategier fordi de har noe med hvordan lærestoffet endrer seg og hvordan de tar i bruk forkunnskaper. I tillegg er de viktige med tanke på at de bidrar til å utvikle en bedre forståelse av det man leser. Ifølge Andreassen (2006, s. 54) har gode lesere gjerne en hel «verktøykasse» med forskjellige strategier og dermed god mulighet for å ta i bruk strategier knyttet til forskjellige utfordringer, og dermed gjerne mulighet til å forstå en tekst bedre. Ettersom oppgaven tar utgangspunkt i et dataspill og ikke skrevet tekst, ser vi at behovet for utropsstrategier er viktige for å utvikle en større forståelse av spillnovellen *Draugen*.

Elever som bruker leseforståelsesstrategier er svært aktive, forstår hva som er formålet med lesingen og hvorfor bruk av leseforståelsesstrategier kan være en fordel å ta i bruk for å forstå det de leser (Bråten, 2007b, s. 5). Det er mange elever som bruker leseforståelsesstrategier uten å være klar over at de gjør det. Elever som er gode lesere er som oftest klar over formålet med lesingen, og bruker slike strategier på en tilpasningsdyktig måte knyttet til formålet (Andreassen, 2006, s. 6). På denne måten lærer elever å tilpasse seg ulike situasjoner ved å kunne koble på forkunnskaper, stille spørsmål til teksten, organisere innhold og oppklare problem. Det er derimot vanskelig å kartlegge elevenes selvinitierte bruk av leseforståelsesstrategier, nettopp fordi det er de selv som tar initiativ til det, og ikke fordi de får en oppgave om å gjøre det (Andreassen, 2006, s. 56).

### 2.9 Sosiokulturelt læringssyn

Den sosiokulturelle læringsteorien dreier seg om at læring skjer i samhandling med andre, og ikke som en adskilt aktivitet. Samtidig vektlegger teorien at læring er et resultat av språk, kultur og fellesskap (Imsen, 2015, s. 183). Dette vil si at menneskets måte å leve på, vil også



påvirke hvordan man tenker, dette gjelder også for samarbeid og de kollektive prosessene (Imsen, 2015, s. 186). Mennesker kan utvide og utvikle egen forståelse ved å samarbeide og diskutere sammen med andre. Lev Vygotsky var en av de fremste teoretikerne innenfor det sosiokulturelle læringssynet (Imsen, 2015, s. 183). Sentralt i hans tenkning er at «[...] all intellektuell utvikling og all tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet» (Imsen, 2015, s. 188). Videre presiseres det at læring går fra det sosiale til det intellektuelle. Dette vil si at man tilegner seg kunnskap sosialt, før man internaliserer det og kan bruke kunnskapen alene (Imsen, 2015, s. 188). En slik tilnærming til tekst kan bidra i tolkningsprosessen, samt gi en forståelse av mange forskjellige fenomener og verden rundt oss.

## 2.10 Tolkningsfellesskap og litterær samtale

Som nevnt tidligere baserer resepsjonsetetikk seg på det som «[...] skjer i møtet mellom tekst og lesar» (Andersen et al., 2012, s. 215). Sagt på en annen måte vil dette si at det som skjer når man leser en tekst, vil skape grunnlag for forståelsen og tolkningen leseren gjør. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019, s. 5) skal elevene kunne tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, noe som i vår forståelse også innebærer dataspill. I likhet med andre medium som for eksempel TV, skriver Thorhauge (2005, s. 208) at vi også tolker i møte med dataspill. Hun skriver: «Den temmelig abstrakte lighet med fx bordtennis eller stjernekrig sætter os i stand til at gennemskue handlingens karakter og dens mulige udfald». Videre presiserer hun derimot at det ikke er kun det man ser på skjermen som har betydning for hvordan vi tolker dataspill, men også spillerens interaktivitet.

I dette prosjektet er det ønskelig å se hvordan elevene tolker *Draugen* alene, og i møte med andre. For å utvikle en forståelse for dette velger vi å støtte oss på Laila Aase (2005) sin forståelse av begrepet tolkningsfellesskap. Hun definerer tolkningsfellesskap som «[...] der klasserommet blir en arena der ulik tolking og forståing kan møtast» (Aase, 2005, s. 107). For å utdype denne definisjonen kan vi trekke inn Fasting (2018, s. 68) som sier at i et slik fellesskap utvikles, nyanseres og fornyes tolkninger i møte med og i dialoger med andre. Ifølge Aase (2005, s. 107) gir tolkningsfellesskap gode forutsetninger for læring og kan knyttes opp mot forståelsen av den sosiokulturelle læringsteorien der grunntanken er at læring skjer i samhandling med andre.

Skaug et al. (2020, s. 110) mener også at kontekster der elever diskuterer og samtaler rundt et dataspill er sentrale i deres forståelse av spillet. Den viktigste læringen skjer nemlig ikke mellom elev og dataspill, men i den sosiale samhandlingen i klasserommet (Skaug et al., 2020, s. 110). Det blir naturlig å trekke inn litterære samtaler i denne sammenhengen. Aase (2005, s. 106) skriver at litterære samtaler kan forstås som «[...] eit dynamisk utviklingsmoment i høve til lesing, både fordi han tvingar oss til å stoppe opp og sjå attende på lesing, og fordi vi blir tvinga til å møte andre lesingar enn vår eige». Hun skriver vidare at mye av lesingen vi gjør på fritiden ikke bidrar til at vi diskuterer og gjør rede for egne tanker, men at skolen skal legge til rette for at elevene får snakket om lesingen og diskutere egne tolkninger (Aase, 2005, s. 106). Vi har tidligere argumentert for at dataspill kan ses på samme måte som annen litterær tekst, og at samtale om dataspill på denne måten kan gi eleven ny forståelse av spillet, forsterke den tolkningen eleven allerede har og gi god trening i litterære samtaler. For at det skal oppstå et flerstemmig klasserom, er det derfor viktig at elevenes ulike tolkninger kommer frem samtidig som elevene opplever at tekster kan oppleves gyldig på mange ulike måter (Skaug et al, 2020, s. 64).

Litterære samtaler må ikke gjennomføres i klasserommet, de kan også foregå i mindre grupper, i par eller mellom lærer og elev (Aase, 2005, s. 107). Men det må være visse krav til stede for at det kan kalles en litterær samtale. Elevene må ønske å delta i samtalen og bidra med sine egne forståelser av teksten, og ikke hvilke forståelser hen tror læreren er ute etter. Det er utforskning og undersøkning av tekst som er essensen i en litterær samtale og som tidligere poengtert finnes det mange ulike svar og måter å forstå en tekst på (Aase, 2005, s. 110). «Gjennom ulike teksttolkningserfaringar utviklar eleven eit repertoar for sjølv å kunne gå i inngrep med teksten på ein stadig meir kvalifisert måte. Han vil oppdage kva som kan vere interessant å sjå etter i teksten, og korleis han skal kunne finne rimelege svar» (Aase, 2005, s. 108). En av grunnene til at man oppfatter tekster ulikt dreier seg om at man som leser har ulike erfaringer og forventninger til teksten og verden, som bidrar til at vi forstår en tekst ut fra egen livsverden (Aase, 2005, s. 110). Det man som enkeltindivid oppfatter som en viktig del av historien, kan det være andre ikke legge merke til.

Når man velger å ta i bruk dataspill i undervisning er det viktig å legge til rette for at dette ikke blir en isolert aktivitet, men noe elevene ser nytteverdi av. Ifølge Bråten (2007a, s. 10)

er individuell lesing innfelt i en sosiokulturell kontekst, på skolen, hjemme, i samfunnet og i kulturen ellers. Denne konteksten har også betydning for individets lesing, hvordan eleven verdsetter det hen leser og hvordan det leste fortolkes (Bråten, 2007a, s. 11). Den sosiokulturelle konteksten kan både fremme eller hemme egen leseforståelsen, ved at man får nye input i form av andres tolkninger. Da elevene skulle spille *Draugen* var vi interessert i at de i etterkant skulle snakke om spillet slik at de sammen kunne skape en forståelse av spillet. Et viktig poeng er at man skal lære av hverandre, ved at man blant annet lytter til andres innspill og utdyper med egen kunnskap (Ness & Danielsen, 2020, s. 99). Dette kan også knyttes opp mot strategien vi tidligere presenterte, *utropsstrategien*, der elevene ved hjelp av andre kan løse utfordringer i spillet. På denne måten kan forståelsen av spillet bli utvidet og revidert i samspill med andre. Dette kan også ses i sammenheng med den praktisk orienterte linjen og et tolkningsfellesskap. På bakgrunn av teori som har blitt presentert skal vi i analysekapittelet se hvilke leseforståelsesstrategier elevene tar i bruk når de spiller *Draugen*, og hvordan fellesskapet bidrar i elevenes forståelse og tolkning av det.

### 3. Metode

I dette kapitlet skal vi gjøre rede for metodiske valg som legger grunnlaget for vårt prosjekt. Ifølge Høgheim (2020, s. 27) handler metode om «[...] hvordan vi kan eller bør gå frem for å skape kunnskap». Alle valg av metode gir utgangspunkt for hvilke data og informasjon man får. For å samle inn materialet til prosjektet har vi valgt å ta i bruk klasseromsobservasjon og to semistrukturerte intervju. Det å ta i bruk flere metoder kalles for metodetriangulering. Ved å kombinere disse metodene i en metodetriangulering vil vi få en større bredde i materialet, og i tillegg kan det bidra til å øke prosjektets validitet (Neteland & Aa, 2020, s. 17). Å ta i bruk både observasjon og intervju som metode, gir oss mulighet til å sammenligne og se sammenhenger i spilløkten og i gruppeintervjuene.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Når man skal gjøre samfunnsvitenskapelig forskning, skiller man mellom to typer forskningsmetoder, kvalitative og kvantitative. Mens de kvantitative legger vekt på utbredelse og antall, ønsker de kvalitative å gå mer i dybden (Thagaard, 2013, s. 11). Kvalitative metoder er forskningsmetoder som knytter nærere kontakt mellom forsker og informanter. Et viktig formål med kvalitative tilnærminger er å forstå sosiale fenomener, der fortolkning har en stor betydning (Thagaard, 2013, s. 11). Hovedforskjellen mellom metodene er at de tjener ulike formål, og gir dermed svar på ulike spørsmål (Høgheim, 2020, s.30). I vårt prosjekt har vi tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode, der vi har gjennomført både en observasjon og to semistrukturerte intervju. Dette er to fremgangsmåter som ofte blir brukt innenfor kvalitative forskningsmetoder (Thagaard, 2013, s. 13). I de påfølgende avsnittene vil vi gjør rede for observasjon og semistrukturert intervju som metode og begrunne valg som er tatt gjennom forskningsprosessen.

#### 3.2 Observasjon

Å observere er noe vi mennesker gjør daglig via sansene våre, og gjennom sanseinntrykk «mottar vi et enormt kaos av inntrykk fra omverdenen» (Næss, 2004, s. 192). Dette gjør man også når man observerer i forskning, men her må observasjonen være mer systematisk og den må kunne dokumenteres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Postholm (2005, s. 1) skriver at observasjon som forskningsmetode er «[...] et av de viktigste redskapene

forskeren har for å samle inn data fra forskningsfeltet». Man skal kunne gjengi, på best mulig måte, helhetlige beskrivelser og analyser av det man undersøker (Kjelaas, 2020, s. 30).

Forskeren får på denne måten mulighet til å observere med hele seg og ta i bruk alle sanser som vil være med på å påvirke observasjonen.

Observasjon som metode er relevant å ta i bruk når man ønsker «[...] direkte tilgang til det han undersøker» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Dette er utgangspunktet for vårt prosjekt, da vi ønsket å observere elevene i deres naturlige setting mens de spilte dataspillet *Draugen*. Videre vil vi presentere hvordan vi planla og gjennomførte observasjonen. Vi vil først gjør rede for hvem og hva vi skulle observere og hvordan observasjonen skulle gjennomføres. Deretter skal vi gjøre greie for hvordan vi valgte å dokumentere observasjonen, og til slutt beskrive gjennomførelsen av den.

### 3.2.1 Hvem og hva skulle vi observere?

Da vi skulle planlegge observasjonen måtte vi først og fremst bestemme oss for hvem og hva vi skulle observere. Ettersom problemstillingen vår er todelt, både knyttet til dataspill, men også til elevers tolkning, var det avgjørende for oss at vi gjennomførte prosjektet på en skole som hadde mulighet til å la elevene spille *Draugen*. Dette var viktig for oss da vi i utgangspunktet ønsket at hver elev skulle spille hver for seg. Vi valgte dermed å gjennomføre observasjonen og intervjuene på en skole som hadde dataspillutstyr, slik at vi på denne måten ikke hadde behov for å få tak i utstyr eller organisere undervisningen på en ukjent måte for elevene. Dataspillet *Draugen* har 12 års aldersgrense, noe som også var avgjørende for hvilket klassetrinn vi valgte å gjennomføre observasjonen på. Dette gjorde at vi valgte å gjennomføre spilløkten med elever på 9. trinn.

I planleggingsfasen av prosjektet ble vi anbefalt en skole som hadde erfaring med å ta i bruk dataspill i undervisning. Vi tok kontakt med læreren på den aktuelle skolen og ble henvist videre til kontakt- og norsklærer på 9. trinn. Hen var positiv til at vi kunne observere og intervjuer elevene i norsktimene, og fortalte at de hadde tatt i bruk dataspill i undervisning tidligere. Vi hadde et møte med kontaktlærer der vi informerte om prosjektet og planla sammen hvordan spilløkten, observasjonen og intervjuene skulle gjennomføres. Elevene hadde ikke spilt dataspill i norskfaget tidligere, men de hadde ulik spillerfaring fra blant

annet engelsk og samfunnsfag. Elevenes spillerfaring var derimot varierende, noen spilte mye på fritiden, mens andre kun hadde erfaring fra undervisning på skolen.

Under spilløkten observerte vi i alt 21 elever i en klasse på 9. trinn. I forkant hadde vi planlagt at elevene skulle spille på hver sin datamaskin, men etter samtale med læreren kom vi frem til at resultatet av spillingen gjerne ble bedre dersom de spilte i par. Noen elever ønsket derimot å spille alene. Vi hadde satt av fire skoletimer til observasjonen da vi ønsket at elevene skulle gjennomføre spillet i en sammenhengende økt. For å finne ut hva som skulle observeres tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår, og la opp til at observasjonen måtte gjennomføres på en måte som gjorde at vi fikk samlet inn nødvendig datamateriale. Vi var dermed interessert i å observere hvordan elevene navigerte seg i *Draugen* og hvordan de snakket om de ulike hendelsene i spillet. Det ble dermed naturlig å gjennomføre en klasseromsobservasjon der hele klassen var til stede.

### 3.2.2 Hvordan skulle observasjonen gjennomføres?

Vi ville at observasjonen skulle gjennomføres i en naturlig setting, og bestemte oss dermed i samråd med kontaktlærer at det var hen som skulle styre undervisningen og informere elevene om at de skulle spille dataspillet *Draugen*. Skolen vi gjennomførte observasjonen på, hadde eget datarom bestående av flere stasjonære og bærbare spilldatamaskiner. Når man skal observere finnes det ulike observatørroller man som forsker må ta hensyn til. Å ta hensyn til hvilken observatørrolle man velger, vil påvirke hvordan observatøren opptrer under observasjonen. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 69) henviser til Raymond Gold sine fire observatørroller: fullstendig deltaker, fullstendig observatør, deltakende observatør og observerende deltaker. De ulike rollene gjør det mulig å undersøke både samhandling og samtale med deltakerne i forskningsprosjektet (Kjelaas, 2020, s. 29-30). Da vi skulle gjennomføre klasseromsobservasjonen, tok vi rollen som observerende deltakere. Denne rollen beskrives som at forskeren «[...] engasjerer seg i samtaler og intervju, men ikke som deltaker» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 69). Dette betyr at man som observatør kan bidra i samtale, og forskningsdeltakerne vet hvorfor man er der. Man kan derimot ikke delta ikke i samhandlingen mellom deltakerne i settingen de blir observert i, eller svarer på spørsmål knyttet til prosjektet.

At vi tok rollen som observerende deltakere gjorde at vi på denne måten fikk mulighet til å observere hvordan de ulike parene i klasserommet spilte og hvordan de kommuniserte sammen på tvers av klasserommet. Lydopptak kunne også vært et godt supplement til våre observasjoner, da vi på denne måten kunne fått med oss flere detaljer og gjerne hvem som sa hva. Sett bort ifra dette mener vi likevel at vi fikk med oss mye av det elevene sa og gjorde i løpet av spilløkten

### 3.2.3 Hvordan skulle vi samle inn materialet fra observasjonen på en hensiktsmessig måte?

Ifølge Høgheim (2020, s. 136) er det viktig å planlegge observasjonen i forkant av gjennomførelsen. Man må ha en klar målsetting på hvordan observasjonen skal foregå og en observasjonsguide kan være et godt hjelpemiddel. En observasjonsguide tar utgangspunkt i problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål, som observatøren bør forholde seg til gjennom observasjonen. Dette gjør at forskeren i større grad klarer å holde seg til det som skal observeres, og kan skille ut unødvendig informasjon. Observasjon handler som sagt om å hente inn informasjon, via systematisk innsamling og registrering (Høgheim, 2020, s. 135). Det finnes flere måter man kan dokumentere observasjon på, som blant annet video- og lydopptak, men den mest sentrale er feltnotat. Høgheim (2020, s. 137) definerer feltnotat som et notat der man noterer de ulike registreringene man gjør seg underveis i observasjonen, eller de ulike situasjonene man observerer.

I forkant av observasjonen utarbeidet vi et detaljert skjema for feltnotat for å holde observasjonen tett knyttet til forskningsspørsmålene og problemstillingen (se vedlegg 1). Vi utviklet et skjemaet der vi kategoriserte de ulike leseforståelsesstrategiene. Skjemaet inneholdt også en egen kategori for elevenes tolkning av *Draugen*, og observasjonens tid, sted, aktiviteter, hvem som var med og hvilke følelser vi observerte hos elevene.

### 3.2.4 Gjennomføring av observasjonen

Observasjonen ble gjennomført i en klasseromssituasjon der hele klassen var til stede. Som observatører tok vi som nevnt rollen som observerende deltaker, der målet var å observere elevene i en naturlig setting. Vi gjorde klart datarommet før elevene kom, ved å skru på datamaskinene og sette frem stoler slik at elevene kunne spille sammen i par. Pultene stod allerede i noe som lignet en hestesko, der det var plass til alle elevene. Da elevene kom inn i

klasserommet, fant de automatisk hver sin datamaskin og åpnet spillet *Draugen*, som allerede var lastet ned. Dette hadde de på forhånd fått beskjed av læreren sin om å gjøre. Verktøy som ble tatt i bruk i spilløkten var spilldatamaskiner, headset, datamus og tastatur. Før elevene begynte å spille ga vi beskjed om at elevene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet og at vi ikke kunne svare direkte på spørsmål knyttet til spillet. Ved slike spørsmål måtte de henvende seg til læreren. Dette gjorde vi ettersom vi ikke ønsket å påvirke elevenes lesing og handlingsvalg i spillet. Vi var interessert i å observere elevene både når de fikk til det spillet forventet, men også når de stod ovenfor vanskelige oppgaver. Elevene fikk i forkant av spilløkten et samtykkeskjema, som forklarte hva prosjektet gikk ut på. Vi valgte derimot ikke å presisere hva vi skulle gjøre eller observere i forkant av spilløkten. Dette gjorde vi for at elevene ikke skulle være bevisst på egen spillemåte, og heller konsentrere seg om selve spillingen.

Fem elever spilte alene, mens de resterende 16 spilte i par (totalt 8 par). Elevene diskuterte og snakket høyt om det som skjedde underveis i spillingen. Dette gjorde det dermed lettere å observere hvordan elevene handlet i spillet. Ettersom vi er interessert i å finne ut hvilke leseforståelsesstrategier elevene tok i bruk og hvordan de snakket sammen for å forstå spillet, var det relevant for oss å kunne bevege oss rundt i klasserommet og lytte til elevene. Kjelaas (2020, s. 30) skriver at når forskeren trer inn i miljøet til det som skal observeres, bidrar det til at man «[...] får større innlevelse og innsikt i forskningsdeltakerens perspektiv og praksis» (Kjelaas, 2020, s. 30). Vi byttet på å observere ulike par som spilte, der den ene av oss hovedsakelig var på den ene siden av klasserommet og den andre motsatt side. Dette rullerte vi på underveis i spilløkten. At vi var to personer som observerte gjorde at vi fikk med oss mye forskjellig i spilløkten, da vi ikke måtte forflytte oss like ofte rundt i klasserommet. Vi fikk i tillegg til dette mulighet til å observere ulike par samtidig.

### 3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) handler det kvalitative forskningsintervju om å finne ut av informantenes forståelse av verden. Man kan utforme et forskningsintervju på forskjellige måter. Hovedsakelig skiller man mellom to, strukturerte og semistrukturerte intervju. Mens strukturerte intervju bærer preg av konkrete, planlagte spørsmål og har klare rammer, ligner semistrukturert intervju mer på en samtale, med planlagte spørsmål der



spørsmål også kan oppstå underveis (Thagaard, 2013, s. 97). Hvilken intervjumetode man velger avhenger av hvilket perspektiv og fenomen man ønsker å utforske. Vi har valgt å ta i bruk metoden semistrukturert intervju.

### 3.3.1 Semistrukturert gruppeintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) er et semistrukturert intervju «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som er beskrevet». Det semistrukturerte intervjuet ligner en dagligdags samtale, men har som formål å fremme et bestemt tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I dette prosjektet har vi valgt å benytte oss av semistrukturert intervju fordi vi ønsker informantenes egne tanker og refleksjoner. Gjennomførelsen av de to intervjuene lignet en litterær samtale slik som Laila Aase beskriver en litteratursamtale (jf. delkapittel 2.10).

Ifølge Gibbs (2012, s. 187) er fordelene med slike gruppeintervju at informantene snakker både med deg som intervjuer, men også med de andre i gruppen. Dette kan bidra til at informantene både inspirerer og utfordrer hverandre. For barn og unge kan gruppeintervju oppleves trygt da man er sammen med noen man kjenner og ikke alene, og de kan på denne måten dele erfaringer (Cohen et al., 2011, s. 433). For å samle inn materialet fra intervjuene valgte vi å ta i bruk lydopptak. Ved hjelp av lydopptak fikk vi muligheten til å spole frem og tilbake i intervjuene og lytte til intervjuene flere ganger. På den måten kunne vi gjengi direkte sitat i analysen av materialet, som dermed kan gi grunnlag for troverdighet i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 96).

Elevene som deltok i intervjuene, hadde ulik spillerfaring. Fire av elevene spilte mye på fritiden, mens de resterende fem hadde kun erfaring fra spilling på skolen. Det var både jenter og gutter som deltok i intervjuene. Det ble før gjennomførelsen av intervjuet utformet en intervjuguide som skulle være utgangspunktet for intervjuene (se vedlegg 2). En intervjuguide er et manuskript som viser strukturen i et intervjuforløp, med et overordnet tema og en rekke mulige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Et slikt intervju er fleksibelt og åpner for å endre rekkefølgen på spørsmålene, komme med nye spørsmål og oppfølgingsspørsmål. På denne måten kan man følge informantenes personlige forståelse

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden ble lagd i god tid før vi skulle gjennomføre de semistrukturerte intervjuene. Den består av en utvidelse av problemstillingen og forskningsspørsmålene, med flere detaljerte spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden er knyttet opp mot hvordan elevene spiller *Draugen*, og hvordan de tolker karakterene og handlingen i spillet. Videre vil vi beskrive hvordan vi gjennomførte de to gruppeintervjuene og hvilke utfordringer vi opplevde.

### 3.3.2 Det første semistrukturerte intervjuet

Det sosiokulturelle læringssynet lå til grunn da vi skulle gjennomføre gruppesamtalene. Sentralt i læringsteorien er at læring skjer i samspill med andre. Elevene fikk gjennom samtalene mulighet til å snakke sammen og diskutere spørsmålene knyttet til *Draugen*. Før gjennomførelsen hadde vi på forhånd øvd oss på å stille og svare på de ulike spørsmålene i intervjuguiden, til hverandre. Dette gjorde vi for å sjekke om spørsmålene var relevant i forhold til problemstillingen og om spørsmålene bidro til å dekke det vi ønsket å finne ut av i prosjektet. I tillegg til dette hjalp det oss også med å finne ut hvordan vi skulle gå frem når vi skulle stille spørsmål til elevene. Ettersom vi skulle gjennomføre semistrukturerte intervju, var det ikke like viktig å stille spørsmålene i riktig rekkefølge. Det var desto viktigere at vi hadde relevante spørsmål å forholde oss til gjennom intervjuet.

Det var tilfeldig hvilke informanter som deltok i intervjuene. Vi hadde på forhånd tenkt at det skulle være like mange elever i begge intervjuene, og en blanding av både jenter og gutter. Dette måtte vi endre rett før det første intervjuet. De som deltok i det første intervjuet, var de som først ble ferdig med å spille *Draugen*. Ettersom spillets tidsperspektiv var på over fire skoletimer valgte vi i første intervju å ta med de elevene som var først ferdig med å spille. På denne måten var elevene på skolen til dagen var ferdig, og ikke lenger. Dette resulterte i at det var tre elever som deltok i det første intervjuet, og seks elever som deltok i det andre intervjuet.

I forkant av det første intervjuet plasserte vi elevene rundt flere bord som var satt sammen til ett stort bord. Dette ble gjort for at alle elevene skulle se hverandre og på denne måten skape en samtale som oppleves trygg. Dette gjorde det kanskje også lettere for elevene å ha en felles samtale. Vi introduserte intervjuet med å si at de skulle ha en samtale seg imellom,

med utgangspunkt i våre spørsmål, og at vi var interessert i å høre deres refleksjoner rundt spillingen og selve spillet. I likhet med observasjonen, presiserte vi også her at elevene når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Intervjuet startet med generelle spørsmål om deres forhold til dataspill i skolen, før det gikk over til mer åpne spørsmål om *Draugen*. Her fokuserte vi på hvordan elevene hadde spilt spillet og hvordan de tolket handlingen. Både spørsmålene og svarene åpnet opp for oppfølgingsspørsmål underveis. Elevene i det første intervjuet var noe mer reservert enn i det andre intervjuet, og svarte ikke like utfyllende på alle spørsmål. Dette kan ha med måten vi formulerte oss på, og måten vi la opp til oppfølgingsspørsmål. Vi var også usikre på hvilke svar og refleksjoner vi kunne forvente av elevene i det første intervjuet.

Det første gruppeintervjuet skulle i utgangspunktet gjennomføres som et semistrukturert intervju, men utviklet seg mer som et strukturert intervju. Informantene henvendte seg direkte til oss når de svarte på spørsmål, og det var få refleksjoner i samtalen. Denne erfaringen tok vi derimot med oss videre til neste gruppeintervju. Det første intervjuet varte i 16 minutter, mens det andre intervjuet varte i 46 minutter.

### 3.3.3 Det andre semistrukturerte intervjuet

Da vi skulle gjennomføre det andre gruppeintervjuet, omorganiserte vi måten vi stilte spørsmål på. Ettersom vi opplevde det første intervjuet som lite elevstyrt, bestemte vi oss for å minne elevene på at de skulle ha en felles samtale seg imellom. I dette intervjuet la vi mer vekt på å hjelpe dem i gang med samtalen, men det var i hovedsak elevene som utfylte hverandre sine svar og stilte spørsmål dersom det var noe de lurte på. Dersom elevene snakket om ting som ikke var relevant for intervjuet, førte vi samtalen tilbake til spørsmålet som var blitt stilt.

Det andre intervjuet startet på samme måte som det første intervjuet, med generelle spørsmål og deretter mer åpne spørsmål. Ettersom vi allerede hadde gjennomført et intervju i forkant, var vi i dette intervjuet mer bevisst på hvordan vi skulle stille spørsmålene. Dette intervjuet opplevde vi som mer elevstyrt, og svarene elevene ga var mer utfyllende, da de i større grad reflekterte over spørsmålene sammen. Dette kan også begrunnes ut ifra at det var seks elever som deltok, kontra tre, som i det første intervjuet. På denne måten kan

intervjuet ha følt mer trygt for elevene. Selv om det var flere elever som deltok i dette intervjuet, var det likevel kun fire av elevene som deltok aktivt i hele samtalen. De to resterende elevene var aktivt med i samtalen kun et par ganger. Disse elevene svarte hovedsakelig på spørsmål som ble stilt direkte til dem, eller dersom noen av de andre medelevene snakket direkte til dem. Ettersom det andre intervjuet var mer elevstyrt, og varte lenger enn det første intervjuet, vil man i analysen av materialet se at vi har med flere eksempler fra dette intervjuet. Vi vil videre omtale de semistrukturerte intervjuene som gruppesamtale A og gruppesamtale B.

### 3.3.4 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene transkriberte<sup>1</sup> vi lydopptakene. En transskripsjon er en nøyaktig overføring fra lyd til tekst (Neteland, 2020, s. 62). Dette bidrar gjerne til å gi en mulighet til å se på datamaterialet på en helt annen måte, da du får alt «svart-på-hvitt» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Ifølge Rogne (2020, s. 163) er det avgjørende å gjennomføre transkripsjonen på en grundig og nøyaktig måte. Vi transkriberte intervjuene dagen etter vi gjennomførte dem, slik at vi hadde intervjuene friskt i minnet. Dette gjorde det også lettere for oss å skille ut hvilke elever som sa hva. For at transkripsjonen ikke skulle avsløre elevenes identitet valgte vi å skrive den på bokmål og ikke basert på fonologisk uttale. På denne måten kunne ikke dialektene og sosiolektene vise tilbake til hver enkelt elev. For oss har ikke talemåten til elevene noe å si for utfallet av prosjektet, og derfor valgte vi å anonymisere det på denne måten. Ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 99) er dette viktig med tanke på hensynet til anonymisering, slik at informantene ikke kan gjenkjennes i det ferdige prosjektet.

Da vi skulle transkribere valgte vi å transkribere halvparten av materialet hver, slik at vi ikke fikk dobbelt opp med datamateriale. Dersom det var uttalelser vi var usikre på, hjalp vi hverandre for å finne ut hva som ble sagt. Dette var nyttig for å få en helhetlig forståelse av det som ble sagt. Formålet med prosjektet er ikke å undersøke nonverbal informasjon som ansiktsuttrykk og andre gester, så vi la dermed kun vekt på elevene sine verbaliseringer. Enkelte elever uttalte flere ord på engelsk, og disse har vi valgt å skrive slik de ble uttalt,

---

<sup>1</sup> Den fullstendige transkripsjonen av gruppesamtalene er ikke lagt ved oppgaven, men kan fremvises på forespørsel fra interesserte lesere.

altså på engelsk. Et eksempel på dette er ordet «jump-scares» som flere av elevene tok i bruk, dette refererer til noe som kommer uforventet og kan skremme deg i spillet. Når vi transkriberte valgte vi å fjerne småprat, digresjoner og «tomme» ord, slik at vi kvittet oss med lange sitater, men fortsatt beholdt meningen i dem. Dette kaller Kvale & Brinkmann, (2015, s. 233) for meningsfortetting. Et eksempel på dette er at vi fjernet de gangene elevene sier «ehm», her har vi satt inn klammeparantes [...] istedenfor. Analysen av transkripsjonen bidro til å gi oss en dypere innsikt i datamaterialet.

Etter å ha transkribert gjenstod analysen av intervjuene. Dette gjorde vi både for å få en helhetlig forståelse av materialet, men også for å se enkeltdelene hver for seg. Vi startet med å *kode* transkripsjonen, noe vi valgte å gjøre på den måten at vi fargekodet det som var relevant for vårt prosjekt, i ulike temaer. Her tok vi utgangspunkt i det vi ønsker å finne ut av i prosjektet, som er hvilke leseforståelsesstrategier elever på 9. trinn benytter seg av i dataspillet *Draugen*, og hvordan de tolker spillet i fellesskap. Vi ga dermed én farge til hver av leseforståelsesstrategiene som tidligere ble presentert: hukommelsesstrategier (lilla), organiseringsstrategier (grønn), elaboreringsstrategier (blå), overvåkningsstrategier (rød) og utropsstrategier (oransje). I tillegg til dette fikk tolkninger én farge (gul) og generell, interessant informasjon én farge (rosa). Kodingen ble gjort i samme dokument som transkripsjonen. Neteland (2020, s. 62) sin anbefaling er at man kritisk tolker og sammenligner forskjellige utsagn og leser mellom linjene. Vi har prøvd å gjøre dette når vi analyserer datamaterialet. Dette er en del av en meningsfortolkning som handler om å tolke det som blir sagt i selve intervjuet (Neteland, 2020, s. 62). Det har vært mest interessant å se om elevene tok i bruk de leseforståelsesstrategiene vi tok utgangspunkt i teorikapitlet, og deres felles diskusjoner og tolkninger av selve spillet.

I analysen av datamaterialet har vi valgt å bruke fiktive navn på informantene fra gruppeintervjuene. Dette har vi gjort for at det skal være mer oversiktlig for leseren å vite hvem som sier hva. I eksemplene fra observasjonen av spilløkten har vi derimot valgt å kalle elevene for elev 1 og elev 2. Dette har vi valgt å gjøre for å skape bedre oversikt, og fordi det aldri er flere enn to elever som er med i eksemplene fra observasjonen. Dette begrunnes ut fra at det var vanskelig å skille hvem som sa hva, da de var mange elever i klasserommet og de satt relativt spredt. Selv om elevene i eksemplene fra observasjonen omtales som elev 1

og elev 2, er det nødvendigvis ikke de samme elevene som uttaler seg. Dette har vi gjort for at det ikke skal bli forvirring med navn, da det i observasjonen var 21 elever som deltok. I gruppeintervjuene var det derimot kun 9 elever som deltok, og det var dermed enklere å skille hvem som sa hva i intervjuene, enn under spilløkten. Under intervjuene tok vi som nevnt lydopptak, dette bidro til å gjøre det lettere for oss å gå tilbake til materialet dersom vi var usikre på hvem som sa hva.

I analysen har vi valgt å systematisere funnene fra observasjonen og intervjuene i egne feltnotat- og transkripsjonsbokser for å tydelig vise hva som er tatt ut ifra transkripsjon og feltnotat. De ulike boksene har vi valgt å kategorisere som *gruppesamtale A*, *gruppesamtale B* og *observasjon av spilløkten*. I tillegg til dette er boksene kategorisert etter tall fra 1-41, og eksemplene i analysen blir dermed seende slik ut: «Gruppesamtale A - 1», «Gruppesamtale B - 2» og «Observasjon av spilløkten - 3». I de ulike delene av analysen har vi både valgt å ta med eksempler fra intervju og observasjon. Dette bidrar til å vise bredden og sammenhenger i det datamaterialet vi har samlet inn.

### 3.4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Som hovedregel skal forskere hente inn samtykke fra deltagere i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 17). I forkant av observasjonen av spilløkten og de semistrukturerte intervjuene laget vi et informasjonsskriv til foresatte og elever. Informasjonsskrivet inneholdt generell informasjon om hvordan gjennomførelsen av observasjonen og intervjuene skulle foregå (se vedlegg 3). I informasjonsskrivet hadde vi også lagt ved et samtykkeskjema.

Samtykkeskjemaet var informerende og tydelig, og der stod det blant annet at det var frivillig å delta (NESH, 2021, s. 17). For at elevene skulle kunne delta i prosjektet måtte de foresatte (siden elevene er under 18 år) signere på vegne av sine barn. Dette gjorde vi digitalt, slik at de foresatte svarte på informasjonsskrivet på e-post, med samtykke om at barna kunne ta del i prosjektet. Denne e-posten ble sendt til kontaktlærer. Kontaktlærer sendte kopi av underskrift til oss, vi fikk se godkjenningen og deretter slettet vi epostene. Det var kontaktlærer som hadde oversikt og ansvar for hvem som hadde samtykket til å delta i intervjuene. Elevene som hadde samtykket for deltagelse var de eneste som deltok i intervjuene. Både observasjonen og intervjuene ble gjennomført midt i koronapandemien, noe som resulterte i at 8 elever var syke da vi skulle gjennomføre observasjon og intervju.

Det var 9 elever som hadde godkjent samtykkeerklæringen til intervjuene som var til stede den aktuelle dagen.

### 3.5 Forskningsetikk

I vårt forskningsprosjekt får man innsyn i personers privatliv og deres personlige integritet, og man må derfor ta hensyn til en del etiske retningslinjer. Tre viktige retningslinjer er *informasjon, frivillighet og tydelighet* (NESH, 2021, s. 17). I forkant av intervjuene ble det sendt inn en beskrivelse av prosjektet som inneholdt både informasjonsskriv og intervjuguide, til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) (Se vedlegg 4). Dette ble gjort for å sikre at informantenes personvern ble ivaretatt på en sikker måte. Prosjektet ble meldt inn i september 2021 og godkjent i oktober 2021. Vi meldte prosjektet inn til NSD ettersom vi skulle ta i bruk lydopptak. Etter at prosjektet ble godkjent, startet innsamlingen av data. Vi leide både lydopptaker og datamaskiner fra Høgskulen på Vestlandet som vi tok i bruk under prosjektet. Lydopptak fra de to intervjuene ble gjort på lydopptakeren, og senere ble disse overført til de lånte datamaskinene. På denne måten ble all data oppbevart på en trygg og sikker måte, og ikke på våre private datamaskiner. Da vi var ferdig med transkripsjon av data, ble alt slettet fra både lydopptaker og datamaskiner, slik sikret vi informantenes anonymitet.

### 3.6 Forskningens troverdighet

I de følgende avsnittene vil vi gjøre rede for hvordan de to begrepene reliabilitet og validitet gjør seg gjeldende i vårt prosjekt. Reliabilitet og validitet utgjør prosjektets forskningskvalitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Som forskere har man et ansvar for å redegjøre, altså vurdere og reflektere over hvordan man har gått frem for å sikre kvaliteten i prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Det finnes to tradisjoner man kan ta utgangspunkt i når man skal definere og vurdere hvilke kriterier man bruker på reliabilitet og validitet. Disse tradisjonene kalles sosialkonstruktivistisk tradisjon og en positivistisk vitenskapsteoretisk tradisjon. Man kan se på disse tradisjonene som paraplybegreper, der forskeren ofte befinner seg et sted mellom disse ytterpunktene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201-202). I vår studie har vi likevel valgt å ta utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, som vi vil utdype innenfor avsnittene om reliabilitet og validitet.

### 3.6.1 Relabilitet

Gleiss & Sæther (2021, s. 201) forklarer relabilitet som studiens troverdighet «[...] og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på». Dette vil si om man kan stole på de funnene som kommer frem av studien. Med gjennomgang av relabilitet i vår studie, har vi som nevnt valgt å ta utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Denne tradisjonen legger vekt på at forskningsprosessen og datamaterialet skal være til å stole på, men at det samtidig innebærer «[...] spor av forskerens subjektivitet» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I tillegg vektlegger de at det å ta i bruk flere metoder vil gi studien flere perspektiver, enn om studien skal holdes objektiv, slik som en positivistisk tradisjon er opptatt av (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Videre innebærer det at forskeren vil sette sitt preg på datamaterialet, samtidig som man skal «[...] inkludere alle relevante perspektiver i analysen» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Ifølge Neteland (2020, s. 65) er det viktig at forskningsdata har gjennomsiktighet, slik at leseren kan se hvordan arbeidet fra informantenes svar til våre tolkninger har vært. Dette kan vi se igjen i vårt prosjekt da vi har vært åpne og beskrevet hvordan forskningsprosessen har gått for seg, alt fra hvordan vi planla og til vi gjennomførte observasjon og intervjuene. Vi har også detaljert beskrevet hvordan vi skrev feltnotat, tok lydopptak av intervjuene og hvordan vi kategoriserte selve transkripsjonen. I tillegg til dette har vi gjennomgående i analysen med eksempler fra hele transkripsjonen. Vi har på denne måten prøvd å gjøre prosjektet og datamaterialet så gjennomsiktig som mulig.

For å sikre studiens relabilitet må man også tenke over ens egen påvirkningskraft gjennom ulike tolkninger som er gjort. Vår subjektivitet har nok påvirket prosjektet, og dersom noen andre skulle gjennomført samme prosjekt, kan det hende at man ville fått noe ulike funn. Likevel har vi støttet oss på teori og metodevalg som legges til grunn for at andre kunne gjennomført samme prosjekt og på denne måten etterprøve våre resultat. Men ettersom vi har brukt semistrukturert intervju måtte man ha brukt den samme intervjuguiden for å få noenlunde like svar.



### 3.6.2 Validitet

Mens reliabilitet blir definert som studiens troverdighet, blir validitet definert som studiens kvalitet, både på materialet og forskerens fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Forskeren må gjennom prosjektet ta hensyn til at materialet som er samlet inn og ens egne tolkninger skal kunne svare på problemstillingen, og delene i prosjektet må henge sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon er man blant annet opptatt av forskningsdeltakerne sine perspektiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Ifølge Neteland (2020, s. 65) vil koder og kategorier fra de transkribert intervjuene og ulike kombinasjoner av sitater fra transkripsjonen «[...] gi god validitet (gyldighet) til tolkningene du gjør». Vi har i analysekapittelet gjennomgående med eksempler fra transkripsjonen, i tillegg til en oversikt over de ulike kodene og kategoriene vi har tatt i bruk under transkripsjonen. Under transkripsjonen satte vi også ned tempoet på lydopptakene for å sikre nøyte transkripsjon av intervjuene. På denne måten var det lettere å høre det elevene sa, og vi kunne skrive akkurat det som ble sagt. Dette gjorde at vi var sikret å få med oss alt fra intervjuene. Da vårt datamateriale tar utgangspunkt i informantenes erfaring og forståelse, har vi gjennom prosessen forsøkt å være så nøytral som mulig ved å gjengi informantenes uttalelser, da vi ønsker at prosjektet skal være så gyldig som mulig.

Ettersom vi har tatt utgangspunkt i to metoder kan dette bidra til å styrke funnene i prosjektet, da disse to utfyller hverandre. Innenfor både validitet og reliabilitet er det viktig at vi inkluderer både styrker og begrensninger ved eget forskningsdesign og måten forskningen ble gjennomført på. Det som har vært utfordrende med vårt prosjekt er at vi ikke har tatt hensyn til den store bredden av strategier som finnes innenfor de ulike leseforståelsesstrategiene. Dersom vi hadde tatt hensyn til bredden av strategier, kunne vi på denne måten sagt mer om elevenes konkrete valg i spillet, og hvordan de kom frem til svaret. Vi mener likevel at funnene i analysen viser tydelig hvilke strategier elevene tok i bruk.

Da vi skulle ut i felt for å samle inn empiri til studien, var det flere hensyn vi måtte ta stilling til. Innsamlingen ble gjort da det var mye smitte på grunn av korona. Dette gjorde at det var vanskelig å planlegge og forutse hvordan det skulle bli. 1/3 av gruppen var syk den aktuelle dagen, noe som gjorde at vi måtte omorganisere hvem som skulle delta på intervjuene.

Dette var utfordrende da vi ønsket at det skulle være minst 5 elever på hvert intervju. I og med at vi hadde satt av én skoledag til gjennomføring av observasjon og intervju, ble tiden knapp til gjennomføringen av intervjuene. Vi valgte derfor å gjennomføre det første intervjuet med de tre elevene som var først ferdig med spillet og som hadde signert samtykkeskjema. Dette ble gjort slik at elevene kunne slutte til vanlig tid. At det bare var tre elever som deltok i dette intervjuet, kan ha påvirket gruppedynamikken og på den måten bidratt til at dette intervjuet opplevdes mindre elevstyrt.

En annen mulig utfordring med prosjektet er at vi ikke gjennomførte et pilotintervju. Vi hadde på forhånd kun gått gjennom spørsmålene til intervjuene med hverandre. Dersom vi hadde hatt et pilotintervju kunne intervjuene blitt noe annerledes og mer kvalitetsrikt, dersom vi hadde gått gjennom det med personer utenfor prosjektet. Samtidig hadde det blitt vanskelig å gjennomføre et slikt pilotintervju, da vi måtte fått tak i personer som hadde hatt mulighet til å først spille gjennom *Draugen*, for så å delta i et intervju. I neste kapittel skal vi ta utgangspunkt i innsamlingsmaterialet for å analysere og drøfte våre funn.

#### 4. Elevers bruk av leseforståelsesstrategier og tolkning av *Draugen*

«Du forstår ikke hvor sinnssykt dypt dette spillet er!» hørte vi en elev si under spilløkten. *Draugen* skapte stort engasjement blant elevene, og flere elever opplevde spillet som spennende og mystisk. Det ble gjort interessante observasjoner i spilløkten av måten elevene spilte *Draugen* på. I dette kapittelet skal vi analysere og drøfte datamaterialet vi har samlet inn. Vi skal se eksempler på hvordan elevene tok i bruk leseforståelsesstrategier for å forstå spillet og navigere seg i *Draugen*, samt hvordan samtalene elevene hadde under og i etterkant av spilløkten fikk frem elevenes ulike tolkninger, både av spillets karakterer og handling

Datamaterialet er som tidligere nevnt samlet inn gjennom en klasseromsobservasjon og to semistrukturerte gruppeintervju. Feltnotat fra observasjon og transkripsjon av intervju er dermed det som utgjør vårt datamateriale. I den første delen av analysen vil vi vise til eksempler fra datamaterialet knyttet til de ulike leseforståelsesstrategiene som ble presentert i teorikapittelet og opp mot forskningsspørsmål 1: Hvordan navigerer elevene seg i dataspillet *Draugen*? I den andre delen av analysen skal vi ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: På hvilken måte forstår og tolker elevene spillets narrativ? I denne delen systematiserer vi analysen inn i tre ulike kategorier: tolkning av Edward og hans forhold til Betty, tolkning av Edward og Lissie sin relasjon og tolkning av hendelsene i Graavik. Det er flere måter å forstå handlingen i *Draugen* på, og vi anser dermed ikke en forståelse som mer rett enn en annen. Målet med analysen er derfor å finne ut hvordan elevene spiller og tolker *Draugen*, og dermed hvilke leseforståelsesstrategier de tar i bruk for å gi mening til handlingen i spillet.

Kategoriseringen av analysen bidrar til å skape bedre oversikt for å se de forskjellige leseforståelsesstrategiene og delene av tolkningene hver for seg. Vi vil presentere ulike eksempler fra datamaterialet for å vise hvilke leseforståelsesstrategier vi forstår at elevene har tatt i bruk, og hvilke tolkninger elevene har gjort seg under og i etterkant av spilløkten. Eksemplene er nummerert fra 1-41, dette inkluderer eksempler både fra observasjonen av spilløkten og samtalene i etterkant.

#### 4.1 Hvordan blir leseforståelsesstrategier tatt i bruk i *Draugen*?

Nedenfor presenterer vi to tabeller, som viser hvor mange ganger vi har fanget opp, ut ifra spilløkten og gruppesamtalene, at de ulike leseforståelsesstrategiene ble tatt i bruk når elevene spilte *Draugen*. Tabell 1 viser til hvor mange ganger vi har klart å fange opp at elevene tok i bruk leseforståelsesstrategiene under spilleøkten, altså via observasjonen. Tabell 2 illustrerer hvor mange ganger vi tolket at elevene hadde tatt i bruk leseforståelsesstrategier i spilløkten, gjennom de to gruppesamtalene vi hadde i etterkant. Vi har sett at det i etterkant av innsamlingen var lettere å fange opp elevenes bruk av leseforståelsesstrategier av elevenes refleksjoner i gruppesamtalene, enn via selve observasjonen. Funn fra observasjonen har derimot bidratt til å underbygge noen av de funnene vi fant i gruppesamtalene.

	Hukommelsesstrategier	Organiseringsstrategier	Elaboreringsstrategier	Overvåkningsstrategier	Utropsstrategier
<b>Antall:</b>	3	5	4	3	19

(Tabell 1 – Funn fra observasjon av spilløkt)

Som man kan se i tabell 1, fant vi få eksempler på bruk av leseforståelsesstrategier i selve observasjonen av spilløkten. At vi fanget opp få eksempler, kan skyldes at det var mer naturlig for elevene å snakke om selve handlingen i *Draugen*, enn om hva de gjorde for å for eksempel organisere seg i spillet. Den nye mediespesifikke strategien, utropsstrategien, fanget vi derimot opp 19 ganger. Utropsstrategien var hovedsakelig å finne i observasjonen av spilløkten, men vi fant også tre eksempler der elevene i gruppesamtalene bekreftet at de hadde tatt denne strategien i bruk i spilløkten. Dette kan man se i tabell 2 nedenfor.

	Hukommelsesstrategier	Organiseringsstrategier	Elaboreringsstrategier	Overvåkningsstrategier	Utropsstrategier
<b>Antall:</b>	16	16	12	3	3

(Tabell 2 – Funn fra gruppesamtale A og B)

I tabell 2 ser man hyppigheten av de ulike leseforståelsesstrategiene i spilløkten, som vi fanget opp gjennom elevenes refleksjoner i gruppesamtalene. Som man kan se ut ifra denne oversikten fant vi ut at det var organiserings- og hukommelsesstrategier som hyppigst ble tatt i bruk av elevene. Dette kan forklares med at elevene ofte tok i bruk både hukommelses- og organiseringsstrategier for å orientere seg, og for å huske informasjon for å forstå hvordan de skulle navigere seg i spillet. Vi skal vise til flere eksempler på dette senere i analysekapittelet. Gjennom analysekapittelet skal vi også se at det finnes sammenhenger mellom flere av leseforståelsesstrategiene, og at elevene i noen tilfeller tar i bruk flere samtidig. Vi oppdaget blant annet at elevene brukte leseforståelsesstrategiene på ulike måter for å hente ut samme informasjon. Vi vil gjennom analysen komme med eksempler der elevene tar i bruk forskjellige leseforståelsesstrategier for å nå frem til samme informasjon, og eksempler der de tar i bruk flere leseforståelsesstrategier samtidig for å oppleve en større forståelse av handlingen i spillet.

#### 4.1.1 Hukommelsesstrategier

Hukommelsesstrategier handler som tidligere nevnt om å huske, repetere og gjengi informasjon i en tekst (Bråten, 2007b, s. 5). Denne strategien blir gjerne tatt i bruk når man skal huske informasjon som er nødvendig der og da. Bruken av hukommelsesstrategier egner seg best dersom man kombinerer de med andre leseforståelsesstrategier. Som vist i tabell 2 fant vi, ut ifra gruppesamtalene, ut at hukommelsesstrategier ble tatt i bruk 16 ganger i spilløkten. De elevene som hyppigst tok i bruk hukommelsesstrategier, var stort sett elever som hadde lite spillerfaring fra før. Disse elevene hadde muligens større behov for å huske hvordan de skulle navigere seg i spillet, enn de elevene som hadde erfaring med spill fra tidligere. Vi skal senere se at elever med spillerfaring, i større grad hadde mulighet til å koble tidligere kunnskap til ny kunnskap i *Draugen*. Vi kommer tilbake til dette i avsnittet om elaboreringsstrategier (4.1.3).

Nedenfor kan man se et eksempel der Elise, som hadde ingen til lite spillerfaring tok i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvordan hun skulle løpe i *Draugen*.

**Ordstyrer: Hvordan fant du ut at du kunne løpe da?**

**Elise:** «Det kom opp trykk *shift*, også gikk det sykt sakte»

**Siri:** «Spillet hadde jo ikke gått fort nok om skulle du måtte gå hele tiden»

**Elise:** «Da hadde det gått treigt»

**Ordstyrer: Kom det opp hver gang?**

**Aksel:** «Ja»

**Elise:** «Nei ikke hver gang du skulle løpe, bare én gang»

(Gruppesamtale B - 1)

I eksempelet fra gruppesamtale B ser man at Elise kun fikk én beskjed om hvordan man kunne løpe i spillet. Dette krever dermed at spilleren må huske dette til neste gang hen skal eller vil løpe. I *Draugen* kan man nemlig ikke få Edward til å løpe før man har fått beskjed om dette på skjermen. Etter spilleren har fått beskjed utvides spillmekanikken dermed fra å bare kunne gå til at spilleren nå kan velge om hen vil gå *eller* løpe. Dette bidrar til at navigeringen i spillet går raskere og man kan oppleve bedre flyt i spillet. Avstanden mellom de ulike stedene i Graavik kan oppleves som langt vekke fra hverandre når Edward bare kan gå. Dersom spilleren tar i bruk hukommelsesstrategier, vil hen kunne løse denne utvidelsen av spillmekanikken ganske enkelt. Opplevelse av flyt er noe spilleren etterstreber i dataspill, da dette kan bidra til en bedre leseforståelse og til at spilleren kommer nærmere målet. Som nevnt i Csikszentmihalyi (1990) er flyt essensielt for å ønske å mestre et mål. Ved å ta i bruk *shift-tasten* kan elevene dermed oppleve flyt og følelsen av å komme nærmere målet, da dette bidrar i spillets effektivitet.

I tillegg til dette er det i *Draugen* bestemte måter man henter ut informasjon på, noe som krever at spilleren må huske beskjeder hen får i spillet. Som vist i eksempelet nedenfor tok elevene her i bruk hukommelsesstrategier for å få opp dagboken.

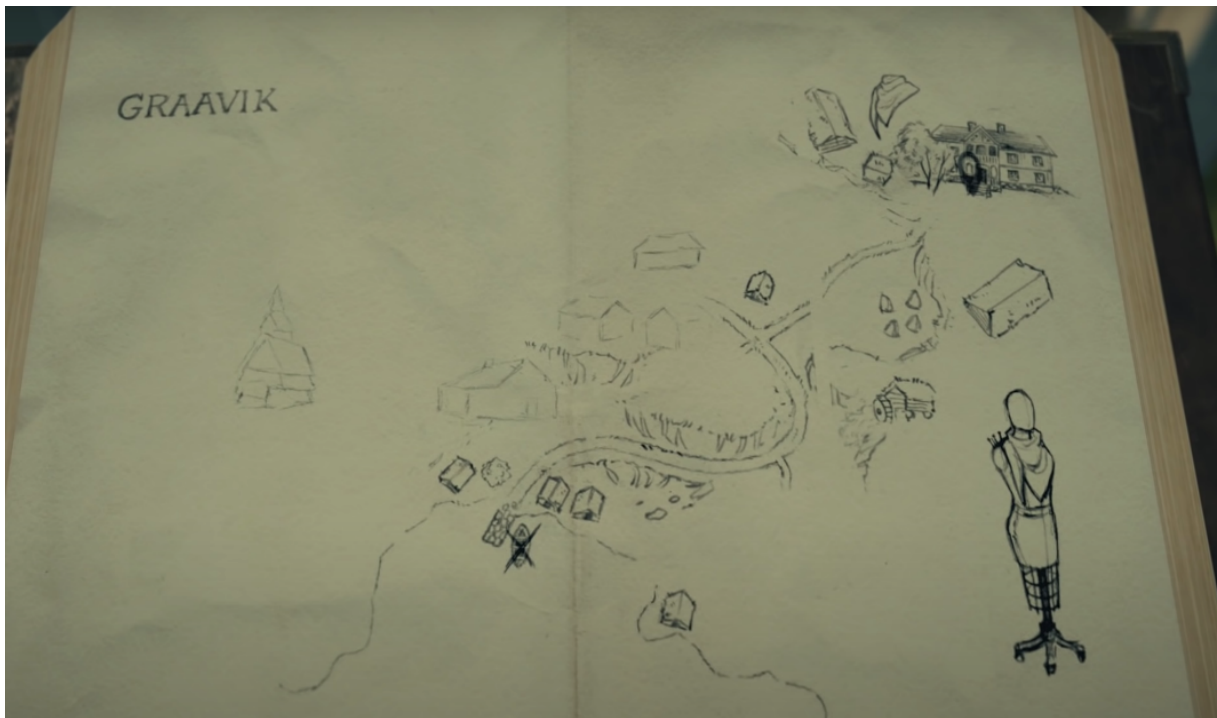
**Elev 1:** «Trykk «J» for å få lese dagboken, står det»

**Elev 2:** [Trykker på «J» og får dagboken opp på dataskjermen. Her får elevene opp et brev de leser sammen. Senere i spilløkten skal de ha opp dagboken igjen]

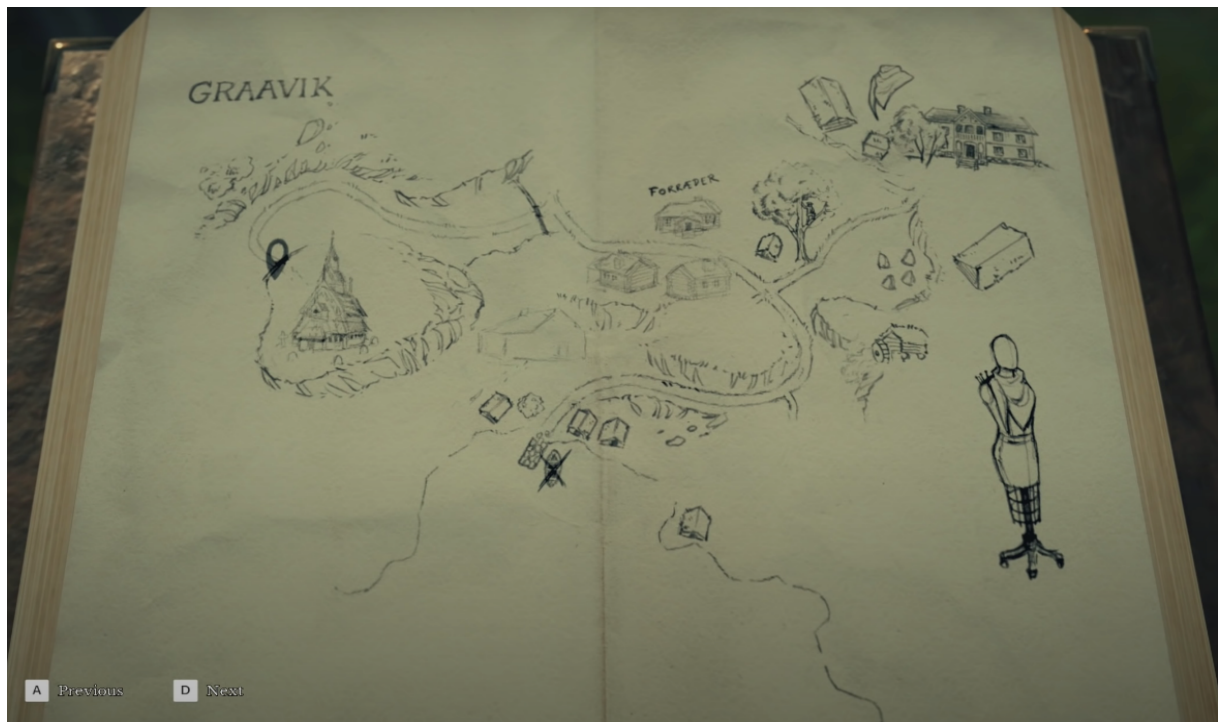
**Elev 2:** «Åhh, vi kan jo bare trykke på «J» så kommer den opp!»

(Observasjon av spilløkten - 2)

Eksempelet skisserer en samtale mellom et par under selve spilløkten. Først forteller elev 1 hvordan man kan lese i dagboken, og dermed blir elev 2 oppmerksom på dette. Senere i spilløkten får man et tydelig bilde på at elev 2 husker hva hen skal gjøre fra tidligere oppgaver i spillet. Fra eksempelet kan vi se at elev 2 ikke responderer verbalt umiddelbart på det elev 1 sier, men heller i form av handling. Senere i spilleøkten responderer elev 2 likevel på det elev 1 sa, og sier at man de kan trykke på J og får på denne måten opp dagboken. At elevene husker hva de skal gjøre for å få opp dagboken, bidrar til at viktig informasjon kommer opp på skjermen når de har bruk for det. Etter hvert som elevene oppdager mer av Graavik, vil dette også vises på kartet. Nedenfor ser man et skjermbilde fra starten av dag to i spillet (figur 10), og et skjermbilde fra senere samme dag (figur 11). Her viser det at spilleren gjennom dag to oppdager en større del av Graavik.



Figur 10 - Skjermbilde av: Kart over Graavik 1  
(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 11. april 2022)



Figur 11 - Skjerm bilde: Kart over Graavik 2

(*Draugen*, av Red Thread Games 2019. Lastet opp 11. april 2022)

Som vi tidligere poengterte, er det vanlig at man i dataspill tar i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvilke taster man skal trykke på for å utføre enkelte oppgaver. I eksemplene over ser vi at elevene tar i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvordan de skulle utføre ulike oppgaver i spillet. Hukommelsesstrategier bidrar i dette eksempelet til at elev 2 får bedre flyt i spillingen, da hen husker at man kan ta i bruk dagboken for å få ny informasjon om hvor man skal videre i spillet. Dette kan ha bidratt til at elever som står fast i spillet får hjelp av dagboken til å skape fremdrift.

**Ordstyrer: Hvordan fant dere ut hva dere skulle gjøre?**

**Bård:** «Vi kunne trykke sånn «J», så kom det opp et sånt kart, så kunne du se hvor du var og sånn og se hvor ting var rundt deg»

**Ordstyrer: Visste du det før du begynte å spille? Eller?**

**Bård:** «Med det kartet?»

**Ordstyrer: Nei, eller der du skulle trykke eller det du skulle gjøre?**

**Bård:** «Nei, gjorde ikke det, men måtte jo gjøre det flere ganger»

(Gruppesamtale A - 3)



Også elevene i gruppesamtale A trekker frem kartet og dagboken som viktige elementer for å finne ut hva de skulle gjøre. Bård bekrefter at han ikke visste hvordan han kunne finne informasjon før han spilte, men at dette var en spillmekanikk han lærte seg i løpet av spillet. Han tok dermed i bruk hukommelsesstrategier for å få kartet opp på skjermen. I tillegg til å ta i bruk hukommelsesstrategier, tok han også i bruk organiseringsstrategier, for å organisere hvor han var og hvor han skulle videre. I *Draugen* er det relevant å vite hvor man befinner seg for å vite hvor man skal gå videre. Ved hjelp av å trykke på tasten «F», vil enten Lissie eller Edward gi hint om hvor man skal videre. Eksempel på dette er: «Du er ved graven, er du ikke?» (Red Thread Games, 2019). Her vil det da være relevant å vite hvor man befinner seg i forhold til graven for å komme seg videre. Å ta i bruk flere leseforståelsesstrategier, er slik Bråten skriver (2007b, s. 6) relevant for å få en utvidet forståelse av teksten. Dette skal vi se flere eksempler på senere analysen.

Eksempelet nedenfor er tatt fra gruppesamtale B, som viser at Aksel, på samme måte som Bård i gruppesamtale A, tok i bruk flere strategier for å navigere seg i spillet:

**Ordstyrer: Hvordan visste dere hvor dere skulle gå til enhver tid?**

**Aksel:** «Ja, sånn som det med dagboken, du måtte trykke på «J» for å få den opp, og det var ganske lett å vite hvor du var hvert fall og hvor du skulle, fordi den dagboken var, tror det var til mer du hadde spilt, til mer tegninger kom opp, på dagboken, når du skulle tegne og sånn»

(Gruppesamtale B - 4)

Aksel tok i bruk hukommelsesstrategi for å huske hvordan han fikk opp dagboken, og organiseringsstrategier for å videre orientere seg i bygden. Her refererer han til at man måtte trykke på «J» for å få dagboken opp. Videre sier han at dagboken var til hjelp fordi her kunne man se hvor man befant seg i Graavik, og på den måten vite hvor man skulle navigere seg for å komme til riktig sted. Et eksempel på dette kan være når man må navigere seg fra hovedhuset til kirken.

Vi fant også eksempler der elevene ikke tok i bruk hukommelsesstrategier for å navigere seg i spillet. Et eksempel på dette er fra observasjonen, når en elev trykket på *space* for å bevege

spillkarakteren. Eleven hadde her glemt at man navigerer spillkarakteren, Edward, med bokstavene *W*, *A*, *S* og *D*. At man glemmer hvordan man navigerer Edward bidrar til at man må stoppe opp i spillet, og elevens opplevelse av flyt blir endret. Det er vanskelig å si noe om hvorfor eleven brukte *space*, men det kan tenkes at eleven har tidligere spillerfaringer der hen brukte *space* for å bevege seg. Dataspill har ulike spillmekanikker, og det viser at det er viktig å lese tekster og beskjeder man får i hvert enkelt.

Slik vi har sett ovenfor er hukommelsesstrategier viktige å ta i bruk for blant annet å memorere spillmekanikken navigering i *Draugen*. Hukommelsesstrategier er nødvendigvis ikke avgjørende for å forstå handlingen i *Draugen*, men svært viktig for å automatisere navigeringen og dermed skape flyt i spillingen. Likevel ser vi at hukommelsesstrategier fungerer best i kombinasjon med andre leseforståelsesstrategier, og dette bekrefter dermed Bråten (2007b, s. 5) sin beskrivelse av hukommelsesstrategier. Videre skal vi ta for oss eksempler der elevene hovedsakelig tar i bruk organiseringsstrategier, men også i kombinasjon med andre strategier.

#### 4.1.2 Organiseringsstrategier

Tidligere poengterte vi at organiseringsstrategier handler om å organisere eller rydde informasjonen i en tekst, altså å få en oversikt over innhold og handling (Bråten, 2007b, s. 5). Denne strategien skal bidra til at man skal kunne se sammenhenger mellom informasjonen man får fra teksten og at det har betydning for hva man leser (Bunting, 2020, s. 41). Via observasjon og gruppesamtalene fanget vi opp 21 tilfeller der bruken av denne strategien forekom i spilløkten. Strategien ble særlig tatt i bruk i kommunikasjonen mellom elevene som spilte i par. I metodekapittelet ble det påpekt at de fleste elevene spilte sammen i par, og at de dermed hadde en partner de kunne drøfte spillets handling med. At elevene tok i bruk organiseringsstrategier og brukte partneren til å diskutere spillet med, bidro til at de kunne utvikle egen forståelse og tydeligere se sammenhenger i spillets handling. I eksempelet nedenfor ser man to elever som kommuniserer med hverandre og prøver å organisere hva som skjer når det kommer en ny dag i *Draugen*.

**Elev 1:** «Det begynner å bli mørkt når det kommer en ny dag»

**Elev 2:** «Begynner det ikke å bli mørkt når du har gjort det du skal da?»

(Observasjon av spilløkten - 5)

Elev 1 og 2 har begge gjort observasjoner av at det skjer noe nytt når mørket kommer. På denne måten tolker de signal som kommer fra spillet. De har to ulike oppfatninger på hva som skjer når det blir mørkt, og sammen prøver de å organisere tidligere informasjon de har fått i spillet for å tyde hva «mørket» betyr. I *Draugen* er det slik at det blir mørkt før det blir en ny dag, og man må ha gjennomført alle oppdragene for at man skal komme seg videre til neste dag. Derfor kan vi si at begge forståelsene er riktige. Det blir nemlig mørkt når det kommer en ny dag, og dermed også når man har gjort det man skal. På denne måten utvider de sin egen forståelse, da de må organisere informasjonen de har fått fra spillet for å forstå hva som skjer. Denne informasjonen er også relevant å ha de kommende dagene i spillet. For å fullføre spillet, må man nemlig spille gjennom seks dager. Dette er også en del av spillets tilbakemeldingssystem, som ble introdusert i presentasjon av spillet. En slik tilbakemelding bidrar til at spilleren får bekreftet sin egen progresjon i spillet og på den måten bekreftet at man gjør noe riktig. Elev 2 bekrefter at det blir en ny dag når det blir mørkt, noe spillet også legger opp til. Dette vil si at om elevene opplever at det tar lang tid før det blir en ny dag, så er det spillets tilbakemeldingssystem som gjør at spilleren ikke kommer seg videre i spillet fordi hen ikke har gjennomført det som forventes.

I gruppesamtalene fant vi eksempler på at elevene hentet ut informasjon i *Draugen* på flere måter:

**Ordstyrer:** Var dialogen i spillet til hjelp?

**Johanna:** «Sånn et par ganger sa de sånn «Lets go to the general store» eller «Lets look at the mineland», det hjalp for å forstå hva som skjedde liksom»

**Bård:** «Ja, det hjalp for å forstå hvordan vi skulle komme oss videre»

(Gruppesamtale A - 6)

**Ordstyrer: Hvordan visste dere hvor dere skulle gå til enhver tid?**

**Aksel:** «De, de sier for eksempel «har du sjekket alle husene?» Hun [Lissie] spør deg alle spørsmålene, så det er viktig at du får med nesten alt det hun sier, fordi det er viktige hint å ta med seg videre».

**Inge:** [...] ja. På tema med hus i begynnelsen da vi skulle sjekke om det var noen som egentlig levde her, [...] så visste jeg ikke hvor husene var så jeg sjekket i dagboken, også så jeg at han Edward har jo tegnet sånn kart på dagboken så gikk jeg bare til der husene var på dagboken. Men utenom det brukte jeg ikke dagboken så mye for å navigere».

**Elise:** «Hva de sier har ganske mye å si, og gir veiledning til hvor man skal på en måte».

(Gruppesamtale B - 7)

Johanna i gruppesamtale A trekker frem at spillmekanikken dialogvalg gjør at man får beskjed i spillet om hvor man skal gå dersom de står fast. I dette eksempel kommer det tydelig frem at Bård bekrefter det Johanna sier, at det å lytte til det som blir sagt hjelper spilleren for å skape fremdrift i spillet. Også Aksel, fra gruppesamtale B sier at dialogen er viktig. Elevene i gruppesamtale B poengterer videre at man får informasjon både ved å lytte til Lissie, men også ved å ta i bruk dagboken. Man får direkte beskjed om når man skal ta i bruk tasten «F» dersom man står fast, men dersom man vil ta i bruk dagboken får man derimot ikke beskjed om det. Inge sier at han ikke visste hvordan han skulle komme seg til husene, og at han derfor tok i bruk dagboken for å finne denne informasjonen. At Inge tar i bruk dagboken for å få informasjon viser at han er observant, da man ikke får direkte beskjed om å åpne dagboken dersom man står fast i spillet. Her har Inge gjort en god observasjon, han har tatt i bruk hukommelsesstrategier og dermed tidligere informasjon for å organisere seg videre i spillet.

De to eksemplene viser at elevene måtte ordne og strukturere informasjonen de fikk for å oppleve fremdrift i *Draugen*. Som Aksel poengterer i gruppesamtale B: «[...] fordi det er viktige hint å ta med seg videre». Dersom elevene ikke får med seg denne informasjonen, kan det være vanskeligere å vite hva man skal gjøre videre i spillet og man kan gå glipp av viktige beskrivelser av handlingen.

Elevene i eksempelet nedenfor sier derimot at dagboken ikke var til stor hjelp, men bekrefter at den hjalp de med å finne ut hvor Edward var på kartet.

**Ordstyrer: Hjalp dagboken da?**

**Johanna:** «Nei [...]»

**Bård:** «Den hjalp meg litt i begynnelsen for å vite hvor jeg var og sånn»

**Ordstyrer: På kartet?**

**Bård:** «Mhm, men ellers så hjalp den ikke så mye»

(Gruppesamtale A - 8)

Selv om de ikke direkte sier at den var til hjelp, kan det tenkes at den har vært til mer hjelp enn de selv tenkte. Alle brevene elevene finner i spillet, lagres i dagboken. Dersom elevene står fast i spillet, har de dermed mulighet til å lese brevene på nytt i dagboken. Ut ifra spørsmålet over kan det være at elevene ikke koblet at både brevene og kartet var en del av dagboken, og at Bård derfor sier «[...] men ellers hjalp det ikke så mye». Dette kan knyttes til at Bård ikke er bevisst over at han har tatt i bruk leseforståelsesstrategier på en aktiv måte, og at det er en ubevisst handling.

Eksempelet nedenfor viser at elevene tar i bruk organiseringsstrategier flere steder i spillet for å hente ut ny informasjon. Her kommenterer Aksel at «det smarteste er jo bare å trykke på F», mens de andre elevene utfyller hans påstand:

**Ordstyrer: Hvordan fant dere informasjon i spillet?**

**Elise:** «Hva de sier har ganske mye å si og gir veiledning til hvor man skal på en måte»

**Aksel:** «Det smarteste er jo bare å trykke på F»

**Elise:** «Ja for da får du sånn, hvor er hun damen [Lissie]?»

**Siri:** «Da får du hjelpetråder og hint»

(Gruppesamtale B - 9)

Dette er en viktig observasjon av Aksel og de andre elevene, som også kan ha bidratt til bedre flyt og dermed fremdrift i deres gjennomspilling av *Draugen*. Siri legger til at man får hint fra Lissie, noe som kommer til nytte gjennom hele spillet. Slik som i transkripsjonsboks

7, kan Lissie for eksempel si «har du sjekket alle husene?». Det var lettere å forstå hva du skulle gjøre dersom du fikk med deg hva Lissie sa. Dette ble også bekreftet ved at elevene som ikke fikk med seg denne informasjonen brukte lenger tid for å finne ut hva de skulle gjøre (se transkripsjonsboks 20). Dette resulterte i at noen elever løste denne spillmekanikken raskere enn andre. Det kan tyde på at disse elevene fikk med seg mer av spillets handling.

I eksempelet nedenfor bekrefter Maria at man får instruksjoner i spillet som gjør at det er lettere å forstå hva man skal gjøre for å nå målet. Dette viser hvordan hun fikk oversikt i spillet. Mats er enig med Maria og kommer med eksempler på instruksjoner man får underveis.

**Ordstyrer: Visste du hva du skulle gjøre gjennom spillet?**

**Maria:** «Du får jo instruksjoner hele veien i spillet»

**Mads:** «Ja, og det var ofte sånn «gå til personer» og så måtte man trykke på sånne hvite rundinger for å vite hva man skulle gjøre videre»

(Gruppesamtale A - 10)

De hvite rundingene som Mats refererer til, er med på å oppklare en del av spillets mysterium. Rundingene tydeliggjør Edwards tanker for spilleren, men de legger også til rette for ulike handlingsvalg spilleren må ta. På denne måten opplever spilleren interaktivitet, og får mulighet til å ta valg som ligger nærme elevens forståelse av det som har skjedd. Dette ser vi et eksempel på helt i slutten av spillet, da spilleren får et valg om hvordan hen tror Ruth døde. Svaralternativene er «ulykke» og «mord». På denne måten får spilleren mulighet til å velge scenarioer hen tror har skjedd. Dette svarer til måten Skaug et al. (2020, s. 20) beskriver dataspill på, at spilleren er interaktiv og har handlefrihet. Selv om valgene man tar ikke er avgjørende for spillets utfall, får man likevel en følelse av å påvirke Edwards tanker.

**Elev:** «Hva skal vi gjøre nå egentlig? Vi går jo bare rundt uten å vite hvor vi skal!»

(Observasjon av spilløkten - 11)

Vi har tidligere vist til hvordan elevene tok i bruk organiseringsstrategier, men det var også tilfeller der denne strategien ikke ble tatt i bruk. Ovenfor kan man se et eksempel der en elev ikke tar i bruk organiseringsstrategier. Istedenfor å organisere informasjonen og finne ut hva hen skal gjøre, uttrykker hen frustrasjon over at hen ikke vet hva hen skal gjøre. Her har eleven hverken benyttet seg av Lissie [F] eller av dagboken [J]. Begge disse er som nevnt med på å hjelpe spilleren til å finne ut hvor man befinner seg i Graavik, og fortelle spilleren hva som forventes at hen må gjøre videre for å fullføre en bestemt dag. At hen ikke tar i bruk strategiene på en effektiv måte, gjør som vi tidligere poengterte, at spillet stopper opp. Dette kan bidra til at spilleren lettere vil gi opp og man mister dermed opplevelsen av flyt.

Som vist i eksemplene ovenfor er det ikke alltid nok å bare ta i bruk en av leseforståelsesstrategiene. Videre skal vi se på hvordan elevene kombinerer organiseringsstrategier med noen av de andre strategiene, som en inngang til bedre forståelse av spillet. Se eksempel nedenfor:

**Inge:** «Ja. Det var jo ett sted der jeg satt veldig fast. [...] det var et sted vi skulle undersøke noe, hvor det var sånn, jeg vet ikke hvordan jeg skal beskrive det, men det var sånn klippe og vi var ikke på klippen, vi var nedenfor»

**Aksel:** «Der hvor hun Ruth døde?»

**Inge:** «Ja, så skulle vi undersøke det, og så undersøkte jeg det jeg fant, og så visste jeg ikke hva mer jeg skulle gjøre. Så jeg trykte «F» for å snakke, så var det sånn at vi måtte prøve å finne ut av mer, men jeg visste egentlig ikke hvor jeg skulle lete, så jeg prøvde å gå opp til klippen, men [...], da spurte jo hun hvor jeg skulle, og da visste jeg at jeg ikke skulle gå her. Så prøvde jeg å lete over alt, men jeg fant ingenting. Så jeg opp, og så tenkte jeg at jeg kan se på klippen, så gjorde jeg det, men etter det satt jeg fortsatt fast. Og så prøvde jeg bare etter en stund å trykke på ting jeg allerede hadde trykket på, også var det en stein. Og så tenkte jeg: Hei, er det ikke noe bak steinen? Så endelig kom jeg meg fremover

(Gruppesamtale B - 12)

Vi har tidligere sett at Inge tar i bruk organiseringsstrategier på en effektiv måte. Inge sier blant annet: «[...] da spurte jo hun hvor jeg skulle, og da visste jeg at jeg ikke skulle gå der». Inge sin observasjon viser en annen måte å organisere informasjonen på. Når Lissie spør

hvor Edward er på veg, viser eksempelet at Inge forstod at han måtte bli der Lissie var for å finne ut hva som hadde skjedd før han kunne gå videre.

I eksempelet over kan man se at Inge også har tatt i bruk hukommelsesstrategier. Han sier blant annet at «så jeg trykte «F» for å snakke». Inge trykte da på tasten «F» for å få spillet til å gjengi informasjon han tidligere hadde fått. Dette gjorde at han fikk en bekreftelse på at han måtte se bak steinen, som igjen førte til at han klarte å fullføre oppgaven. Etter at Inge flyttet på steinen, fikk han mulighet til å bevege seg opp på klippen som han tidligere ikke hadde tilgang til. På denne måten tok Inge i bruk både organiseringsstrategier og hukommelsesstrategier for å skape oversikt og for å få en bredere forståelse av handlingen. Han ønsket å komme seg videre, og måten han sier «så endelig kom jeg meg fremover» er et signal på at han oppnådde det han ønsket, nemlig fremdrift.

Selv om vi har sett at Inge tar i bruk leseforståelsesstrategier på en effektiv måte, viser transkripsjonsboks 12 at også han står fast i spillet. En årsak til dette kan være det Klevjer (2008, s. 186) kaller for rigging og triggering. Spillet har lagt opp til at spillerne må bruke tid på et spesifikt sted i spillet. Spilldynamikken blir mer begrenset, og spilleren får mindre handlingsmuligheter (Klevjer, 2008, s. 187). Selv om man tar i bruk leseforståelsesstrategier på en effektiv måte, vil denne spillmekanikken gjøre at alle som spiller uansett vil stå «fast» på ulike steder i spillet. I *Draugen* kan man stort sett bevege seg hvor man vil. Men slik som i transkripsjonsboks 12, uttrykker Inge at han ikke kommer seg videre. Dette skyldes at spillet vil at spilleren skal se hva som ligger bak steinen, og stopper dermed spilleren for fremgang. Denne spesifikke situasjonen er viktig for spilleren fordi den gir nyttig informasjon om hva som kan ha skjedd med Ruth.

At elevene har tatt i bruk organiseringsstrategier på en effektiv måte gjør at de enklere finner ut hva de må gjøre og hvor de må gå for å nærme seg målet. En viktig funksjon for å organisere seg i *Draugen* er blant annet dagboken og kartet. Her samles viktige brev, og kartet viser hvor spilleren er til enhver tid. Som man ser, er også organiseringsstrategier viktige i kombinasjon med andre strategier for å gi økt forståelse av teksten.



#### 4.1.3 Elaboreringsstrategier

Da vi skulle finne ut om elevene hadde tatt i bruk elaboreringsstrategier var vi først og fremst interessert i å vite hvilke spillerfaringer de hadde fra før. I tillegg til dette var det interessant å se om elevene kunne koble kunnskap om spill opp mot tidligere erfaringer med noveller eller filmer. Når man tar i bruk elaboreringsstrategier, kobler man nettopp tidligere informasjon til ny informasjon. På denne måten skapes det en forståelse mellom det man kan fra før og den nye informasjonen man får (Bråten, 2007b, s. 5). Dette samsvarer også med læreplanens forståelse av begrepet dybdelæring. Et eksempel på dette kan vi se fra gruppesamtale A:

**Ordstyrer: Hadde dere noen forkunnskaper som hjalp dere i dette spillet?**

**Aksel:** «Jeg vet ikke, de fleste spill har jo knappene *W, A, S, D* til å styre med da, men ut ifra det er det ikke så mye»

**Siri:** «Jeg bruker *shift* til å løpe med, det er liksom det som er det basic-e»

(Gruppesamtale A - 13)

At flere elever visste hvilke taster de kunne ta i bruk for å navigere seg rundt i spillet fra tidligere spillerfaringer, bidro til at oppstarten av spillet ble løst relativt raskt. De fortalte videre at forkunnskapen gjorde at det var lettere å finne ut hvordan de skulle navigere seg rundt i Graavik. Gjennom gruppesamtale B fikk vi vite at elevene hadde spilt et lignende spill før, nemlig *Gone Home*:

**Ordstyrer: Har dere spilt noen andre spill som er lignende før?**

**Mats:** «Ja, *Gone Home*»

**Siri:** «Ja, i engelsken. Det er jo egentlig ganske likt. Vi skulle liksom finne ut hva som hadde skjedd i et hus. Og det var jo på en måte likt som i *Draugen*»

**Aksel:** «Ja, når vi spilte tenkte jeg på *Gone Home*, og hva vi gjorde i det spillet. Begge er litt sånn mysterium. Man vet liksom ikke hva som kommer til å skje»

**Ordstyrer: Hjalp det at dere hadde spilt *Gone Home* når dere spilte *Draugen*?**

**Mats:** «Jeg synes det. Det var liksom enklere å forstå etter hvert og hvordan man skulle på en måte tenke når man fikk hint da»

(Gruppesamtale B - 14)

Her poengterer de at handlingene i de to spillene kan sammenlignes, da begge handler om å finne ut hva som har skjedd ved hjelp av ulike ledetråder. Mats sier også at hans tidligere spillerfaring hjalp han med å tenke over hintene han fikk i *Draugen* og hvordan disse var til hjelp for fremdriften i spillet.

Elevenes bruk av elaboreringsstrategier var også noe som kom tydelig frem under observasjonen av spilløkten. De mente at både *Draugen* og *Gone Home* var skumle og spennende spill med lik fremtoning. I spilløkten snakket også to elever om at handlingen i *Draugen* minnet dem om en bok eller en novelle de hadde lest tidligere. De kom ikke med et konkret eksempel på hvilken tekst dette var, men vi kan tenke oss at det kanskje kunne vært en novelle i krimsjangeren, da *Draugen* er et mysterium. I tillegg til *Gone Home* hadde elevene også spilt dataspillet *This land is my land*:

**Ordstyrer: Har dere spilt noen lignende spill tidligere?**

**Bård:** «Det var jo det indianerspillet vi spilte, *This land is my land*. Det var også at du skulle gå rundt å finne ting og bøker du kunne lese, og finne «clues» [ledetråder] da. Så ja, vi har jo vi har spilt noe lignende»

(Gruppesamtale A - 15)

**Ordstyrer: Og så lurer vi på har dere spilt noe lignende spill før?**

**Mats:** «Ja»

**Aksel:** «Vi hadde engelsktentamen så hadde vi sånn indianerspill og det var liksom ...»

**Siri:** «Det var sykt likt»

**Aksel:** «Ja, så gikk vi rundt og så skulle vi gjøre oppgaver»

**Elise:** «Men det var mye vanskeligere, og mange oppgaver, det var komplisert»

**Siri:** «Og så måtte du finne frem på en veldig stor plass. Veldig stort område»

**Aksel:** «Og så var det sånn på dette spillet vi hadde nå, så var det sånn kartoversikt på hvor vi var og område på hvor vi liksom, hvor vi kunne gå. Så det var mye lettere. Et visst område vi kunne gå i»

(Gruppesamtale B - 16)

Ut ifra gruppesamtalene kommer det frem at alle elevene har spilt et lignende spill på engelsktentamen. Elevene mente at dette spillet minnet dem om *Draugen*, da de blant annet også måtte finne ledetråder i spillet *This land is my land*. Som Aksel nevner i eksempelet, har *Draugen* kartoversikt der man kan se hvor karakteren befinner seg til enhver tid i tillegg til oversikt over de ulike stedene i Graavik. Dette samsvarer også med spillet *This land is my land*, der spilleren får kartoversikt over stedet, karakteren og hvor karakteren kan bevege seg til enhver tid. Begge gruppene trekker *This land is my land* frem som eksempel på tidligere spillerfaringer. Dette tyder på at noen av elevene har tatt i bruk den kunnskap de hadde fra *This land is my land* i *Draugen*. At elevene på forhånd har spilt et spill der kart over stedet er sentralt, kan ha hjulpet dem med å navigere seg i dataspillet *Draugen*. Vi har, gjennom gruppesamtalene, lagt merke til at elevene tok i bruk elaboreringsstrategier 12 ganger i spilløkten, der eksemplene som er vist er noen av dem. I selve spilløkten observerte vi derimot bare 4 eksempler på bruk av elaboreringsstrategier, der elevene blant annet snakket om en tidligere bok de hadde lest. Vi argumenterte tidligere med at *Draugen* er en spillnovelle. Novelle er gjerne en sjanger elevene er vane med fra litteraturundervisningen, så det kan tenkes at elevenes forkunnskaper om noveller, også kan ha hatt innvirkning på deres forståelse også av *Draugen*. Her kan vi trekke inn Salen & Zimmermann (2004, s. 402) som blant annet poengterer at elevenes narrative forkunnskaper kan ha utvidet deres handlinger i spillet, da de gjerne kjenner igjen spillverdenen fra en annen fiktiv verden.

Som vi kan se av eksemplene, var elevene opptatt av at historien i *Draugen* skulle gi mening. Ved bruken av elaboreringsstrategier jobber elevene aktivt med å koble på forkunnskaper for å drive teksten fremover. Elevenes tidligere spillererfaring, og ikke minst erfaring med lignende tekster, gjorde at elevene ble mer bevisst på valgene de tok i spillet. Senere i analysen skal vi se at elevenes forkunnskaper også har innvirkning på deres tolkninger av handlingen i *Draugen*. Videre skal vi se hvordan elevene skaper mening i teksten ved at de enten bekrefter egen leseforståelse eller innså at det var noe med teksten de ikke forstod.

#### 4.1.4 Overvåkningsstrategier

Overvåkningsstrategier handler som nevnt om å kontrollere eller forbedre egen leseforståelse. Denne strategien bidrar til at man som leser har skjerpet oppmerksomhet på teksten i forhold til hvor godt man forstår det man leser (Elstad & Turmo, 2006, s. 19). Dette er den leseforståelsesstrategien vi synes var vanskeligst å observere under spillingen, og vanskeligst å fange opp i etterkant i gruppesamtalene. Ut ifra tabell 1 kan man se at vi oppdaget tre tilfeller der elevene tok i bruk overvåkningsstrategier i selve spilløkten og ut ifra gruppesamtalen fanget vi også opp tre tilfeller der elevene hadde tatt disse strategiene i bruk i spilløkten (se tabell 2). Det kan likevel hende at elevene har tatt i bruk denne strategien flere ganger enn det vi klarte å fange opp.

**Elev:** «Okei, graven ble forbannet bokstavelig eller ubokstavelig talt. Hele bygden ble splittet opp, altså de to familiene. Så døde hun datteren også ble steinen løsningen på komme seg videre»

(Observasjon av spilløkten - 17)

Som man kan se av eksempelet over har eleven tatt i bruk overvåkningsstrategi for å kontrollere egen leseforståelse. Her bekrefter hen sin egen forståelse av hendelsene som har skjedd i Graavik. At eleven gjør dette, kan bidra til å forbedre egen leseforståelse. Som vi nevnte tidligere (jf. delkapittel 2.8.4) kan vi her trekke inn begrepet metakognisjon. Når elever tar i bruk overvåkningsstrategier, bidrar dette til at elevene også kan utvikle egen metakognitiv bevissthet, altså evne til «planlegge, overvåke, evaluere og kontrollere sin egen forståelse» (Bunting, 2020, s. 42). Eleven i eksempelet ovenfor reflekterer over hva hen har forstått og hvordan spillet nå gir utvidet mening for hen (feltnotatboks 17). På denne måten har eleven både overvåket informasjon, evaluert hva som har skjedd og ikke minst kontrollert hva hen forstår ved å bekrefte sin egen forståelse.

**Elev:** [Leste teksten som sa at de kunne gå tilbake til butikken. Sier høyt til seg selv:] «Åh, jeg har jo ikke sjekket alle vinduene. Det må jeg gjøre»

(Observasjon spilløkten - 18)

Selv om det var vanskelig å observere om elevene tok i bruk overvåkingsstrategier, fikk vi et innblikk i bruken av denne strategien når elevene bekreftet sin egen forståelse. Eksempelet ovenfor er fra dag 2 i spillet, og eleven bekrefter her at hen ikke har sjekket alle vinduene i butikken som hen tidligere besøkte. Eleven bekrefter sin egen forståelse av spillet, og legger til ny forståelse. Dette er et eksempel på at eleven forbedret sin egen leseforståelse.

Spørsmål man kan stille seg for å kontrollere egen forståelse er for eksempel: Hva forstår jeg? Et eksempel på en overvåkingsstrategi er som nevnt dersom man innser at man *ikke* forstår hva teksten handler om. Fra gruppesamtalene kommer det frem at elevene ikke alltid forstår oppgavene som skal gjennomføres, eller hva de må gjøre for å komme seg videre i spillet. Et eksempel på dette er når Inge står fast på en klippe i spillet. Nedenfor ser man et eksempel fra gruppesamtale B, som også ble presentert i kapittelet om organiseringsstrategier. Se transkripsjonsboks 12 for å få en mer utfyllende beskrivelse av eksempelet.

**Inge:** «[...] Så så jeg opp, og så tenkte jeg at jeg kan se på klippen, så gjorde jeg det, men etter det var jeg fortsatt fast, også prøvde jeg bare etter en stund å trykke på ting jeg allerede hadde trykket på, også det var en stein. Og så tenkte jeg: Hei, er det ikke noe bak steinen? Så endelig kom jeg meg frem»

(Gruppesamtale B - 19)

Av eksempelet over ser vi at Inge er klar over at han ikke vet hvordan han kan komme seg videre og at han dermed ikke forstår det spillet prøver å fortelle han. Dette gjør at han prøver å finne ut hva spillet egentlig vil, og dermed prøver å finne en løsning for å komme seg videre. Dette kan knyttes opp mot de kontrollspørsmålene en må stille seg når en skal finne løsninger i teksten: «Hva forstår jeg?» eller «Hva forstår jeg ikke?». Etter en stund klarer Inge å finne løsningen på problemet han står ovenfor. Han leter i spillet og finner frem til at det er noe bak steinen. Som nevnt i teorikapittelet om overvåkingsstrategier, må man ofte ta i bruk flere strategier for å skape en oversikt og forståelse av egen lesing, noe dette utdraget er et eksempel på. Her tok Inge i bruk både organiseringsstrategier og overvåkingsstrategier for å gi mening til spillets handling. Av eksempelet over kan man se at Inge verbalt uttrykker «[...] så endelig kom jeg meg frem», noe som igjen kan knyttes opp til Csikszentmihalyi (1990) sin flyt-teori. Inge står ovenfor en oppgave der han får en utfordring

med å løse den, og klarer til slutt å mestre den. På denne måten opplever Inge igjen å få flyt i spillingen. Ifølge Skaug (2020, s. 20) kan man også observere flyt gjennom spilleren sin verbale uttale. Et eksempel på dette fra spilløkten er når en elev sier «Jess, jeg kom videre».

**Ordstyrer: Skjedde det noe hvis dere ikke leste brevene da?**

**Elise:** «Ja!»

**Aksel:** «Ja, i begynnelsen hoppet vi egentlig bare over dem, fordi vi tenkte at de ikke var noe viktige»

**Siri:** «Ja, vi bare tenkte at det var noe sånne «waste» ting liksom, eller ubrukelige ting»

**Elise:** «Det var kanskje derfor det tok så lang tid også. Vi burde jo ha lest brevene, for de ga oss jo egentlig viktig informasjon»

**Siri:** «Ja, og så måtte vi ofte gå tilbake for å huske å ja, få med oss ny informasjon»

(Gruppesamtale B - 20)

I utdraget over ser man tydelige tegn på at de tre elevene har tatt i bruk hukommelsesstrategier for å hente ut informasjon. De overser først nyttig informasjon da de tror den er unyttig, for så å finne ut at de har bruk for denne informasjonen for å komme seg videre i spillet. I et av brevene Edward får står det blant annet hvor de ulike husene Graavik befinner seg. Det står: «Når du kommer vil du finne gården vår på toppen av bakken. Det går en vei fra brygga og opp forbi butikken. Våningshuset vil ikke være vanskelig å oppdage, det er det største huset i landsbyen» (Red Thread Games, 2019). Man skal i starten av spillet finne huset til Fretland-familien (ref. gården på toppen av bakken). Dette brevet er et hint om hvor Edward må gå for å få mer informasjon om søsteren og familien Fretland. At Aksel, Siri og Elise sier at de hoppet over brevene, bekrefter at deler av deres forståelse av spillet har gått tapt. Likevel skjønner de hva som må gjøres for å få en helhetlig forståelse av teksten igjen. Elevene tar dermed i bruk hukommelsesstrategier for å komme seg tilbake til brevene og få den informasjonen de trenger. At elevene går tilbake og finner brevene bidrar til å drive handlingen fremover.

Som også Elise poengterer, gir noen av disse brevene viktig informasjon. Refleksjonen Elise gjør kan ha bidratt til å forbedre hennes leseforståelse og til å oppleve fremdrift. Eksempelet viser at elevene tar i bruk både hukommelsesstrategier og overvåkningsstrategier, som

bidrar til at elevene stiller spørsmål til egen forståelse og går tilbake til tidligere ledetråder for å komme et steg nærmere spillets mål. Siri sa blant annet: «Ja, og så måtte vi ofte gå tilbake for å huske å ja, få med oss ny informasjon». Dette er en interessant kommentar som viser at hun flere ganger gjennom spillet har måttet gå tilbake for å få med seg viktig informasjon. Dersom Siri ikke hadde utført en slik handlingsbasert prosess, hadde hun ikke fått med seg alle innholdsmomentene som spillet prøver å formidle. At Siri i det hele tatt sa dette, er et eksempel på at hun overvåker sin egen lesing.

I klasseromsobservasjonen så vi at elevene prøvde å organisere handlingen i spillet. Den ene eleven bekreftet egen forståelse og sa «så altså, denne familien ble splittet opp». Hen bruker dermed den kunnskapen hen har tilegnet seg tidligere i spillet for å sette sammen ulike deler av handlingen for å skape en sammenheng. En annen elev observerte også at «våpenet er borte» og gir dermed en bekreftelse til seg selv på det som skjer i spillet. Selv om dette bare er utsagn, kan det tyde på at det har bidratt i deres organisering og overvåking av handlingen i *Draugen*. Basert på dette kan det hende at elevene først plukker opp mindre deler av handlingen, for så å se det i en større sammenheng senere. En slik organisering av handlingen kan dermed ha bidratt i elevenes helhetlige forståelse av *Draugen*.

At elevene tar i bruk overvåkingsstrategier ved at de enten bekrefter egen forståelse, eller uttrykker at de ikke forstod hva de skulle gjøre, er sentralt når man arbeider med tekst. På denne måten blir elevene bevisst på sin egen forståelse. Videre skal vi se eksempler der elevene likevel opplevde at spillet ikke ga mening og at de derfor måtte ta i bruk en mediespesifikk strategi for å oppnå flyt.

#### 4.1.5 Utropsstrategier

Da vi skulle gjennomføre observasjonen hadde vi ikke på forhånd tatt utgangspunkt at elevene kom til å snakke på tvers av par. Utviklingen av utropsstrategier henger sammen med at man ved bruk overvåkingsstrategier finner ut at man ikke forstår spillets utfordringer. Det er noe i spillet som gjør at spilleren ikke klarer å komme seg videre i spillet, og elevene må derfor ta i bruk en annen strategi. Selv om elevene gjerne tok i bruk organiseringsstrategier da de stod overfor en slik situasjon, opplevde vi også at elevene også tok i bruk fellesskapet for å kommunisere om spillet, og spesielt der de ikke klarte å løse

spillet utfordringer eller der de selv ville gi opp. Ut ifra tabell 1 og 2, kan vi se at utropsstrategien ble utdypet tre ganger i gruppesamtalene, der elevene selv påpekte at de har kommunisert med hverandre. Vi observerte at elevene tok strategien i bruk 19 ganger i spilløkten. I dette delkapittelet vil vi hovedsakelig vise til eksempler fra spilløkten der elevene tok i bruk utropsstrategier. Et eksempel fra gruppesamtalen vil også bli kommentert da dette bidro til å utfylle eksemplene fra spilløkten.

**Elev:** «Skjønner ikke hvordan jeg kommer meg opp klippen»

[Medelev hjelper og forklarer at hen må gå rundt berget]

(Observasjon av spilløkten - 21)

Over ser vi et eksempel fra spilløkten der en elev sier at hen ikke vet hvordan hen skal komme seg opp på klippen. Eleven prøvde flere ganger å komme seg videre i spillet, men hen stod helt fast. Denne eleven spiller alene, og dermed ikke i par. Da eleven ikke kom seg videre, fikk hen hjelp fra en annen medelev som var kommet lenger i spillet. Denne eleven forklarte at hen måtte gå rundt berget for å komme seg opp på klippen. På denne måten ble fellesskapet i spilløkten sentral for å komme seg et steg nærmere mål. Dette ser vi også i eksempelet nedenfor, der to elever, fra ulike par, snakker om hvordan man kommer seg inn i kirken.

**Elev 1:** «Vi er i kirken, og det er litt skummelt!»

**Elev 2:** «Hvordan kom dere inn i kirken?»

**Elev 1:** «Du må trykke på den hvite boblen»

(Observasjon av spilløkten - 22)

Både elevene som spilte alene og elevene som spilte i par, gikk sammen og hjalp hverandre til felles løsninger. Utropsstrategier kan bidra til å styrke elevenes forståelse av hvordan de skal navigere seg i Graavik, samtidig som den også er til støtte i deres tolkning av handlingen i *Draugen*. At elevene snakket sammen om handlingen bidro til at de satt ord på deres forståelse av handlingen. Paret som spilte sammen i eksempelet nedenfor navigerte seg rundt i Graavik og visste ikke hva de skulle gjøre videre. De snakket høyt sammen, da en medelev kom bort til gruppen og så hvor langt de hadde kommet:



**Elev:** «Trykk på J. Få se dagboken deres.»

[De sjekker kartet igjen for å se hvor de befinner seg. Og prøver deretter å finne ut hvor de skal gå videre]

(Observasjon av spilløkten - 23)

Medelev ber om å få se dagboken. Da kartet kommer opp på skjermen får elevene i paret hjelp til å orientere seg i dagboken for å se hvor de befinner seg i Graavik. Medeleven hjelper elevene med å få opp kartet, slik at de nå vet hvor de skal navigere Edward for å komme seg videre til neste oppdrag. Selv om elevene i denne gruppen ikke spør spesifikt etter hjelp, får de likevel veiledning fra medelev om hva de kan gjøre for å orientere seg i spillet. Dette viser at utropsstrategier her blir benyttet for å effektivisere spillopplevelsen, noe som bidrar til at paret mestrer oppgaven. At elevene fikk hjelp til å vite hvordan de fikk opp dagboken, gjorde at de ved senere anledning tok i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvordan de skulle få opp dagboken for å organisere seg i Graavik.

**Elev 1:** «Hva skal jeg gjøre for å komme videre? Jeg vet ikke hvilken dag jeg er på en gang!»

**Elev 2:** «Nei, det er fordi du er på dag én»

**Elev 1:** «Hva gjør jeg for å komme meg videre da? Jeg har ikke peiling!»

**Elev 2:** «Du må trykke på F og W»

(Observasjon av spilløkten - 24)

I utdraget over ligger et ønske om å ta seg videre i historien. At elevene har et ønske om å drive historien fremover kan vise at de aktivt tar i bruk strategier for å finne ut hvordan de skal gjøre det. Det kan tenkes at denne måten å samarbeide om spillingen på også bidro til større motivasjon for å ville fullføre spillet og dermed finne ut hva som har skjedd i Graavik og med Edward. Vi presenterte tidligere det sosiokulturelle læringssynet, og poengterte blant annet at man tilegner seg kunnskap i en sosial setting, før man internaliserer det og bruker kunnskapen alene. Eleven i eksempelet fikk hjelp til hvordan hen skulle komme seg videre ved å trykke på tastene F og W. Da eleven var kommet lenger i spillet, så vi at hen tok i bruk disse tastene når hen stod fast. Her kan vi se verdien av et fellesskap som bidrar i den enkeltes forståelse.

At elevene brukte lang tid på en oppgave gjorde også at det oppstod mer frustrasjon og flere holdt på å gi opp. Flere elever spurte da heller de andre i klassen, istedenfor å prøve selv. De diskuterte mye og prøvde å komme frem til hvordan de skulle løse ulike problem. En av elevene ble ferdig mye tidligere enn de andre, og brukte dermed tiden sin på å hjelpe en annen gruppe med hva de skulle gjøre for å skape fremdrift i *Draugen*. Vi synes at måten spilløkten utviklet seg på var interessant med tanke på dynamikken mellom elevene. Det ble på denne måten ganske raskt nødvendig å ta i bruk fellesskapet for å forstå enkelte deler av spillet. For flere av elevene var dette en positiv opplevelse som gjorde at de sammen følte på mestring, hver på sin måte. I gruppesamtale A poengterte Johanna at dersom man stod fast i spillet «fikk jeg tips av [peker på medelev] [...], så det er kanskje å spørre andre, sjekke om de har noen tips». Her ser vi at Johanna bekrefter at det å ta i bruk utropsstrategier i løpet av spilløkten var til god hjelp.

Det var likevel ikke alltid elevene fikk hjelp av fellesskapet. Nedenfor er det presentert ett eksempler der eleven prøvde å ta i bruk utropsstrategier, men ikke fikk den hjelpen hen trengte.

**Eleiv:** «Hvordan kommer jeg meg videre? Har trykket «F» hver gang, og ingenting annet skjer. Jeg bare går på samme sted, jeg vil løpe. Nå gidder jeg snart ikke mer»

(Observasjon av spilløkten - 25)

Eleven måtte her løse oppgaven selv, og på den måten krevde det mer tid og tenkning av enkelteleven. Hen prøvde å ta i bruk utropsstrategier, uten noen form for respons, og måtte da ta i bruk en annen strategi for å løse problemet hen stod ovenfor. I eksempelet klarte eleven å løse utfordringen hen stod ovenfor ved hjelp av organiseringsstrategier. Hen måtte omorganisere informasjonen hen tidligere hadde fått, for å finne ut hva hen skulle gjøre videre.

Gjennom hele spilløkten var det tilfeller der elever ikke opplevde flyt. Vi observerte i alt syv tilfeller der det utbrøt kommentarer som dette: «*Vi skal til graven, hvordan kommer vi oss dit da?*», «*skjønner ikke hvordan jeg kommer meg videre*», «*hva skal jeg gjøre for å komme videre?*». Flere av elevene begynte å lete rundt i spillet etter informasjon for å finne ut hvor

de skulle. Dette var situasjoner der de ikke fikk hjelp av andre, men løste utfordringen ved at de selv prøvde å spille videre. De snakket til seg selv, og til slutt klarte de fleste å løse utfordringene de stod ovenfor ved å ta i bruk organiseringsstrategier. Dette gjorde de som sagt ved for eksempel å lese brev, finne kartet i dagboken, lytte til Lissie eller ved å følge de hvite prikkene. På denne måten kom elevene seg til riktig sted i spillet, og fikk fullført de oppgavene de måtte. Her ser vi viktigheten av at elevene tok i bruk organiseringsstrategier i etterkant av det som ble flere mislykkede forsøk på å ta i bruk fellesskapet og utropsstrategier. Dette bidro igjen til at de ulike elevene fikk bedre oversikt over både bygden og handlingen, som igjen førte til mer effektiv navigering i spillet.

Det som er felles for elevene når de tar i bruk utropsstrategier, er at alle har et ønske om å komme seg videre i spillet. Dette er viktig for elevenes spillopplevelse, og ikke minst for opplevelse av flyt og fremdrift. Fellesskapet blir viktig, og vi kan trekke linjer både til det sosiokulturelle læringssynet som poengterer at læring er en sosial aktivitet, og til et fellesskap som hjelper hverandre med å forstå og reflektere over hva de må gjøre for å komme seg videre i spillet. Vi har tidligere vist til eksempler der elevene måtte ta i bruk flere leseforståelsesstrategier i sammenheng for at teksten skal gi mening, noe vi nå skal se nærmere på.

#### 4.1.6 Når én leseforståelsesstrategi ikke er nok

Vi kan ut ifra analysen se at elevene har tatt i bruk alle de fem leseforståelsesstrategiene som ble introdusert i teorikapittelet, men i ulikt omfang. Som nevnt i Bråten (2007b, s. 5) og som vi har sett i analysen kan de ulike strategiene elevene bruker til bestemte formål variere fra person til person. Dette er et interessant funn som viser at elevene har ulike fremgangsmåter for å oppnå fremdrift i spillet. En grunn til dette er elevenes ulike spillerfaring, og hvordan de dermed tar i bruk de ulike leseforståelsesstrategiene på forskjellige måter. Der noen elever tok i bruk hukommelsesstrategier for å huske hvordan de for eksempel kunne løpe, koblet andre elever løpemeknikken til tidligere kunnskap og egen game literacy, og tok dermed i bruk elaboreringsstrategier. Som vist i delkapittel 4.1.3 var det noen av elevene som sa at de kjente til de ulike tastene og spillmeknikken fra andre spill, og de bekrefter dermed at de tok i bruk tidligere kunnskap da de spilte *Draugen*.

Men, hva når én strategi ikke er nok for å komme seg videre i spillet? Vi oppdaget at elevene måtte ta i bruk flere leseforståelsesstrategier for å løse spillets utfordringer. Som også Bråten (2007b, s. 6) poengterer, må man ofte kombinere flere leseforståelsesstrategier for å skape en større forståelse av teksten. At elevene tok i bruk flere strategier samtidig, gjorde at de klarte å drive spillet fremover, samtidig som det bidro til en helhetlig forståelse av handlingen. Som vi har sett i analysen måtte elevene noen ganger ta i bruk både hukommelsesstrategier og organiseringsstrategier for å komme seg videre. Et eksempel på dette ser man i transkripsjonsboks 4, der Aksel først husket hvordan han kunne finne dagboken, og så tok den i bruk for å organisere hvor han skulle.

Der de fire leseforståelsesstrategiene (hukommelse-, organisering-, elaborering og overvåkingsstrategi) ikke var nok for å skape fremdrift i spillet, oppdaget vi at elevene tok i bruk utropsstrategier. Dette er strategier som tvinger seg frem fordi mediet ikke tillater fremdrift om man ikke handler etter spillets logikk. Dette vil si at elevene i stor grad brukte hverandre for å skape fremdrift i spillet der de selv ikke klarte å løse spillets utfordringer. Denne strategien er mediespesifikk, og viste seg å være svært nyttig i elevenes navigering og forståelse av handling i *Draugen*. Elevenes bruk av denne strategien bidro til at de enten fikk hjelp av de elevene som var kommet lenger i spillet, eller at de ved å samhandle med andre kom frem til løsninger ved spillets utfordringer.

Som vi har sett stilte elevene seg spørsmål underveis i spillingen og tok i bruk overvåkingsstrategier. De gangene elevene tok i bruk overvåkingsstrategier ved at de fant ut at de ikke forstod hva de skulle gjøre videre, tok de fleste i bruk organiserings- og utropsstrategier. Det har vist seg at organiserings- og utropsstrategier har mye til felles. Begge leseforståelsesstrategiene bidrar til å til å organisere informasjon. Organiseringsstrategier blir tatt i bruk hos hver enkelt elev, mens utropsstrategier blir brukt som en felles strategi der man får hjelp av andre. Ved hjelp av organiserings- og utropsstrategier klarte elevene å forstå utfordrende momenter i spillet. Elevenes bruk av de ulike leseforståelsesstrategiene, både alene og i kombinasjon med hverandre, har dermed ført til utvidet leseforståelse og flyt under elevenes spilling.

Elevenes bruk av leseforståelsesstrategier i *Draugen* viser at de har et ønske om å oppnå fremdrift, og med det finne ut hva som har skjedd i Graavik og med Betty. Videre skal vi se på elevenes tolkninger av handlingen og karakterene i spillet.

#### 4.2 Elevenes tolkning av dataspillet *Draugen*

I gjennomgangen av elevenes tolkninger, tar vi utgangspunkt i forskningsspørsmål 2: På hvilken måte forstår og tolker elevene spilllets narrativ? Vi har valgt å dele analysen inn i de overordnede temaene som gruppesamtalene baserte seg på: Tolkning av Edward og hans forhold til Betty, tolkning av Edward og Lissie sin relasjon og tolkning av hendelsene i Graavik. Som nevnt tidligere snakker Roe (2006, s. 76) om at bakgrunnskunnskaper og kognitive ferdigheter spiller inn på elevenes tolkninger. Dette skal vi se i gjennomgangen av analysen. I et tolkningsfellesskap som vi har skissert tidligere kan det komme frem flere tolkninger som gjør at elevene muligens reviderer og utvikler egen forståelse. De kan på denne måten knytte sine egne tanker opp mot andres, sammenligne og se om de har like eller ulike tolkninger. Dette skal vi se at elevene også gjør i deres forståelse av *Draugen*.

Før vi presenterer elevenes tolkninger, vil vi kort repetere hvem karakterene Edward, Betty og Lissie er, samt kort si noe om handlingen i spillet. Edward er hovedkarakteren, og spilleren tar rollen som Edward. Betty er søsteren til Edward, som han har et ønske om å finne i Graavik. Lissie er kompanjongen til Edward, som hjelper han i søket etter Betty og med å finne ut hva som har skjedd i Graavik. Edward og Lissie er de eneste karakterene vi møter i spillet, og det er dialogen dem imellom som driver handlingen fremover. Det har vært en krangel mellom Fretland-brødrene, og det er blant annet denne krangelen som legger grunnlaget for det Edward og Lissie prøver å finne ut av. I *Draugen* finner vi flere uopplarte problemer som gjør at spilleren må lese mellom linjene. For en mer utfyllende presentasjon av spillet, se 1.5.1 *Dataspillet Draugen*.

##### 4.2.1 Tolkning av Edward og hans forhold til Betty

I *Draugen* spiller man som førstepersonen Edward. Ut ifra gruppesamtalene kommer det frem at elevene bekrefter at de selv må lese mellom linjene for å forstå ulike aspekter ved

spillet. Inge sier blant annet at ved hjelp av handlingsvalg så «gir det oss valg til å prøve å velge hva vi tror, og ikke bare la det komme over hodet vårt». Dette indikerer at spillerne selv må finne ut og tolke det teksten prøver å formidle. Vi skal se at elevene har noe ulik forståelse av hovedpersonen Edward.

Det første spørsmålet elevene diskuterte var hvordan de opplevde Edward som person. Man kan i eksempelet nedenfor se at Johanna og Bård sammen kommer frem til en felles forståelse av Edward:

**Ordstyrer: Hva med hovedpersonen da, fortell litt om han?**

**Johanna:** «Han var sånn mentalt syk»

**Ordstyrer: Hvorfor tenker du det?**

**Bård:** «Han skulle reise der for å finne søsteren sin, tror jeg»

**Johanna:** «Men hun hadde dødd da han var 11 år, i en dam eller noe sånt»

**Bård:** «Og han hadde funnet henne, men han glemte det så han prøvde å finne henne. Han snakker med seg selv egentlig, fordi hun personen [Lissie] er jo ikke der egentlig»

**Ordstyrer: Ja, hva tenker dere om det da?**

**Bård:** «Du fikk jo et litt annet syn etter du visste det. Han var kanskje mentalt syk og savnet hun»

**Bård:** «Jeg ble litt overrasket, men jeg hadde jo en tanke om det»

**Johanna:** «Du trodde jo det var morderen eller noe. Jeg trodde han var litt ond en periode, så det kom litt brått på. Det var jo rart å snakke så mye med personen når den ikke var der»

(Gruppesamtale A - 26)

De kommer frem til at Edward blant annet er mentalt syk, og begrunner dette med at han snakker med noen som ikke er der. I tillegg til dette mener de at han innbiller seg at søsteren fremdeles er i live. Bård mener også at Lissie ikke er til stede, og at Lissie bare finnes i Edwards forestilling. Den samme forståelsen har Johanna og sier «det var rart å snakke så mye med personen når den ikke var der». Dette er en interessant tolkning, som ikke kom frem i samtale B. Elevenes begrunnelse for at Edward er mentalt syk er fordi Betty døde da hun var 11 år. Videre sier Bård at Edward snakker med seg selv, ettersom at Lissie egentlig

ikke er til stede. Dette er utvider begrunnelsen for hvorfor Bård tenker at Edward er mentalt syk. En lignende tolkning av Edward ble også observert i spilløkten:

**Elev 1:** «Har han mentale problemer på grunn av Childhood trauma, schizofren?».

**Elev 2:** «Han er mentalt skadet. Han snakker med seg selv»

**Elev 1:** «Du forstår ikke hvor sinnssykt dypt dette spillet er!»

(Observasjon av spilløkten - 27)

Ut ifra spilløkten fikk vi ikke mer konkret svar på hvorfor elevenes tolkninger var slik, men man kan tenke seg at det har sammenheng med det som kom frem i samtale A, at Edward egentlig snakker med seg selv, og hallusinerer eller forestiller seg at Betty og Lissie er til stede. Her ser man at elevene har lest mellom linjene, og en slik slutning kalles som sagt for inferens (Bunting, 2020, s. 119).

I utdraget nedenfor ser man at elevene i gruppesamtale B hadde et litt annet syn på hovedpersonen enn elevene i gruppesamtale A:

**Ordstyrer: Hvilken oppfatning har dere av Edward?**

**Siri:** «Han har jo hatt en veldig tøff barndom da, begge foreldrene har tatt selvmord, og søsteren døde, så jeg føler han er veldig redd for å gjøre ting, han er veldig forsiktig»

**Maria:** «Kanskje han vil ha tilgivelse fordi moren drepte jo seg selv fordi at Betty døde, og så holdt Edward Betty mot moren og så ble moren skuffet og sur og lei seg for at han ikke hadde passet på henne, og derfor drepte hun seg selv. Så kanskje han prøver å lete etter henne for å få tilgivelse»

**Aksel:** «Han virket ganske tøff, siden han virket veldig bestemt på at han skulle finne Betty»

**Maria:** «Ja, han ga ikke opp selv om det var vanskelig»

**Aksel:** «Det var jo oss som gikk inn i skumle rom, men det var jo på en måte han. Han var veldig bestemt på at han skulle finne Betty uansett. Og han bare gikk inn i skumle, mørke rom og han var veldig modig»

(Gruppesamtale B - 28)

Elevene i samtale B fokuserte mer på personligheten til Edward, og begrunner valgene han tar ut ifra dette. Siri mente for eksempel at Edward opptrådte forsiktig, noe elevene i gruppesamtale A ikke legger vekt på. I utdraget ovenfor baserer elevene valgene Edward tar på bakgrunn av hans barndom og at han har skyldfølelse overfor Betty sin død.

Ut ifra eksemplet ser vi at elevene hadde flere tanker om Edward. Dette ønsket vi at flere skulle si mer om, og stilte dermed spørsmålet på nytt, slik at flere i gruppen skulle få mulighet til å utdype sine meninger om Edward:

**Ordstyrer: Hvilke tanker har dere om Edward?**

**Inge:** «Han har jo et trist liv da, to foreldre som er død»

**Aksel:** «Tatt selvmord»

**Inge:** «Det er jo veldig viktig å vite, siden det bruker jo Lissie som et argument for at Edward er et monster, og ingen ville ha han. Lissie sa at de [foreldrene] begikk selvmord fordi Edward var redd og ikke sterk. Og så senere at han nektet at søsteren var død. En gang sa Alice [Lissie] at hun vedder (et eller annet penger) på at Edward kommer til å hoppe over eller gå over et skilt, der det står at man ikke skal gå, for å finne Betty, og det gjør han jo senere. Dette viser at Edward er veldig opptatt av å finne Betty, og se henne. Han kler en dukke med klærne han finner, som han tror er Betty sine, og til slutt begynner han å tro at dette er Betty»

(Gruppesamtale B - 29)

Elevene trekker frem at Edward blant annet er både redd og tøff. Her ser vi to ulike forståelser av Edward. Siri mener at han virker redd og forsiktig på grunn av at foreldrene har tatt selvmord, mens Maria utdyper denne forståelsen med å si at det kan være fordi han vil ha tilgivelse for at han ikke hadde passet godt nok på søsteren si. Aksel mener derimot at Edward er tøff og modig, fordi han ikke gir opp i søket etter søsteren. At elevene har ulike forståelser av Edward, kan knyttes opp mot hvordan de leste spillet og hvilke leseforståelsesstrategier de tok i bruk. Inge sin forståelse knyttes derimot opp til Lissie sin beskrivelse av Edward. Videre poengterer han at Edward innbiller seg at han finner Betty sine ting i Graavik. Dette er en begrunnelse på hvorfor Inge mener at Edward innbiller seg at Betty er i live, siden de tingene han finner egentlig er gamle og ødelagte gjenstander



Eksemplene i transkripsjonsboks 28 og 29 viser hvordan elevene i gruppesamtale B sammen prøver å utdype sin forståelse av Edward. Sammen skaper gruppen en mer sammensatt oppfatning av Edward. Her ser vi hvor nyttig et tolkningsfellesskap kan være, der både like og ulike tolkninger kan møtes. Da elevene ble stilt spørsmål om deres oppfattelse av Edward, ser vi i både gruppesamtale A og B at elevene er med på å underbygge hverandres forståelse av hovedpersonen. Selv om de to gruppene kommer frem til ulike tolkninger av Edward, var det et spennende funn at elevene innad i gruppene hadde noe lik forståelse av hovedpersonen. De reviderte egen oppfattelse av Edward. Maria mente for eksempel at Edward først lette etter tilgivelse, mens etter hvert sa hun seg også enig med Aksel, om at Edward var tøff. Det kan være tilfeldig at elevene hadde noe like oppfattelser, men det kan også tenkes at elevene er med på å påvirke hverandre og dermed fører samtalen i en bestemt retning.

#### 4.2.2 Tolkning av Edward og Lissie sin relasjon

I spilløkten hørte vi elevene snakke om handlingen i *Draugen*, da en elev plutselig sier «Edward har en imaginary kjæreste, det er jævlig trist», mens en annen svarer «kanskje Lissie egentlig er Betty, bare at hun ikke vet det». Disse to tolkningene av Edwards forhold til Lissie skal vi se at elevene utdyper og diskuterer i gruppesamtalene. Et sentralt aspekt ved spillet, er nemlig relasjonen mellom Edward og Lissie, da det kun er disse to karakterene vi møter i *Draugen*.

I gruppesamtalene diskuterer og reflekterer elevene over relasjonen til Edward og Lissie. Det er dialogen mellom dem som bidrar til å drive handlingen i spillet fremover og deres samtaler spiller derfor en viktig rolle for å forstå handlingen. Hvordan elevene oppfatter relasjonen kan også være med på å danne grunnlag for hvordan elevene oppfatter hva som har skjedd tidligere i Edward sitt liv. Det var ulike tolkninger og forståelse av Lissie og Edward sin relasjon som kom frem i gruppesamtalene. Utdraget nedenfor er hentet fra gruppesamtale B:

**Ordstyrer: Hvordan opplevde dere relasjonen/forholdet mellom Edward og Lissie?**

**Siri:** «På slutten var den i hvert fall veldig sånn, hun var dritlei av han siden han var egoistisk og så videre»

**Aksel:** «Ja, men nei, men de ble jo venner igjen. Uansett, på begynnelsen så var jo, det virket som at hun var veldig sjalu på at han var opptatt av Betty, og ville bare finne henne, og jeg vet ikke helt om det var hans tanker, men jeg trodde først de var kjærester, siden hun ble jo veldig sjalu»

**Siri:** «Jeg trodde hun var barnet eller noe sånt jeg, siden hun så veldig ung ut»

**Aksel:** «Men relasjonen var vel at hun var veldig oppgitt på han for han bare snakket om Betty hele tiden, men så hoppet hun jo ned fra det taket sant, og da ble vel hun til Gud eller noe sånt, Gudinnen»

(Gruppesamtale B - 30)

Her kom det frem at Aksel i første del av spillet tenkte at Edward og Lissie har en kjærestereelasjon. Han begrunner dette med at han opplevde at Lissie var sjalu på Edward da han brukte så mye av sin tid på å lete etter Betty. Siri tror derimot at relasjonen til Edward og Lissie er en far-datter-relasjon, da hun mener at Lissie ser mye yngre ut enn Edward. Dette kan også ha en sammenheng med at karakteren Lissie er mer humoristisk og forflytter seg raskere enn Edward. Gjennom spillet opplever man nemlig at Edward følger etter Lissie, og ikke omvendt. At elevene har ulike forståelser av relasjonen kan knyttes til Aase (2005, 110) som begrunner det ut fra elevenes ulike forventninger til teksten, og at de tar med seg egne erfaringer inn i teksten. På denne måten legger man merke til ulike deler av teksten, som dermed har en innvirkning på hvordan den enkelte oppfatter den.

**Ordstyrer: Hva er din oppfattelse av Edward og Lissie?**

**Maria:** «At de er litt irriterte på hverandre, og at de er helt forskjellige kanskje»

**Ordstyrer: Okei, er det noen som vil tilføye noe?**

**Siri:** «Jeg følte at hun tenkte litt mer på alle, mens han tenke bare på Betty. Det gjorde henne [Lissie] litt irritert»

**Aksel:** «Ja det gjorde jo henne litt irritert, siden kanskje hun ble litt misunnelig kanskje. Var det ikke sånn at han hadde fått henne med på den letingen?»

**Elise:** «Og så finner de ut av mange andre ting også, men han [Edward] bryr seg egentlig ikke»

(Gruppesamtale B - 31)

Elevene i samtale B ble etter hvert enig med Aksel om at Lissie er sjalu og irritert på Edward, ettersom det eneste han bryr seg om er å finne Betty (se eksempel 30). I gruppesamtalen nevner elevene at Lissie er sjalu opp til seks ganger. En av Elise sine begrunnelser for dette er at Edward kun bryr seg om å finne søsteren, og om det som har skjedd i Graavik. For å utdype Elise sin påstand kan man trekke linjer til episoden når Edward og Lissie står på klippen og finner ut at det er her Ruth døde. Her er Edward kun opptatt av å finne Betty, mens Lissie blir irritert og sier: «Du kan ikke gå. Vi kan ha gått glipp av noe viktig» og «Hvem bryr seg? Ruth er død, og alt du er besatt av er en rusten gammel nål?» (Red Thread Games, 2019). Edward er overbevist om at nålen tilhørte søsteren, mens Alice blir irritert fordi Edward ikke bryr seg om at et lite barn er død. Her ser vi at en del av elevenes konklusjon er at Edward og Lissie er helt ulike, og at de bryr seg om forskjellige ting.

**Ordstyrer: Hvordan opplevde dere relasjonen til Edward og Lissie?**

**Bård:** «Ja, det er vel at det er to forskjellige meninger, og så har han diktet opp en person, han er litt sånn, han savner kanskje veldig søsteren sin, lengter etter henne»

(Gruppesamtale A – 32)

I samtale A var oppfattelsen av relasjonen mellom Edward og Lissie annerledes enn i samtale B. I samtale A konkluderer elevgruppen med at Lissie er en oppdiktet karakter, som er et resultat av Edwards forestilling. Dette er en forlengelse av karakterbeskrivelsen de ga av Edward tidligere, da de konkluderte med at han var psykisk syk. Bård sier at Edward har diktet opp en person fordi han savner søsteren sin. Denne forståelsen bekrefter også Johanna i sin beskrivelse av Edward og Lissie sin relasjon, som man kan se i eksempelet nedenfor.

**Ordstyrer: Hva med Lissie da?**

**Johanna:** «Vet ikke helt, hun sa liksom det. Selv om du kan si at det liksom var han som hadde lagd henne da, så virket det ikke som om hun var på lag med han liksom»

**Ordstyrer: Hvordan da?**

**Johanna:** «Vet ikke, hun hadde jo sine egne meninger om ting og så videre, hun var ikke enig med hans valg og sånt, såne ting da»

**Ola [viser til eksempel i spillet]:** «Han skulle grave opp den der graven da, for å finne ut om søsteren døde der, det ble hun [Lissie] veldig sur for da. Han mente det helt konkret, og såne ting da»

(Gruppesamtale A - 33)

At elevene oppfatter Lissie som en oppdiktet karakter kan være fordi Lissie på *dag 4* blir hun mer aggressiv. I det ene øyeblikket står hun foran Edward, mens i det neste er hun på taket av huset. Når Lissie står på toppen av taket, hopper hun plutselig ned og det ser ut som hun tar selvmord. Da Edward går bort til henne forsvinner kroppen, og hun kommer tilbake som en slags engel-statue, som forteller hvor ubrukelig han er. Dette skjer flere ganger på *dag 4* i spillet. Det kan oppleves som at dette er noe kun Edward forestiller seg, da det oppfattes som lite realistisk. Eksempelet nedenfor viser til Bård sin forståelse av Edward og Lissie sin relasjon. Han utdyper likevel ikke hva det var han skjønnte, men det kan tenkes at Bård mener at det var da han skjønnte at Lissie ikke var ekte.

**Ordstyrer: Når forstod dere liksom at det var akkurat det det handlet om?**

**Bård:** «Når den engelen kom ned, når hun [Lissie] hoppet ned fra taket tror jeg, så kom det en engel, ja, det var da jeg skjønnte det»

(Gruppesamtale A - 34)

Selv om elevene i samtale B konkluderte med at Lissie og Edward hadde en kjærlig relasjon, kan det likevel tyde på at disse også hadde andre tolkninger knyttet til relasjonen. Vi la merke til at elevene trakk frem relasjonen til Edward og Lissie senere i gruppesamtalen. Nedenfor ser man at Siri og Aksel også stiller spørsmål til om Lissie er ekte eller ikke.

**Siri:** «Fordi hun [Lissie] ja er jo en av tankene dine eller Edward sine, eller?»

**Aksel:** «Nei, hun er jo ikke virkelig eller ekte, tror jeg»

(Gruppesamtale B - 35)

Disse elevsvarene ble ikke mer utdypet i samtalen. Det kan tenkes at elevene hadde andre tolkninger av relasjonen mellom de to karakterene, men at de ikke kom frem under samtalen. Elevenes refleksjoner i gruppesamtale B om relasjonen er først og fremst sentrert rundt at Edward og Lissie har en kjærlig relasjon. Det at elevene stilte spørsmål ved om Lissie var ekte eller ikke, viser likevel at elevene i samtale B hadde andre tolkninger av relasjonen enn det som ble diskutert. En annen grunn til at elevene kan tenke seg at det skjer ting i hodet til Edward er fordi han blant annet snakker med mannekengen i huset, som han tror er Betty. Dette var også noe elevene i samtale B også diskuterte, i tillegg til bildet som henger på mannekengen:

**Siri:** «Hvem var det egentlig som var på det bildet?»

**Elise:** «Hvilket bilde?»

**Siri:** «Bilde av Betty, det var jo ikke henne, hun døde jo når hun var liten»

**Aksel:** «Ja, jeg skjønnte ikke det, for hun døde jo når hun var 11 år, ja og så var det et bilde av noen som var sånn 30-40 år liksom, det var litt rart»

**Siri:** «Sant det var rart det bilde med det sjalet?»

**Aksel:** «Det kan jo være fordi han tror at hun ikke er død»

**Maria:** «Hvem var det bilde av?»

**Elise:** «Ja det kunne vært bilde av Betty fordi han trodde det var henne, fordi han ikke tror at hun er død»

**Siri:** «Men hvem var det da?»

**Aksel:** «Nei, det vet jeg ikke»

(Gruppesamtale B - 36)

Over kan man se et utdrag fra elevenes refleksjoner om hvem som er avbildet. Her poengterer Siri, Elise og Aksel at Betty døde da hun var 11 år, og at bildet som henger på mannekengen er av en dame i 30-40 årene. Mot slutten av spillet får man vite at det er den berømte Greta Gaynor som er avbildet. Ut ifra gruppesamtalene er det kun Inge som får med seg dette, og sier: «Og så det med bildet av Betty, bildet blir jo snudd og så var det et kort på baksiden, av noen som var berømte». Gjennom hele spillet får man gjennom Edward inntrykk av at det er Betty som er avbildet. Her har Inge lest grundig, og både bekrefter og overvåker sin egen leseforståelse, noe som gjør det lettere for han å gå videre i teksten. Her

ser vi igjen hvor viktig det er å ta i bruk leseforståelsesstrategier for å få med seg det teksten prøver å formidle. Det var ingen av de andre elevene som videre diskuterte eller bekreftet det Inge sa.

#### 4.2.3 Tolkning av hendelsene i Graavik

For å se om elevene forstod hva som var bakgrunnen for handlingen i spillet, var vi interessert i deres refleksjoner av det som hadde skjedd i Graavik. Gjennom spillet får man som sagt flere ledetråder som sammen forteller historien til de som har bodd i bygden. Det er flere uopklarte hendelser i *Draugen*, og de ulike ledetrådene og brevene man får skaper grunnlag for hvordan historien kan forstås. Spørsmålene som ble stilt i gruppesamtalene var blant annet: «Hvordan forstod dere handlingen i dataspillet?» og «Hva er deres oppfatning om slutten versus starten?» Nedenfor viser vi til to eksempler, ett fra hver av gruppesamtalene:

**Ordstyrer: Hva tror dere har skjedd i bygden?**

**Johanna:** «Ja, var det ikke en sånn gruve, og så fant de noen greier nede der, og så skulle de prøve å ikke fortelle oss om henne jenten [Ruth] at hun var funnet død osv. Jeg tror også at etter at hun ble drept eller døde så fant de ut at det var en forbannelse og la skylden veldig mye på forbannelsen da»

**Bård:** «Hver gang det skjedde noe da, som for eksempel at gruven raste, så var det liksom forbannelsen. Og så var det to familier som hatet hverandre. Og så, jeg vet ikke, og så døde en baby, og så la de skylden på hverandre, tror jeg»

(Gruppesamtale A - 37)

I utdraget fra gruppesamtale A kommer både Johanna og Bård frem til at det er en forbannelse som er grunnen til Ruth sin død. De utfyller hverandres meninger, og er enige i denne tolkningen. De supplerer også med at hver gang det skjer noe i bygden, så er det på grunn av forbannelsen. Elevene i gruppesamtale B nevner ikke ordet forbannelse som en grunn for hendelsene i Graavik. Derimot er de enig i det Johanna og Bård sier om at det handler om to familier som er uenige og kranglet.

**Ordstyrer: Hva tror dere har skjedd i bygden?**

**Siri:** «Det var veldig vanskelig å forstå, men det var veldig mange uenigheter. Først raste jo graven sammen, og så var det jo tre stykker som døde, og lillebroren til Johan og Fredrik eller noe sånt. Jeg vet ikke. Det har vært et splittet samfunn i ganske mange år, sånn 20 år eller noe sånt, det var veldig vanskelig å forstå»

**Aksel:** «Var det ikke sånn to familier, noe som gjorde at Ruth døde?»

**Siri:** «Ja Ruth døde, hun ble redd. Og så det var et eller annet som skremte henne i graven, så løp hun så mye at hun falt ned klippen, og så ble Simon dømt for hennes død»

**Aksel:** «Ja, han ble dømt for det, og så var det mange andre som også døde»

**Siri:** «Ja, og så hengte han seg»

**Aksel:** «Nei, det var ikke Simon»

**Mats:** «Han [Simon] ble myrdet, fordi han drepte Ruth»

**Elise:** «Nei, Simon druknet dagen etter, fordi folk trodde at han hadde drept Ruth»

**Siri:** «Åja, det kan stemme, men hvem var det som hengte seg da?»

**Aksel:** «Det var bare en random person»

(Gruppesamtale B - 38)

Begge gruppene tenker at det er noe i graven som er årsaken til Ruth sin død. At Siri sier at Ruth falt ned fra klippen og at Simon ble dømt for hennes død, er et eksempel på hvordan Siri har tolket informasjonen man får i løpet av spillet. Som tidligere vist må spilleren i en av de siste scenene i *Draugen* bestemme seg for hva de tror har skjedd med Ruth ved å velge enten «mord» eller «ulykke». Elevenes ulike svar på Ruth sin død, kan skyldes hvordan de har forstått ledetrådene i spillet, som til slutt gjør at man må ta et valg basert på hva man tror har skjedd.

I hver av gruppesamtalene prøver de sammen å organisere den felles informasjonen de har for å komme frem til hva som egentlig har skjedd. Likevel ser vi at elevene i gruppesamtale B ikke har lik forståelse av hva som har skjedd med Simon. Siri mener at han har hengt seg, Mats tror at han har blitt drept og Elise mener han har druknet. Her ser vi tre ulike forståelser av hva som har skjedd med Simon, og at elevene på denne måten har ulik forståelse av informasjonen som teksten gir. Dette svarer til måten Aase (2005, s. 108-110) beskriver litteratursamtale på. Elever vil ha ulik forståelse av teksten og i samtalen vil disse

tolkningene møtes. Elevenes ulike tolkninger kan begrunnes ut ifra deres tidligere erfaringer og forkunnskaper, og hva den enkelte anser som viktige deler av teksten. Dette kan tyde på at elevene har tatt i bruk ulike leseforståelsesstrategier for å knytte sammen informasjonen de har fått, og at de dermed har ulik oppfatning av hvordan Simon døde.

Det kommer ulike beskjeder i *Draugen* som påvirker spillerens tolkning, som kan være en årsak til hvorfor elevene forstår spillet ulikt. Selv om Siri tror at Simon har hengt seg, avkrefter likevel Edward dette i spillet da han sier: «han er for gammel til å være Simon» (Red Thread Games, 2019). Derimot kan Mats og Elise sine tolkninger som er ulike, begrunnes ut ifra en episode i kirken. Edward finner her en bok over dødsårsaken til alle i bygden. Bak Simon sitt navn står det både at han druknet, men også mord i store bokstaver. I tillegg tror Edward at familien Fretland har forsvunnet, mens Lissie tror de har blitt drept. Dette kan også ha bidratt til hvordan elevene tolker teksten, utfra hvilke dialogvalg de tar. Her ser vi at det er avgjørende at elevene leser brev og ulike ledetråder for å finne ut hva som har skjedd. Både Elise og Mats har mest sannsynlig fått med seg oversikten i kirken, som gir dem grunnlag til å tenke at Simon enten ble drept eller druknet. Her ser vi at de i denne situasjonen har overvåkt egen forståelse. Siri har derimot gått glipp av viktig informasjon, og tror dermed at Simon er mannen som har hengt seg.

Elevene ble videre stilt spørsmål om handlingen i spillet. I gruppesamtale B knytter elevene handlingen direkte opp til Edward:

**Ordstyrer: Hvordan forstår dere handlingen i spillet?**

**Elise:** «De lette etter, eller ville finne ut om hun [Betty] var død eller ikke»

**Aksel:** «Ja, lillesøsteren hans hadde vært borte i 30 år. Og så liksom, vi fikk jo vite på slutten at det var han som fant henne død, men jeg tror kanskje han bare ville glemme det fordi han liksom trodde ikke på det han så, han ville liksom finne søsteren og vite at hun var i live»

**Siri:** «Han ville liksom ha bevis på at hun var død, men han ville ikke tro på det når han fant henne»

**Aksel:** «Tror bare det at å se søsteren sin død er et sjokk liksom i seg selv»

(Gruppesamtale B - 39)



Som man kan se i utdraget ovenfor er elevene opptatt av hva som har skjedd tidligere i Edward sitt liv. Dette er nok fordi man i starten får vite at Edward er i Graavik for å finne søsteren sin. Gjennom stort sett hele spillet tror man at Edward skal finne Betty, men som Aksel nevner i eksempelet så visste han allerede at Betty døde for flere år siden. Både Siri og Aksel trekker slutninger til at Edward egentlig vet at Betty er død, men at han ikke tror på det og dermed har fortrenget det som har skjedd. Dette kan knyttes til en episode helt i slutten av spillet. Her sier Edward at han har overhørt en samtale om bygden, og på den måten assosiert Betty med bygden. Slik overbeviste han seg selv at han måtte reise til Graavik for å finne henne.

Aksel sier videre at han synes det var gøy at man måtte arbeide mot et mål for å finne ut hva som har skjedd med Betty. «Du hadde liksom lyst til å finne ut, akkurat i dette tilfelle, om Betty levde eller ikke». Siri hadde også denne oppfattelsen av at det var spennende å ikke vite hva som har skjedd, og at man må prøve å finne det ut selv. Tidligere ble det nevnt at *Draugen* er et førstepersonsspill, og elevene kan på denne måten oppleve en nærhet til hovedkarakteren.

Da elevene ble stilt spørsmål om forståelsen av starten versus slutten av spillet svarte elever i begge gruppene at spillet ikke var slik de hadde sett det for seg. I starten brukte noen av elevene de forkunnskapene de hadde for å tegne et bilde av spillet og på den måten skape en forestilling om hva de trodde kom til å skje.

**Ordstyrer: Hva trodde dere dette spillet kom til å handle om?**

**Johanna:** «Jeg trodde når de gikk av båten at de skulle finne en sånn familie»

**Bård:** «Jeg trodde vi skulle ta båten over til en annen øy og finne noe»

**Ordstyrer: At du skulle finne noe?**

**Bård:** «Ja»

**Johanna:** «Når han våknet opp første gang så trodde jeg virkelig at det kom til å være en sånn der skummel mann som løp rundt og jaktet etter deg»

**Bård:** «Jeg vet ikke, det ga bare veldig den følelsen da, at det var skummelt»

**Ola:** «Jeg fikk inntrykk av at han skulle drepe han eller noe sånt. Siden han var liksom i huset og så gikk han ut eller noe sånt, på natten og alt det der»

(Gruppesamtale B - 40)

Johanna sier for eksempel at hun trodde at det var en mann som skulle jakte etter Edward, mens Ola tenkte at det var Edward som skulle drepe noen. Dette kan kobles opp mot deres forkunnskaper om spill. Kanskje de har spilt lignende spill før? Eller lest en bok som handler om dette? Aksel trodde derimot at spillet baserte seg på å lete etter noe i skogen (se transkripsjonsboks 41). Dette kan knyttes opp mot Aksel sin spillerfaring, da han tidligere hadde spilt *This land is my land*. I dette spillet er spillkarakteren nemlig plassert i en verden som ligner på en skog, der man prøver å navigere seg rundt i skogen.

**Ordstyrer:** Hva er deres oppfattelse av starten og slutten av spillet, var det slik dere så for dere?

**Aksel:** «Nei, ikke i det hele tatt»

**Elise:** «Når jeg satt i den båten, så trodde jeg at spillet skulle være kjedelig, det gikk sykt sakte»

**Alle i kor:** «Jaa, jaa!»

**Siri:** «Ja, de satt der bare og snakket om ting vi ikke visste noe om og det ga veldig lite mening. Og ja, når de kom på land, så sa de bare ting vi ikke hadde noe relasjon til»

**Aksel:** «Ja, i begynnelsen virket det kjedelig siden du ikke kunne styre noe som helst, du så bare på at noen gjorde noe, du kunne ikke styre, bare snu med musen osv. Men du kunne ikke bevege deg, for du var en robot, du ble styrt av pc-en»

**Ordstyrer:** Hva trodde dere kom til å skje da?

**Aksel:** «Jeg trodde i hvert fall ikke et sånt mysterium»

**Siri:** «Jeg trodde vi kom til et sånt forlatt sted som var sykt stygt»

**Aksel:** «Jeg trodde de bare skulle gå rundt i skog og mark og sånt, jeg vet ikke, jeg husker ikke helt»

(Gruppesamtale B - 41)

Elevene i begge gruppesamtalene uttrykker en forventning og forestilling om hvordan de tror spillet utvikler seg, og hva det skal handle om. De fleste elevene i eksemplene over

kobler forventningene til *Draugen* opp mot ulike handlingsmoment, mens Bård registrerer også stemningen. Han kobler forventningene sine opp mot en følelse av at spillet er skummelt. Ut ifra dette kan vi se at elevene går inn i teksten med ulike forventninger, og at de har ulike måter å møte teksten på. Det kan knyttes opp til elevenes bruk av forkunnskaper og da hvordan de tar i bruk elaboreringsstrategier for å gi mening til spillet. Etter hvert som elevene spiller seg gjennom spillet, ser vi at elevenes forstillinger om hva som skulle skje ble utfordret og dermed utvidet. Det viser seg at elevene ikke hadde sett for seg at *Draugen* skulle være et mysterium der de selv måtte knytte sammen ledetrådene for å få en helhetlig forståelse at handlingen.

#### 4.2.4 Elevenes tolkningsfellesskap

I utdragene fra spilløkten og gruppesamtalene kan vi se at elevene hadde flere tolkninger av karakterene og handlingen i *Draugen*, der elevene kom med gode begrunnelser for sine tolkninger. Det var også enkelte tilfeller der vi skulle ønske at elevene utdypet og begrunnet tolkningene sine i større grad enn det de gjorde, men vi valgte å ikke spør detaljerte spørsmål, da vi ikke ville legge føringer for elevenes refleksjoner. Likevel tenker vi at tolkningene elevene kom med er gode, fordi de bunner ut i spillet.

Gruppesamtaler som dette, som ligner en litterære samtaler gjør at elevene må drøfte sine tolkninger opp mot andres, og komme med gode argumenter for egne tolkninger. Ifølge Imsen (2015, s. 186) kan man utvide og utvikle egen forståelse ved å samarbeide og diskutere med andre. En slik samtale kan man ut ifra analysen se at har bidratt til å utfylle enkeltelevers forståelse av dataspillet *Draugen*. De fleste elevene var aktive, og noen mer aktive enn andre. De var som oftest de aktive elevene sine tolkninger som satte i gang samtalen mellom elevene. I tillegg til dette var elevene i gruppesamtale B mer aktive enn elevene i gruppesamtale A, noe som bidro til at enkelttolkningene i gruppesamtale B ble mer utfordret og utdypet, enn i gruppesamtale A.

Elevenes ulike tolkninger kan skyldes elevenes forkunnskaper og hvordan de benyttet seg av elaboreringsstrategier for å tolke spillets handling og karakterer. Et interessant funn var at elevene i de to gruppesamtalene hadde ulik oppfatning av relasjonen til Lissie og Edward. Elevene i samtale B mente at Edward og Lissie enten hadde en kjærlighetsrelasjon eller en

far-datter-relasjon, mens elevene i gruppesamtale A knyttet relasjonen til Edwards psykiske helse, og at Lissie dermed bare var en del av hans fantasi. Et annet eksempel på at elevene hadde ulike forståelser av *Draugen* ser man i transkripsjonsboks 38 der Mats mener Simon er myrdet, mens Elise mener at han druknet.

Som tidligere nevnt definerer Zagal (2009, s. 3) det å *forstå* dataspill som evnen til å forklare, drøfte, diskutere og tolke spill i sammenheng med menneskelig kultur, den plattformen de utføres på, andre spill og ved å dele opp spillet i mindre deler og analysere det. Dette kan vi ut ifra analysen se at elevene har gjort. De har sammen forklart, tolket, drøftet og diskutert spillet i et tolkningsfellesskap. I tillegg har de satt sammen deler av spillet, tolket det og dermed fått både en egen og en felles forståelse av handlingen i spillet. Her ser vi at et tolkningsfellesskap er viktig for å få frem hvordan elevene arbeider med å forstå teksten. Vi argumenterte i starten for at et tolkningsfellesskap kunne bidra til at tolkninger blir utviklet, nyansert og fornyet (Fasting, 2018, s. 68). Funnene fra analysen bekrefter at tolkningsfellesskapet utfordret elevene sine tolkninger. Et eksempel på dette kan vi se i transkripsjonsboks 38, der Siri sin tolkning av hva som hadde skjedd med Simon ble utviklet og nyansert ut ifra Mats og Aksel sine tolkninger.

## 5. Avslutning

I dette prosjektet har vi undersøkt hvilke leseforståelsesstrategier elever på 9. trinn tar i bruk i dataspillet *Draugen* og hvordan de i etterkant av spilløkten tolker spillet i fellesskap. Det å ta i bruk dataspill i litteraturundervisningen har ut ifra dette prosjektet vist seg å fungere godt, både i form av lesing av spillnovellen *Draugen*, men også i form av litterære samtaler i etterkant av spilløkten.

Vi stilte tidligere spørsmål til om leseforståelsesstrategier ment for skreven tekst også kunne bli tatt i bruk i lesing av dataspill. Før vi svarer, vil vi først trekke frem en sketsj av Øystein Bache og Rune Gokstad, *Helpdesk-middelalderen* (2001). Sketsjen skal forestille hvordan det var i middelalderen, da de skulle skifte ut skriftruller med bøker. Den viser hvordan det tilsynelatende var vanskelig å omstille seg fra tidligere vaner ved å ta bruk et nytt medium. I sketsjen ser man hvordan man ubevisst forkaster alle vaner man har fra før når man står ovenfor et nytt medium. Hovedpersonen forstår ikke hvordan han skal gå frem, og tilkaller dermed «helpdesk» for å få hjelp til å bla i boken. «Helpdesk» viser flere ganger hvordan man skal bla i boken. Når hovedpersonen skal prøve selv, stopper han opp og er igjen usikker på hvordan det skal gjøres. Sketsjen slutter når hovedpersonen tror han har lært seg fremgangsmåten og skal lese i brukerveiledningen, da han igjen står ovenfor samme problem. Så hvordan er denne sketsjen relevant for å svare på dette spørsmålet? For mange kan nye arbeidsmåter bidra til at man blir usikker og tenker at man må ta i bruk helt nye arbeidsmåter når man står ovenfor noe nytt og uvant. Vi har i dette prosjektet sett at leseforståelsesstrategier man bruker for å lese skreven tekst, også kan videreføres til mediet dataspill.

Analysen viser at elevene har stor interesse for å forstå handlingen i *Draugen*, og dermed et ønske om å oppleve flyt. Bruken av leseforståelsesstrategier bidro til dette. Elevene tar aktivt i bruk leseforståelsesstrategiene for å navigere spillkarakteren Edward. På denne måten kan vi svare på forskningsspørsmål 1: Hvordan navigerer elevene spillkarakteren i dataspillet *Draugen*? I delkapittel 4.1.6 konkluderte vi med at elevene ulike steder i spillet måtte ta i bruk flere strategier samtidig for å øke leseforståelsen, samtidig som de også tok i bruk forskjellige strategier til ulike formål. Vår forståelse av leseforståelsesstrategier innebærer at

man bruker de både bevisst og ubevisst. Vi har gjennom analysen sett at dette samsvarer med våre funn. Elevene har memorert og organisert informasjonen i spillet, koblet gammel kunnskap til ny kunnskap og stilt spørsmål til egen leseforståelse. Et av hovedfunnene i prosjektet viste at de fire leseforståelsesstrategiene likevel ikke alltid var nok for å oppleve fremdrift i *Draugen*. I spilløkten oppdaget vi at elevene tok i bruk en ny mediespesifikk strategi, som vi valgte å kalle for utropsstrategi. Denne strategien ble særlig tatt i bruk der elevene ikke opplevde fremdrift eller der de ikke klarte å navigere spillkarakteren Edward i ønsket retning. Dette var et spennende funn, der elevene aktivt oppsøkte hjelp som bidro til at de fikk en helhetlig forståelse av *Draugen*. Slik sketsjen «Helpdesk-middelalderen» viser, trenger også hovedpersonen her hjelp til å forstå hvordan han skal organisere seg i et nytt medium. Selv om dataspill nødvendigvis ikke er et nytt medium for elevene i prosjektet, ser vi likevel at de tar i bruk fellesskapet for å få hjelp, og at dette er nyttig.

Det har vist seg at det å jobbe systematisk med tekst for så å diskutere i etterkant er viktig for tolkningsarbeidet. Vi har ut ifra analysen, og delkapittel 4.2.4 sett at elevene støtter seg til og ser på hverandres meninger som betydelig. I tillegg til dette har elevene utfordret hverandres meninger og synspunkt på teksten. En litterær samtale med refleksjoner og diskusjoner som vi gjennomførte i etterkant av spilløkten førte til at elevenes forståelser og tolkninger både ble revidert og nyansert. Dette viser til forskningsspørsmål 2: På hvilken måte tolker elevene spillets narrativ? Innad i gruppesamtalene fant vi ut at elevene både var enige og uenige i hverandres tolkninger. Da vi sammenlignet uttalelsene i de to ulike gruppesamtalene, fant vi ut at elevene hadde forskjellige tolkninger av handlingen og karakterene i *Draugen*. Disse ulikhetene var hovedsakelig knyttet opp mot deres oppfattelse av hovedpersonen Edward, og hans relasjon til Lissie. Det viste seg altså at det å ta i bruk litterære samtaler i etterkant av spilløkten var en god måte å utfordre elevenes syn på handlingen i spillet. Det var dermed nødvendig å jobbe med teksten i etterkant for at den skulle gi ny mening for elevene. I etterkant av analysen mener vi at en metodetriangulering i form av observasjon og intervju har vært viktig for vårt prosjekt da mye av det vi observerte i spilløkten ble utvidet eller bekreftet i gruppeintervjuene.

Slik det fremkommer av oppgavens teoretiske forankring og funn gjort i analysen vil vi på bakgrunn av problemstillingen konkludere med at leseforståelsesstrategier som i hovedsak

er utviklet for skrevet tekst, også fungerer til lesing og navigering av en spillnovelle som *Draugen*. Skrevne tekster og dataspill er kanskje ikke så ulike som man i utgangspunktet tenker og det viser seg at man kan arbeide med de på like måter. Det å ta i bruk dataspill i litteraturundervisningen kan dermed være en verdi for å styrke den litterære kompetansen til elevene. I en av de avsluttende kommentarene i gruppeintervjuene sa en elev følgende: «Du får veldig mye med deg når du spiller et spill, fordi du må jo gjøre handlingene selv». På denne måten bekrefter hen en verdi som er særegen ved dataspill, altså at man må ta aktive handlingsvalg. Gjennom analysen har vi også sett at det å ta del i fellesskapet bidro positivt til både for forståelsen og tolkningen hos elevene. Dette viser at elevene tolket spillet i fellesskap ved at de sammen reflekterte og diskuterte.

### 5.1 Til videre arbeid

Sett bort ifra gruppesamtalene i etterkant av spillingen ble det ikke gjort noe mer didaktisk arbeid med *Draugen*. Norsklæreren på trinnet valgte likevel å gjennomføre en spilløkt i den parallelle niendeklassen, og nevnte at hun ønsket å arbeide videre med *Draugen*. Ettersom vi hadde såpass liten tid til gjennomførelsen av spilløkten og gruppesamtalene, har vi gjort oss opp noen tanker om hvordan det hadde vært interessant å arbeide videre med *Draugen*.

I og med at arbeidsmåtene i prosjektet vårt er såpass lik annen litteraturundervisning, er det rimelig å tro at det tekstarbeidet elevene har gjort med *Draugen*, kan de ta med seg videre i arbeid med analyse av karakterer og plott i andre tekster. Da elevene spilte hentet de referanser og forkunnskaper fra andre spill og medier. Det ville vært interessant å undersøke om elevene tar med seg forkunnskaper ved hjelp av elaboreringsstrategier fra *Draugen* inn i arbeid med for eksempel mysterienoveller eller krimnoveller. I en videre studie kunne det vært interessant å utforske det litteraturdidaktiske vekselspillet videre. Det hadde vært spennende å se hvordan elevene arbeidet med slike litterære tekster enda mer. Man kunne også jobbet videre med *Draugen*, og for eksempel gitt elevene en skriveoppgave der de skulle skrive videre på handlingen eller skrevet en avslutning. Ettersom spillet har en åpen slutt, hadde det vært spennende å la elevene skrevet avslutningen til spillet slik de forstod det. Det å skrive videre på historien var også et av elevenes forslag til hvordan de kunne tenke seg å arbeide videre med spillet.

## Referanseliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtaler. I Nicolaysen, B, K. & Aase, L. (Red.). *Kulturmøte i tekstar - Litteraturdidaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Adams, M. G. (2009). Engaging 21st-Century Adolescents: Video Games in the Reading Classroom. *The English Journal*, 98(6), 56–59.  
<https://www.jstor.org/stable/40503460?seq=1>
- Andersen, P. T., Mose, G. & Norheim, T. (2012). *Litterær analyse: En innføring*. Pax Forlag.
- Andreassen, R. (2006). *Hvordan kartlegger vi elevenes lesestrategier?* I Engen, L. & Helgevold, L. (Red). *Fagbok i bruk*. (s. 54-59). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Anmarkrud, Ø. & Refsahl, V. (2019). *Gode lesestrategier*. Cappelen Damm AS.
- Apperley, T. & Beavis, C. (2013). *A Model for Critical Games Literacy*.  
<https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.1.1>
- Backe-Hansen, H. (2022, 1. mars). Gaming til bekymring og begeistring. *Blå Kors*.  
<https://www.blakors.no/fagside/gaming-og-dataspilling/>
- Beavis, C., Apperley, T., Bradford, C., O'Mara, J. & Walsh, C. (2009). Literacy in the digital age: Learning from computer games. *English in Education*, 43(2). (162-175).  
<https://core.ac.uk/download/pdf/303782124.pdf>
- Bache, Ø. & Gokstad, R. (Programledere). (2001, 20. september). *Øystein og meg: Helpdesk middelalderen* [Tv-program].  
<https://tv.nrk.no/serie/oeystein-og-meg/sesong/3/episode/1/avspiller>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bourgonjon, J. (2014). The meaning and relevance of Video Game Literacy. *Comparative Literature and Culture*, 16(5), 1-11. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2510>
- Brante, E, W., & Anmarkrud, Ø. (2021). Gode digitale lesestrategier. Cappelen Damm AS.
- Brevik, L. M., Tengberg, M. & Eström, L. (2019). Lesestrategier – en kunnskapsoversikt. *Bedre Skole*. 31 (1), 62-69. [https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg--ekstrom-\(2019\)-bs-0119.pdf](https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/lisbbr/2019-brevik-tengberg--ekstrom-(2019)-bs-0119.pdf)
- Bråten, I. (2007a). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Cappelen Akademisk Forlag.



- Bråten, I. (2007b). Leseforståelse - om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. *Viden om læsning*. 2, 3-11.  
[https://videnomlaesning.dk/media/1539/videnomlaesning\\_nummer\\_2\\_final.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/1539/videnomlaesning_nummer_2_final.pdf)
- Buckingham, D. & Burn, A. (2007). Game Literacy in Theory and Practice.  
[https://www.researchgate.net/publication/250846598\\_Game\\_Literacy\\_in\\_Theory\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/250846598_Game_Literacy_in_Theory_and_Practice)
- Bunting, M. (2020) *Hvordan lære elevene å lære? - en håndbok i læringsstrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg). Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. HarperPerennial.
- Draug. (2019, 22. mai). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/draug>
- Egenfeldt-Nielsen, Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2016). *Understanding video games: The essential introduction*. (3.utg). Routledge.
- Elstad, E. & Turmo, A. (2006). Hva er læringsstrategier? I Elstad, E. & Turmo, A. (Red.). *Læringsstrategier - søkelys på lærerens praksis*. (s. 13- 26). Universitetsforlaget.
- Esposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. Digital Games Research Conference 2005. Vancouver, British Columbia, Canada.  
[https://www.researchgate.net/publication/221217421\\_A\\_Short\\_and\\_Simple\\_Definition\\_of\\_What\\_a\\_Videogame\\_Is](https://www.researchgate.net/publication/221217421_A_Short_and_Simple_Definition_of_What_a_Videogame_Is)
- Fasting, R. B. (2018). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62-70). Cappelen Damm Akademisk.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillian.
- Gibbs. A. (2012). Focus groups and group interviews. I Arthur, J., Waring, M., Coe, R. & Hedges, L. V. *Research Methods & Methodologies in Education* (s. 186-192). Sage Publication Ltd.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

- Guiano-Uluru, L. (2022) Digitale spill og litterære verdener. I Stokke, S. R & Tønnesen, S. E (Red). *Møter med barnelitteratur – introduksjon for lærere* (2.utg). (s. 199- 224). Universitetsforlaget.
- Hanghøj, T. (2013). *Game-Based Teaching: Practices, roles, and pedagogies*. I S. D., Freitas, M., Ott, M. Popescu, I. A. Stefan (Red.). In *New Pedagogical Approaches in Game Enhance Learning: Curriculum Integration* (s. 81-101). IGI Global.  
DOI: 10.4018/978-1-4666-3950-8.ch005
- Hanghøj, T. & Møller, L. D. (2017). Den spillkompetente lærer. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktikk og teknologi* (3), 8-31.  
<https://tidsskrift.dk/learningtech/article/view/107734/157227>
- Haualand, A. & Laugaland, J. M. (2022, 5. februar). *Hjelper lærere med å bruke dataspill: - Man trenger bare et lite dytt*. NRK. <https://www.nrk.no/rogaland/uis-trener-laerere-til-a-ta-i-bruk-gaming-i-undervisningen-1.15840554>
- Hoel, T. (2018). «Arne spiller dataspill» Literacypraksiser forut for og utenfor den formelle opplæringen. I M. Rogne & L. R. Waage (Red.). *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* (s. 197-207). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2015). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi*. (5.utg). Universitetsforlaget.
- Iversen, S. & Nielsen, H. K. (2004). *Narratologi*. Universitetsforlag.
- Johansen, M. H. & Willumsen, S. (2020). *Gaming bør bli pensum på skolen*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/dataspill-gaming-teknologi/gaming-bor-bli-pensum-pa-skolen/230111>
- Jørgensen, K. (2006). Lyd som grensesnitt - Når dataspillets lyd bliver funksjonell. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, 22(40), 44-52.  
<https://tidsskrift.dk/mediekultur/article/view/519>
- Karlsen, S. S. (2018). Kan dataspill bli til litteratur? I L. B. Johanson & S. S. Karlsen (Red.). *Restart: å være digital i skole og utdanning* (s. 121-131). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I Aa (Red.). *Master i norsk metodeboka 2* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Klevjer, R. (2008). Dataspillanalyse: reisen og kartet. I P. Larsen (Red.). *Medievitenskap: Medier – tekstteori og tekstanalyse* (s. 183-201). Fagbokforlaget.

- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: Teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Livstøl, M. L. (2021). *Dataspill i norskundervisningen: En studie av hvordan elever i en ungdomsskoleklasse og to lærere opplever å ta i bruk spillbasert læring*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2831352/no.uis%3Ainspera%3A80375228%3A13629212.pdf?sequence=1>
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*. (7), s. 1-5. [https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden\\_om\\_laesning\\_nr\\_7.pdf](https://www.videnomlaesning.dk/media/1617/viden_om_laesning_nr_7.pdf)
- Mangen, A. (2008). *Hva er skjermttekster, og hva gjør de med måten vi leser på?* <https://www.uis.no/nb/hva-er-skjermttekster-og-hva-gjor-de-med-maten-vi-leser-pa>
- Mayer, R. E. (2008). Multimedia Literacy. I J., Coiro, M., Knobel, C., Lankshear & D. J. Leu (Red.). *Handbook of Research on New Literacies* (s. 359-376). Lawrence Erlbaum Associates.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken – Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* (2. Utg.). Penguin Books.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020 – Gaming og pengebruk i dataspill*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*, 5, 1-44. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Ness, I. J. & Danielsen, A. G. (2020) Sosiokulturell teori – Vygotsky, Lave og Wegner. I Danielsen, I. J. (Red.). *Til elevenes beste – Pedagogiske perspektiver*. (s. 98-124). Gyldendal.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). *Master i norsk metodeboka 2*. Universitetsforlaget
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglig oppgaver. I R. Neteland & L. I Aa (Red.). *Master i norsk metodeboka 2* (s. 50-65). Universitetsforlaget.

- NOU2014:7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- NOU2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyhus, J. Ø & Talsethagen, A.S. (2020). *Dypt grunnleggende norskfaglig: Dybdelæring i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Næss, N. G. (2004). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen (Red.). *Masteroppgåva. Kort Innføring i design og forskningsmetode for spesialpedagogikk og tilpasset opplæring (HBO Rapport 22/04) (s.192-212)*. Institutt for lærerutdanning og kulturfag.
- Ongstad, S. (2014). Driften i literacy-begrepet – en utfordring for lærerutdanningens fagdidaktikk? I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar (Red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanningen* (s. 197-224). Novus Forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis*. Norsk pedagogisk tidsskrift, (89), 146 -158.  
<https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-2987-2005-02-07>
- Red Thread Games. (2019). *Draugen* [Programvare]. Red Thread Games AS. [Dataspill]
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.).  
*Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. (s. 67-92). Universitetsforlaget.
- Rogne, W. M. (2020). Høgttenkning som metode for å undersøke lesestrategier. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.). *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 156-168). Universitetsforlaget.
- Salen, K. & Zimmermann, E. (2004). *Rules of play – Game Design Fundamentals*. The MIT Press.
- Schiesel, S. (2005, 22. november). Video games are their major, so don't call them slackers. *New York Times*. <https://www.nytimes.com/2005/11/22/arts/design/video-games-are-their-major-so-dont-call-them-slackers.html> *New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/2005/11/22/arts/design/video-games-are-their-major-so-dont-call-them-slackers.html>
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: Dataspill i undervisning*. Fagbokforlaget.

- Skaug, J. H., Staaby, T., & Husøy, A., m.fl. (2017). *Dataspill i skolen*.  
[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)
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46 (2), 107-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x>
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2007). Examining the validity of self-reports on scales measuring students' strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 351–378. <https://doi.org/10.1348/000709906X106147>
- Solbakken, G. (2019, 28. mai). *Som en liten historisk reise tilbake til 20-tallets Norge: Draugen er som et maleri av Tiedemann og Gude*. Gamer.  
<https://www.gamer.no/artikler/som-en-liten-historisk-reise-tilbake-til-20-tallets-norge/466262>
- Squire, K. D. (2008). Video-Game Literacy: A Literacy of Expertise. I J., Coiro, M., Knobel, C., Lankshear & D. J. Leu (Red.), *Handbook of Research on New Literacies* (s. 635-669). Lawrence Erlbaum Associates.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). *Digitale spill i skolen*.  
<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/?depth=0#4>
- Strømsø, H. I. (2007). Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse - en historie om lesing og forskning om leseforståelse. I. Bråten (Red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 20-44). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Thorhauge, A. M (2005). Fra modtager til spiller. I B. K., Walther, & C., Jessen (Red.). *Spilletts verden*. (s. 207-221). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2012.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk*.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utvikle digital kompetanse i skolen*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/utvikle-digital-kompetanse-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/>
- UNESCO. (2018). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Universitetet i Stavanger. (2022). *Data og videospillveilederen - for lærere*.  
<https://www.uis.no/nb/spillveileder>
- Valebrokk, E. (1995). *Trollpakk og andre vetter*. Boksenteret A/S.
- Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget AS.
- Vold, T (2022, 11. april). *Nasjonalromantikken*.  
<https://snl.no/nasjonalromantikken?fbclid=IwAR2kGY6GlgXU4HQWkLaeTIV7t9IJfXzC TDqisBE8gUSDSbpKXMuthHPoCXk>
- Walker, J. (2003a). *Performing Fictions: Interaction and Depiction*. Paper held at Melbourne DAC. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2541?show=full&locale-attribute=no>
- Walker, J. (2003b). *Fiction and Interaction: how clicking a mouse can make you part of a fictional world*. [Doktorgradsavhandling, University of Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/1040/Doktorgrad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Walther, B. K. (2005). *Computerspillets rum*. I B. K., Walther, & C. Jessen (Red.). *Spillets verden*. (s. 99-122). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Zagal, J. P. (2009). *A Framework for Games Literacy and Understanding Games*. I *Feature Issue: Futureplay 2009 Edition of Loading...*, 3(5), 1-16.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Feltnotat

Formaliteter	
Student:	Beskrivelse av undervisningsrommet:
Dato:	
Antall elever:	
Klokkeslett (fra-til):	
Antall lærere/fagarbeidere:	Annen relevant informasjon:
Trinn:	
Fag:	

Aktivitet	Læringsressurser	Læreren (hva og hvordan)	Elevene (hva gjør de, hvordan responderer de på oppgaver/instruksjoner)	Min deltakerrolle

Leseforståelsesstrategier	Interaksjon lærer-elev, elev-elev/ student-elev	Engasjement	Spesielle episoder/eksempler
<b>Hukommelsesstrategier</b>			
<b>Organiseringsstrategier</b>			
<b>Elaboreringsstrategier</b>			
<b>Overvåkingsstrategier</b>			
<b>Elevenes tolkninger av handlingen i Draugen</b>			

(Mine) samtaler med elever og lærer(e)	Inntrykk/refleksjoner/fortolkning

<b>Annet:</b>



## Vedlegg 2: Semistrukturert intervjuguide

Vi planlegger et semistrukturert gruppeintervju av elever. Hovedspørsmålene som samtalen vil omhandle vil her bli presentert, men rekkefølge, spørremåten og oppfølgingsspørsmålene vil være avhengig av situasjonen.

<b>Innledning med informasjon</b>	<p>Masteroppgave i norsk. Høgskulen på Vestlandet.</p> <p><u>Tema:</u> Dataspill i skolen</p> <p><u>Problemstilling:</u> Hvilke leseforståelsesstrategier benytter elever seg av i dataspillet «Draugen», og hvordan tolker de spillet i fellesskap?</p> <p><u>Tid:</u> 30 minutter per gruppeintervju</p>
<b>Fokusområde</b>	<p><b>Hva er deres forhold til dataspill i skolen?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hadde du forkunnskaper om dataspill som hjalp deg i dette spillet?</li><li>- Har du/dere spilt lignende spill før?</li></ul>
	<p><b>Hva synes dere om dataspillet <i>Draugen</i>?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Var det interessant, skummelt, spennende og/eller kjedelig?</li><li>- Hvorfor?</li></ul>
	<p><b>Hvordan navigerte du deg i spillet?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvordan visste du hvor du skulle gå?</li><li>• Visste du alltid hvor du skulle gå?</li><li>• Var det noen som gikk en annen vei?</li><li>• Hvorfor trykte du akkurat der?</li><li>• Dersom du ikke visste hva skulle gjøre videre, hva gjorde du da? (oppklare problem)</li><li>• Hvordan finner du informasjon i spillet</li></ul>
	<p><b>Hvordan utførte du oppgaver/beskjeder?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hvorfor/hvorfor ikke visste du hva du skulle gjøre?</li><li>- Hvilken betydning hadde dialogen i spillet for deg?</li></ul>
	<p><b>Hvordan forstår du handlingen i dataspillet?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva er det som skjer i spillet, og hvorfor forstår du det slik?</li><li>• Forstod du hva det handlet om?</li></ul>

	<p><b>Hva er din oppfattelse av Edward/Teddy og Alice/Lissie?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplever dere relasjonen mellom Edward/Teddy og Alice/Lissie?</li> <li>• Hva er deres relasjon til de personene de snakker om i spillet?</li> </ul>
	<p><b>Hva er det teksten ikke sier noe om?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor leter de etter Betty?</li> <li>• Hva har skjedd med landsbyen?</li> <li>• Hva tenker dere om Edward?</li> </ul>
	<p><b>Hva er din oppfatning av starten versus slutten?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva tenkte du kom til å skje?</li> <li>• Hvorfor trodde du at det ville skje?</li> <li>• Hvordan kunne du forutsi at dette ville skje?</li> </ul>
<b>Oppsummering</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er det noe dere ønsker å tilføye eller snakke mer om?</li> </ul>

## Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvilke leseforståelsesstrategier benytter elever på 9. trinn seg av i dataspillet *Draugen*, og hvordan tolker de spillet i fellesskap?»

*Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke lesestrategier elever tar i bruk når de spiller dataspillet *Draugen* i et tolkningsfellesskap. I dette skrivet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.*

### Formål

Denne masterstudien skal gjennomføres av to studenter. Vi ønsker i dette prosjektet å finne ut hvilke leseforståelsesstrategier elever tar i bruk når de spiller dataspill. Dette skal vi undersøke først ved hjelp av klasseromsobservasjon før vi deretter vil gjennomføre intervju i grupper med 4-8 elever fra klassen.

Problemstillingen som legger grunnlaget for intervjuet er: Hvilke leseforståelsesstrategier benytter elever på 9. trinn seg av i dataspillet *Draugen*, og hvordan tolker de spillet i fellesskap?

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for dette masterprosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Barnet ditt får spørsmål om å delta fordi vi har valgt å inngå et samarbeid med denne skolen. Dette er fordi skolen og lærere på trinnet har kunnskap om dataspill og bruker dette i undervisningen. Læreren velger ut hvem som skal delta på gruppeintervjuet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Gjennomføringen av prosjektet innebærer at ditt barn, sammen med resten av klassen, skal spille et spill som heter *Draugen*. Dette inngår i den ordinære undervisningen og vil bli ledet av klassens norsklærer. Etter de har spilt spillet, vil vi gjennomføre to gruppeintervju. Hvis barnet ditt velger å delta i prosjektet innebærer det at hen deltar i et gruppeintervju sammen med andre elever fra klassen. Gjennomføringen vil ta ca. 30 minutter. Intervjuene vil inneholde spørsmål om hvordan spillet ble lest og oppfattet. Hva legger eleven merke til i gjennomføringen? Hvordan navigerer hen seg gjennom spillet? Hvordan blir spillet tolket enkeltvis og i fellesskap?

Det vil bli tatt lydopptak og notater fra gruppeintervjuet. Dersom dere vil se intervjuguiden på forhånd, ta kontakt via e-post.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet ditt velger å delta, kan hen trekke seg fra studien frem til informantene er anonymisert. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Informanter er anonymisert fra intervjuet er transkribert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis hen ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

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

Vi vil kun bruke opplysningene om barnet ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Personopplysninger som samles inn (signatur og stemme) vil ikke kunne gjenkjennes når prosjektet er ferdig. Vi vil anonymisere og slette lydopptak etter transkripsjonen.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter det er gjort transkripsjoner. Dette vil si at lydopptakene ikke lenger finnes, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne de som har deltatt i prosjektet.

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om barnet ditt 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:

- *Høgskulen på Vestlandet ved Hanna Torkelsen Sævareid og Silje Mjelde Håvarstein, e-post: [hanna-ts@hotmail.com](mailto:hanna-ts@hotmail.com) eller [silje96\\_7@hotmail.com](mailto:silje96_7@hotmail.com). Du kan også kontakte veileder for prosjektet, Ingrid Nestås Mathisen, e-post: [ingrid.nestas.mathisen@hvl.no](mailto:ingrid.nestas.mathisen@hvl.no).*
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, kan kontaktes på e-post: [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,

Hanna Torkelsen Sævareid & Silje Mjelde Håvarstein

---

## Samtykkeerklæring

Samtykkeskjema vil sendes ut via e-post. Foresatte svarer «Jeg samtykker til at barnet mitt deltar i et gruppeintervju», dersom dere samtykker.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke lesestrategier benytter elever på 9.trinn seg av i dataspillet «Draugen», og hvordan tolker de spillet i fellesskap?»*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vurdering

## Referansenummer

878712

## Prosjekttittel

Hvilke leseforståelsesstrategier benytter elever seg av i dataspillet «Draugen», og hvordan tolker de spillet i fellesskap?

## Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

## Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Nestås Mathisen, [Ingrid.Nestas.Mathisen@hvl.no](mailto:Ingrid.Nestas.Mathisen@hvl.no), tlf: 55587058

## Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

## Kontaktinformasjon, student

Silje Mjelde Håvarstein, student & Hanna Torkelsen Sævareid, student,  
[silje96\\_7@hotmail.com](mailto:silje96_7@hotmail.com) & [hanna-ts@hotmail.com](mailto:hanna-ts@hotmail.com) tlf: 46804071

## Prosjektperiode

25.10.2021 - 28.02.2022

## Vurdering (1)

### 28.10.2021 - 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 28.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.02.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/613745f9-0252-43e6-bbaf-caf509a4d01d> 1/2

## 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 foresatte 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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.



Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

#### 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 typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i> meldeskjema. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Samskriving og samarbeid om oppgaven

Våren 2021 leverte vi to ulike prosjektskisser til eksamen i faget MGUNO503. Begge prosjektskissene hadde temaet dataspill i undervisningen. I starten av høstsemesteret 2021, skrev vi en samlet prosjektskisse inkludert en fremdriftsplan som skulle være utgangspunkt for vårt masterprosjekt. Under oppstart av prosjektet signerte vi, inkludert veileder, en samskrivingskontrakt.

Gjennom utarbeidingen av oppgaven har vi hatt veiledninger med veileder og seminar med andre studenter som har lignende tema eller lignende oppbygging i sine masteroppgaver. Vi har begge bidratt med å skrive tekstutkast til skriveseminarene, og under skriveseminarene notert kommentarer fra medstudenter, veileder og biveileder. Under veiledninger har vi begge bidratt aktivt i samtalen med veileder, og stilt spørsmål om det vi lurer på med oppgaven.

Da vi gjennomførte observasjon og intervju var begge delaktige. Vi hadde separate feltnotat og noterte dermed hver for oss fra observasjonen. Under observasjonen bevegde vi oss begge i klasserommet, og fikk dermed observert mer enn hva vi ville gjort dersom vi bare hadde tatt utgangspunkt i ett feltnotat. I etterkant av observasjonen delte vi spørsmålene til intervjuene i to. Vi spurte dermed like mange spørsmål underveis i intervjuene. I tillegg til dette hadde vi blitt enig om at begge kunne tilføye noe til spørsmålene eller stille oppfølgingsspørsmål til elevene.

Vi har gjennom prosjektet hatt et svært godt samarbeid, og jobbet med det samtidig, med unntak av et par ganger. Lokasjon for skrivingen har variert, men den har hovedsakelig foregått på lesesal og bibliotek på Høgskulen på Vestlandet. Gjennom skrivingen har vi nødvendigvis ikke jobbet på samme sted i oppgaven, men på ulike steder til enhver tid. Vi har jobbet med ulike deler hver for oss, for så gått over hverandre sine deler, revidert, kommentert og utdypet det den andre har skrevet.

Det blir med dette fastslått at både Silje Mjelde Håvarstein og Hanna Torkelsen Sævareid har bidratt likeverdig inn i masteroppgaven, og vi stiller oss begge bak det ferdige sluttproduktet.