

*Masteroppgave:*

# Du blir hva du spiller og leser!

En studie av elevers fritidstekster og hvordan tekstene kan bidra til brobygging og identitetsutvikling i norskfaget

Maria Harlan

16.05.2022

*LMBNOR40517*

*Grunnskolelærerutdanning 1-7*

*Fakultetet for lærerutdanninger og språk*



## Forord

Denne masteravhandlingen markerer avslutningen på lærerutdanningen ved OsloMet og Høgskolen i Østfold. Min motivasjon til å velge norsk som masterfordypning, er fordi jeg ønsker å få en faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse for å arbeide i skolen. I løpet av de to årene på masterprogrammet har jeg fått en dypere forståelse av lærerrollen og norskdidaktikk. I denne oppgaven var det viktig for meg å gjennomføre en studie som er praksisnær og å velge en tematikk som ligger meg nært og som jeg vet vil tjene meg selv senere i arbeidslivet.

Elevengasjement og at elevene føler at det de lærer er relevant er noe jeg ser på som viktig i læreryrket. Jeg har sett at elever er engasjerte i arbeid med fritidstekster. Derfor ville jeg benytte denne muligheten til å fordype meg i tema fritidstekster.

En stor takk til mine to veiledere Christian Bjørn Bjerke og Maja Michelsen. Takk for at dere tok dere tid til fenomenal veiledning til tross for at dere har fått verden snudd på hodet av en liten gutt. Takk til Christian for all hjelp i oppgavens forming og fokus. Takk til Maja for all hjelp med tekstens struktur, utforming og for at du pushet meg ekstra mot slutten.

Tusen takk til pappa for din trofaste støtte og fantastiske hjelp gjennom hele utdanningsløpet. Og til min gode ektemann for all motivasjon for å komme i mål.

Og tusen takk til heilagjengen min!

Maria Harlan

Mai 2022

## Sammendrag

Nøkkelord: fritidstekster, identitet, læring, spill, spillifisering versus spillbasert læring

Temaet for denne oppgaven er elevers fritidstekster. Jeg har de siste fem årene sett hvordan altfor mange elever kjeder seg på skolen. Grunnen til at jeg skriver denne oppgaven er motivasjonen jeg ser barn har i sine fritidstekster. Vi lærere må engasjere elevene igjen!

Hensikten med denne studien har vært å få et innblikk i elevers fritidstekster og om man kan bruke disse tekstene til å styrke tekstengasjement og leselysten. Videre ser jeg på om lesing og arbeid med elevers fritidstekster kan bidra til læring, identitetsutvikling, engasjement og trygghet for elevene.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg utført en kvalitativ studie, med utgangspunkt i intervju. Jeg intervjuet fjorten 4.klassinger og læreren deres.

Problemstillingen i denne studien er:

*Hva slags brobyggingspotensiale finns det mellom elevene i 4.klasse sine fritidstekster og læreplanmål i norskfaget?*

Ut ifra problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke tekster bruker barna på fritiden?*
- 2. Hvilken nytte har fritidstekstene for elevene i skolehverdagen?*
- 3. Hva tenker en lærer om hvilke utfordringer og potensiale fritidstekstene har i undervisningen?*

Materialet mitt viser fem sentrale hovedfunn. Det første funnet er at læreren ikke nødvendigvis vet og forstår hvilke tekstopplevelser barn har på fritiden. Læreren tror hun vet hvilke tekster barna omgir seg med, men det stemmer ikke alltid overens med hvilke tekster elevene selv sier de opplever og faktisk bruker. Det oppstår altså dissonans mellom hva barnas fritidstekster er og hva læreren tror. Det andre funnet handler om hvordan barna identifiserer seg innenfor det de interesserer seg for. Tre av elevene så på seg selv som en «leser», det paradoksale i dette var at ni elever så på seg selv som «gode lesere». De identifiserte seg altså ikke som «lesere» selv om de

så på seg selv som «gode lesere». Sju elever ser på seg selv som en «gamer», kun fire som ser på seg selv som «gode gamere». At man er god betyr altså ikke at man nødvendigvis identifiserer seg med det. Det tredje funnet er at barna er i en overgangsfase i tekst. Det betyr at elevene er i ulike stadier av hva de velger å lese. Overgangen fra et stadium til et annet handler om at elevene vokser opp og i utviklingen kommer man gjennom nye stadier mot å bli en voksen. Det kom tydelig frem da en jente forteller at hun ser på videoer om hvordan man lager slim, mens en annen elev ser på videoer om skjønnhetsprodukter. Deres identitet blir sterk påvirket av fritidstekstene og det er store variasjoner fra elev til elev. Et fjerde funn omhandler hvordan elevene utvikler empati gjennom spillene de spiller. De er hele tiden ute etter å forbedre seg. I oppbyggingen av «nivå», utfordres og utvikles deres selvbilde. Det femte funnet er hvordan bruk av spillifisering, altså bruken av en spillkontekst, kan føre til lesemotivasjon blant elevene og dermed være en fint brobyggingspotensiale til skolen.

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

## Abstract

Keywords: Identity, learning, leisure literacy, games, empathy development, gamification versus game-based learning

The theme for this assignment is students' leisure literature. In the last five years, I have seen how far too many students get bored at school. The reason why I am writing this thesis is the motivation I see children have in their leisure literature. We teachers need to engage students again!

The purpose of this study has been to gain an insight into students' leisure literature and whether these texts can be used to strengthen text engagement and the desire to read. Furthermore, I look at whether reading and working with students' leisure literature can contribute to learning, identity development, commitment, and security for the students.

In order to be able to answer the problem, I have carried out a qualitative study, based on interview. I interviewed fourteen 4th graders and their teacher.

The main topic in this study is:

*What kind of bridge-building potential are there between the pupils in 4th grade's leisure literature and the curriculum goals in the Norwegian subject?*

Based on the main topic, I have formulated three research questions:

- 1. What texts do the children use in their free time?*
- 2. What benefit do the leisure texts have for the pupils in everyday school life?*
- 3. What does a teacher think about the challenges and potential of the leisure texts in teaching?*

My material shows five key findings. The first finding is that the teacher does not necessarily know and understand what textual experiences children have in their free time. The teacher thinks she knows which texts the children surround themselves with, but it does not always correspond with which texts the students themselves say they experience and actually use. There is thus a dissonance between what the children's leisure texts are and what the teacher thinks.

The second finding is about how the children identify within what they are interested in. Three of the students saw themselves as a «reader». The paradox in this was that nine students saw themselves as «good readers». They thus did not identify themselves as "readers" even though they saw themselves as "good readers". Seven students see themselves as a "gamer", only four see themselves as "good gamers". To be good does not mean that you necessarily identify with it. The third finding is that the children are in a transition phase in text. This means that students are in different stages of what they choose to read. The transition from one stage to another is about the students growing up and in the development, they go through new stages towards becoming an adult. It became clear when a girl says that she watches videos about how to make mucus, while another student watches videos about beauty products. Their identity is strongly influenced by the leisure literature and there are large variations from student to student. A fourth finding concerns how students develop empathy through the games they play. They are constantly looking to improve. In the construction of "level", their self-image is challenged and developed. The fifth finding is how the use of gamification, in the use of a game context, can lead to reading motivation among students and thus be a good bridge-building potential for the school.

The study has been approved by the Norwegian Center for Research Data (NSD).

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Bakgrunn og relevans for oppgaven</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Relevans forankret i læreplanen i norsk</b> .....	<b>12</b>
<b>1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>13</b>
<b>2 Teori</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1 Sentrale begreper</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Utvidet tekstbegrep.....	14
2.1.2 Fritidstekster og lek.....	15
2.1.3 Tekstkompetanse (Literacy).....	16
<b>2.2 Tidligere forskning</b> .....	<b>18</b>
2.2.1 Generasjonsstudier.....	18
2.2.2 Barns teksthendelser.....	19
2.2.3 Brobyggingspotensialet mellom fritidstekster og skolens undervisning.....	20
2.2.4 Spillbasert læring.....	22
2.2.5 Spillifisering.....	23
<b>2.3 Oppgavens bakgrunnsforståelse for læring</b> .....	<b>24</b>
2.3.1 Student sentrert læring.....	24
2.3.2 Sosial-emosjonell læring (SEL).....	25
2.3.3 «The 4th-grade slump».....	26
<b>2.4 Identitetsfaget Norsk</b> .....	<b>27</b>
2.4.1 Shirley Brice Heath – barn sosialiseres inn i tekstens verden.....	28
2.4.2 Fra prestasjonsepoken til identitetsepoken.....	29
<b>2.5 Fritidstekster hjemme og på skolen</b> .....	<b>30</b>
2.5.1 Fritidslesere.....	30
2.5.2 Barns bruk av sosiale medier.....	31
2.5.3 Fritidstekster i undervisning.....	31
<b>3 Metode</b> .....	<b>33</b>
<b>3.1 Valg av forskningsdesign</b> .....	<b>33</b>
3.1.1 Barn som informanter.....	34
3.1.2 Om egen forskerrolle.....	34
<b>3.2 Intervju som metode</b> .....	<b>35</b>
3.2.1 Intervjuguide.....	36
<b>3.3 Pilotintervju</b> .....	<b>37</b>
<b>3.4 Utvalget</b> .....	<b>37</b>
3.4.1 Gruppeintervju.....	38
3.4.2 Informert samtykke.....	39
<b>3.5 Gjennomføring av intervjuene</b> .....	<b>39</b>
<b>3.6 Etterarbeid</b> .....	<b>41</b>
3.6.1 Transkribering.....	41
3.6.2 Koding.....	42
<b>3.7 Sterke og svake sider ved forskningsprosjektet</b> .....	<b>42</b>

<b>3.8 Oppgavens validitet, generalisering og reliabilitet.....</b>	<b>43</b>
<b>3.9 Forskningsetikk.....</b>	<b>44</b>
<b>4 Analyse.....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Hva gjør barna på fritiden?.....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 Hvilke tekster opplever barna? .....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Dissonans mellom barns fritidstekster og hva læreren tror .....</b>	<b>48</b>
<b>4.4 Innhold i spill .....</b>	<b>49</b>
4.4.1 Paradokset mellom brutalitet og samarbeid .....	50
4.4.2 Empati fra spill .....	51
<b>4.5 Overgangsfaser .....</b>	<b>52</b>
<b>4.6 «Leser»- og «gamer» begrepet.....</b>	<b>53</b>
<b>4.7 Spillifisering og spillbasert læring .....</b>	<b>54</b>
4.7.1 Spillifisering .....	54
4.7.2 Bruk av Minecraft i undervisningen (Spillbasert læring).....	55
<b>4.8 Oppsummering av mine funn .....</b>	<b>57</b>
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1 Identitet .....</b>	<b>59</b>
5.1.1 Dissonans i oppfatning .....	59
5.1.2 «Gaming» versus «leser» .....	63
5.1.3 Barns overgangsfaser .....	64
<b>5.2 Læring .....</b>	<b>66</b>
5.2.1 Empatiutvikling .....	66
5.2.2 Spillifisering versus spillbasert læring .....	69
<b>5.3 Konklusjon .....</b>	<b>71</b>
<b>5.4 Avslutning .....</b>	<b>72</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for skole og lærer.....</b>	<b>79</b>
<b>Vedlegg 3 Intervjuguide elever.....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg 4 Intervjuguide lærere .....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 5 Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>83</b>

**Antall sider i hovedteksten: 64**



## 1 Innledning

I denne studien intervjuet jeg 14 elever i en fjerdeklasse og læreren deres. Formålet med oppgaven var å finne ut av hva slags brobyggingspotensial som finns mellom elevene sine fritidstekster og læreplanmålene i norskfaget. Forskningen på feltet gir ingen tydelige svar på at barns fritidstekster har et brobyggingspotensiale i skolen, men den viser at tekstene kan ha nytte i noen sammenhenger, mens de også vil kunne stå i konflikt med skolens målsetninger i andre sammenhenger (Juuhl & Michelsen, 2020). Jeg ville finne ut hvordan fritidstekstene presenteres og brukes i undervisningen. I intervjuene ønsket jeg å høre om lærernes holdninger til fritidstekstene, og om læreren hadde noen tanker om hvordan fritidstekstene og undervisningen kunne kobles sammen. Dette gav meg datamateriale om hvilke tekster elever faktisk bruker og læreres tanker om utfordringer og positive sider ved å implementere disse i undervisningen. Med fritidstekster mener jeg tekster elevene selv velger å bruke. Det kan være gaming, sosiale medier og plattformer, YouTube og tekst generelt. Se kapittel 2.1.2.

Jeg valgte å intervjuer fjerdeklassinger. Dette er en grei alder å snakke med barn om tekst. Barna er i en alder der de begynner å spille mer, få bevisst forhold til hvilke spill de spiller og de begynner å utvikle tanker om hva de liker. Det er i denne alderen de begynner å miste motivasjonen for lesing. En viktig årsak til dette kan være møtet med mere krevende faglitteratur. Denne overgangen ses gjerne i begynnelsen av 4.trinn og omtales som «the fourth-grade slump» (Andreassen, 2008), (Chall & Jacobs, 2003), (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011).

I forskerrollen har jeg vært interessert i tekstvirkeligheten barna lever i. Som pedagog vil jeg vite hvilke potensiale som ligger i fritidstekstene i et nytenkende klasserom. Jeg mener ikke vi skal legge fra oss leseboka, men åpne blikket mot en verden av nyskapende tekster, bruke disse, utruste elevene til å bruke disse på en god måte og veilede dem i en forståelse av hva de lærer ved stimulering av disse digitale tekstene.

De siste to tiårene har det vært fokus på prestasjon i skolen, men den verdensomspennende bølgen av psykiske helseproblemer blant barn og unge har vært en faktor for at utdanningssystemer nærmer seg en ny tidsepoke. De spørsmålene som definerer skolen blir mer rettet mot identitet, engasjement og trivsel (Shirley & Hargreaves, 2022, pp. 35-37). Sosiale medier og andre mediekanaler kan gi barn et fordreid bilde av hvem og hvordan de skal være

(Ulland, 2021, p. 138). Når elevene skal utvikle god fysisk og psykisk helse gjennom selvbylde, identitet og relasjonsbygging (Kunnskapsdepartementet, 2017, pp. 13), ligger det et stort potensial for å realisere livsmestring i litteraturdelen i norskfaget (Ulland, 2021, p. 138). Anthony Giddens (1996) viser til «senmodernitet» som tiden vi nå befinner oss i nå. Han beskriver den som en dynamisk periode i stadig utvikling og der forandringer skjer raskt. I identitetsutviklingen blir tradisjoner byttet ut med individualisering og mennesker står friere til å kunne konstruere livene sine. Giddens poengterer at for å bli den man er, må man ta valg og jobbe for det. Slik jeg forstår identitet i denne oppgaven, er det som noe foranderlig og noe som kan utvikle seg. Se kapittel 2.4.

### 1.1 Bakgrunn og relevans for oppgaven

Barn i dag leser færre bøker enn noen gang (Jensen, et al., 2019). Men betyr dette at de leser mindre? Det som barn leser i dag, vil være viktig for lærere og foresatte å kjenne til, både for å tilpasse undervisning og lesestimuli, men også for å forberede elevene på de nye tekstformene.

I 2018 var lesing hovedtema i Programme for International Student Assessment (PISA)-undersøkelsen. Siden den første undersøkelsen ble gjort, har tekstkulturen gjennomgått store endringer. Tekster er ikke lenger bare lineære verbaltekster som kun fremkommer i trykte bøker og blader. I dag kombineres disse verbaltekstene med utallige modaliteter som bilder, videoer, diagrammer, tegn, illustrasjoner, lyd, musikk, grafiske element etc. Dette krever nye tilnærminger og strategier.

«Mye av lesingen vi gjør i dag, foregår på skjermer, og digitale tekster kommer med en rekke verktøy» (Weyergang & Magnusson, 2020, p. 63). Rogne (2017) sier at å lese digitale tekster krever et annet sett av lesepraksis og forklarer hvordan tekster ofte har en dynamisk karakter i form av hypertekststruktur, og søkefunksjonene utgjør et viktig skille i hvordan vi leser og oppfatter tekst. Jeg mener at de ulike måtene å lese tekst på, både på skolen og på fritiden, fremgår som både som analog og digital. Derfor kan barna i dagens samfunn utvikle tekstkompetanse på to arenaer mer eller mindre samtidig.

Weyergang og Magnusson (2020) konkluderer med at PISA-prøvene fortsatt har et stykke fram til de klarer å måle alle de ferdighetene unge mennesker trenger for å manøvrere seg i det

tekstmylderet som utgjør dagens internett- og mediesfære. PISA-undersøkelsen slik den var utformet i 2018, kan si oss noe om hvor godt rustet elevene er til å møte ikke bare tradisjonelle tekster, men også multiple tekster, og til en viss grad digitale tekster. Enn så lenge er leseoppgavene gitt i en lukket tekstverden som kun delvis kan gjengi det tekstuniverset ungdommer er omgitt av i dag og de leseutfordringene de møter i det virkelige livet (Weyergang & Magnusson, 2020, p. 75).

I sin artikkel *Frå ark til app* (2013), viser Magne Rogne til viktigheten av å få til en digital vending av faget. Digitaliseringen fører ofte med seg utvikling av nye kulturer, noe som gjør det nødvendig å tenke grundig gjennom norskfaget sin rolle som språk- og tekstfag. Dette vil kreve at norsklærerne setter seg inn i nyere teoretiske retninger som multimodalitetsteori og det vil kreve vilje til faglig nytenkning for å være på høyde med tekstkulturer i stadig endring. PISA-undersøkelsen har gått fra å teste de lineære verbaltekstene på 2000-tallet, og i 2018 testet de mer relevant lesekompetanse, fordi tekstkulturen har endret seg.

Som norsklærer mener jeg selvfølgelig ikke at vi skal si takk og farvel til de lineære verbaltekstene, men vi må åpne opp de tekstene elevene faktisk bruker og er engasjerte i. Roe og Vagle (Roe & Vagle, 2010) er av en annen oppfatning og hevder at tekstutvalget i norskfaget bør endres slik at det i mindre grad er tilpasset elevens interesser og lesepreferanser. De begrunner dette med at elevene senere i livet må forholde seg til tekster som ikke appellerer til leseren og at det er viktig å trene på lesing av lengre tekster selv om man kjeder seg underveis (2010, pp. 91-92). Bakken argumenterer mot dette (Bakken, 2020) akkurat som meg. Han sier det vil være en uheldig situasjon om elever ikke opplever lesing som en meningsfull aktivitet og at motivasjonen og leselysten kan forsvinne. Han refererer til Appleyard (1991) og Smidt (1989) som hevder at mennesker går gjennom ulike stadier som lesere. For å bli en moden leser må man få mulighet til å lese de tekstene som man interesserer seg for i de enkelte stadiene. Måten det leses på likeså. Dersom skolen gir elever tekster som ikke appellerer til deres interesser og lesepreferanser, kan elever oppleve lesing som en meningsløs aktivitet og motivasjonen og leselyst kan forsvinne (Bakken, 2020, pp. 268-269). Norsk som identitetsfag har blitt styrket. I kompetansemålene i norsk for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2020d) ser vi at elevene blant annet skal få «samtale om hva tekstene betyr for eleven», «velge bøker ut fra egne interesser og leseferdigheter» og «utforske og reflektere over sammenhengen mellom språk og identitet» som

er i tråd med Appleyards tankegang (Bakken, 2020, p. 269). Som Rogne sier, må norsklærere tenke nytt for å møte elevene i de tekstkulturene de befinner seg i.

Masteroppgaven skrives innenfor undervisningsfaget norsk. Jeg vil understreke at oppgaven er rettet mot opplevelsen av tekst i norskfaget, ikke om lesing som grunnleggende ferdighet. Jeg ser på norskdidaktikk som fundamentet i oppgaven, men elementer fra pedagogikk vil også være relevant i min besvarelse.

## 1.2 Relevans forankret i læreplanen i norsk

At elevene skal lære å mestre livet finner vi igjen i opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1, 1998) «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet». Først i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020d) kom livsmestring tydelig inn. I læreplan for norskfaget under «Fagets relevans og sentrale verdier» slås det fast at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Videre i det tverrfaglige tema «folkehelse og livsmestring» finner vi igjen begrepet identitetsutvikling. Der står det at «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsforbundet, 2020f). I dette nye kunnskapsløftet blir identitetsbegrepet satt i sammenheng med barns helse og livsmestring. Dette viser at skolen blir mer rettet mot den nye epoken (Shirley & Hargreaves, 2022) og det ser ut som at det fremover kan bli et økt behov for refleksjon rundt identitetsutvikling. Jeg anser temaet som dagsaktuelt og relevant for norskfaget i årene fremover.

I læreplan vil fritidstekstene høre til under betegnelsen «sammensatte tekster», som viser til et utvidet tekstbegrep. Se kapittel 2.1.1. Jeg tar i bruk bro som metafor fordi jeg vil fra et sted til et annet sted. Med brobygging mener jeg hvilken overføringsverdi fritidstekstene har til å dekke skolens formål. Brobygging tolkes som at når elevene gis frihet til å være den de ønsker å være i undervisningen og i valg av tekster, så vil det være en motivasjonsfaktor. Jeg skriver denne oppgaven på bakgrunn av det store engasjementet jeg har opplevd at barn har i dag for tekst i utvidet forståelse.

Barn i dag bruker internett og digital kommunikasjon i de fleste aspektene av livene sine. Mye av deres sosiale relasjoner er mediert gjennom skjjermer og bruk av mobiltelefon, og internett er en av de vanligste fritidsaktivitetene for norske barn og unge (Medietilsynet, 2020). Formålet med fagfornyelsen er at det elevene skal lære er relevant og framtidsrelatert. Læreplanen skal gjøre elevene i bedre stand til å møte og finne løsninger på dagens og framtidens utfordringer. Når elevene skal utvikle og bli trygge på sin egen identitet, har norskfaget som tekst- og kommunikasjonsfag en naturlig plass. Jonas Bakken forklarer rollen når han skriver at «norskfaget bidrar til elevens kompetanse i folkehelse og livsmestring gjennom å utvikle deres språklige og kommunikative evner, slik at de bedre kan gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer» (Bakken, 2019, pp. 36-37). Formålet er å skape oppmerksomhet og gi elever verktøy til å navigere og finne veien i dagens og fremtidens tekstunivers.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har gjennom disse fem årene på lærerstudiet hatt et ønske om å finne ut hvordan man kan gjøre undervisning *mer* relevant for elevene. Jeg ønsker å skape undervisning som er læringsrik og spennende der elevene er engasjerte, motiverte og opplever læringsglede. Jeg har tenkt mye på hvilket potensial som ligger i tekstene og hvordan man kan overføre det til en undervisningskontekst. Samtidig har jeg også vært nysgjerrig på hvilke utfordringer det kan bringe med seg å ta i bruk disse tekstene på skolen. En utfordring kan for eksempel være at man kan møte brutalitet og vold i noen av fritidstekstene.

Det har også vært viktig for meg å velge et tema som jeg synes er spennende og som vil komme meg til nytte når jeg begynner å jobbe som lærer. Oppgaven kan være interessant for andre norsklærere som kan ha interesse av og som vil vite mer om hva barn har med seg av teksterfaringer hjemmefra. På bakgrunn av dette har jeg formet følgende problemstilling:

*Hva slags brobyggingspotensiale finns det mellom elevene i 4.klasse sine fritidstekster og læreplanmål i norskfaget?*

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål for å kunne gi best mulig svar på problemstillingen min.

1. *Hvilke tekster bruker barna på fritiden?*

Gjennom dette forskningsspørsmålet kan jeg si noe om hvilke tekster barna bruker hjemme. Det vil kunne si noe om hvilke tekster de opplever som engasjerende, hvilke tekster de liker å bruke og kanskje noe om hvilke tekster de ikke liker å bruke. Samtidig vil jeg få ett innblikk i lærerens oppfatning av elevenes fritidstekster.

## 2. *Hvilken nytte har fritidstekstene for elevene i skolehverdagen?*

Her vil jeg kunne få innblikk i om elevene har noen innsikt eller tanker om de lærer noe og eventuelt hva de lærer fra tekstene de omgir seg med.

## 3. *Hva tenker en lærer om hvilke utfordringer og potensiale fritidstekstene har i undervisningen?*

Gjennom dette spørsmålet vil jeg få data som sier noe om hvilke utfordringer og potensiale fritidstekstene har i undervisning. Her vil jeg få en innsikt i lærerens holdninger og tanker om hvordan fritidstekstene enten kan, eller ikke kan, kobles med norskfagets undervisning og læreplanmål.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke ett individuelt intervju med lærer og gruppeintervju som forskningsstrategi. Jeg utførte 5 gruppeintervjuer med de 14 elevene.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil jeg først presentere sentrale begreper i oppgaven. Videre presenterer jeg relevant teori på feltet. Så presenteres læringsteorier og hva jeg ser på som sentralt for læring. Deretter presenteres teori som sier noe om tekstpraksiser på fritiden hos barn og unge.

### 2.1 Sentrale begreper

Jeg forklarer min forståelse av begrepene *utvidet tekstbegrep*, *fritidstekster*, *tekstkompetanse*, *spillfisering* og *spillbasert læring*. Andre begreper blir forklart løpende i teksten.

#### 2.1.1 Utvidet tekstbegrep

I omtalen av lesing som grunnleggende ferdighet og i kjerneelementet «tekst i kontekst» i *Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20)*, bygger norskfaget på «et utvidet tekstbegrep», som «innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, Kjerneelementer, 2020a). Her kan det åpnes for tolkning der det å

«oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer» kan innebefatte alle de tekstene elevene omgir seg med, både til hverdags og på skolen. Denne oppgaven er skrevet innenfor norskfaget, og jeg tar utgangspunkt i fagets rammeplan.

I dagligtalen når vi snakker om tekst, tenker man gjerne på skriftlig tekst. Tekst er tegn satt sammen til en helhet og for å skape mening. De trykte bokstavene danner ord, setninger og bøker. Med denne utvidelsen av tekstbegrepet mener jeg derfor ulike modaliteter som er satt sammen til en helhet. Når jeg snakker om tekst i oppgaven vil jeg understreke at jeg da snakker om et utvidet tekstbegrep. Det omfatter altså alle modaliteter som bilder, videoer, diagrammer, tegn, illustrasjoner, film, musikk, grafiske element etc.,. Et spill, en tv-serie og et bilde kan derfor bli omtalt som en tekst (Maagerø & Tønnesen, 2014), (Løvland, 2010).

Barns tekstkultur, begrenser seg ikke til tekstlig engasjement i sjangere som for eksempel dataspill og bildebøker. I likhet med Michelsen (2016) ser jeg på et utvidet tekstbegrep og regner med «engasjement og deltakelse i *alle* de tekstene som bidrar til å gjøre barns liv meningsfulle, enten det er snakk om plakater, scrap-bøker, aviser, tegninger, dørskilt eller filmklipp på YouTube» (p. 24).

Multimodale tekster som elevene og lærerne har trukket frem i intervjuene er dataspill, PlayStation-spill, mobilspill, tv-serier, filmer, YouTube-videoer, lydbøker, tegninger, tegneserier, blogger, bøker og nettsider. Det betyr at det empiriske materialet består av papirbaserte og digitale tekster, samt samtaler om tekstene.

### 2.1.2 Fritidstekster og lek

Fritidstekster er et sentralt begrep i oppgaven. Fritidstekster er tekster man bruker på fritiden. Fritid beskrives som fri personlig tid, som i lek. Den blir sett på som en arena for barns meningsskaping, følelsmessige deling og kreativitet i deres hverdag med jevnaldrende (Frønes I. , 2009, p. 273). Shirley og Hargreaves er begge professorer ved Boston College og definerer i boka *Fem veier til elevengasjement* (2022) at kraften i lek, det å gjøre noe bare fordi det gir glede, er en grunnleggende ingrediens til innovasjon og entreprenørskap (2022, p. 116). Shirley og Hargreaves skriver videre at lek kan være å bla til neste side for å se hvilke overraskelser som ligger på lur. Michelsen (2021) knytter også lek til barns fritidstekster, der hun skriver at barn

blant annet tar i bruk tekster for å leke (p. 14). Leken er en stor del av kreativiteten og den driver en spesiell form for engasjement som kan bli altoppslukende for den som er involvert. Lek og fritidstekst har altså en viktig sammenheng.

Det er ikke bare på skolen vi lærer oss språk og tilegner oss tekstkompetanse. Læringen forekommer også utenfor skolen. Jeg ser på fritidstekster som frivillig og uformell tekstkompetanse og i tråd med Shirley og Hargreaves syn på leken. Den frivillige leken og den uformelle tekstkompetanse er ikke styrt, planlagt eller vurdert på samme måte som i skolen (Frønes I. , 2009), (Shirley & Hargreaves, 2022). Barn utvikler allikevel sin tekstkompetanse gjennom sine fritidstekster. Barna kan ha en indre motivasjon for å ta i bruk den frivillige og uformelle teksten og utvikle glede og tekstkompetanse rundt tekstaktivitetene.

Når jeg refererer til fritidstekster mener jeg alle de tekstene barna leser, deltar i og produserer på fritiden. Lek er en viktig faktor i fritidstekstene som for eksempel kan være digitale spill, blogger, bøker, lydbøker, tekstmeldinger, chatte-funksjon, nettsider, tv-program, papirbaserte tekster, tegninger og tekster på sosiale medier. Bruken av teksten er knyttet til barnas hjem eller andre steder barna lever sine hverdagsliv. Den er ikke knyttet til institusjoner som skole og barnehage. Det er noe lystbetont, noe man leser eller skriver ut fra eget initiativ og engasjement.

### 2.1.3 Tekstkompetanse (Literacy)

«Literacy is the heart of education's promise» (Cope & Kalantzis, 2000, p. 121). Cope og Kalantzis viser til hvordan tekstkompetanse er det mest grunnleggende formålet med all utdanning. Literacy er en sammensatt kompetanse, som innebærer å produsere, lese og tolke tekster i utvidet forstand. Det handler om å skape mening med tekst gjennom å skrive, lese og snakke. Literacy har fått mange oversettelser på norsk, for eksempel *tekstkyndighet*, *tekstkompetanse*, *litterasitet* og *skriftkyndighet* (Skjelbred & Veum, 2013). Jeg bruker tekstkompetanse konsekvent i oppgaven. På lik linje med Skjelbred og Veum (2013, p. 18), forstår jeg i denne oppgaven tekstkompetanse som «å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster».

Ulike situasjoner krever forskjellige måter å forholde seg til tekster på. Hvilke språklige fremgangsmåter som egner seg og lønner seg i ulike situasjoner vil også variere. Å ha



tekstkompetanse innebærer å forstå hvordan man kan sende melding til en venn, hvordan man laster ned en app eller en må kunne kjenne til hva slags typer tekster som passer til ulike sammenhenger, i ulike situasjoner eller kulturer. Det innebærer altså mer enn å kunne lese og skrive, teknisk sett. Literacy er dermed sosialt, en bruker tekstkompetanse til å samhandle og lærer tekstkompetanse ved å være sammen med andre.

Når jeg skal forstå hvilken rolle tekstkompetanse har for barn, og hva tekstkompetanse er når barn bruker det, kan man starte på skolen, men ut over det vil det også være relevant å se på hvilke teksterfaringer de tar med seg hjemmefra.

#### 2.1.4 Spillifisering og spillbasert læring

Det er viktig å ikke forveksle spillifisering (gamification) med spillbasert læring (game-based learning). Felker definerer spillifisering som «The process of applying game mechanics and game thinking to the real world to solve problems and engage users» (Felker, 2014). Ved spillifisering benyttes altså spillelementer i en ny kontekst, og er ikke nødvendigvis knyttet til dataspill som medium. Metoden er knyttet til ytre motivasjon ved for eksempel belønning eller level-design for å nå målet eller komme videre (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017).

I en undervisningskontekst bygger man undervisning innenfor spillifisering opp rundt konseptet dataspill bygger på. Man kan da bruke elementer fra dataspill som bygger på belønningssystem og behaviorisme. Et eksempel på hvordan man kan ta i bruk spillifisering er lesekampanjen *sommerles*. Prosjekt ble startet av bibliotekene i Vestfold for å fremme lesing blant unge. Kampanjen er lagt opp som et spill der man samler poeng gjennom å lese og registrere bøker. Jo høyere level man får, jo flere og kulere premier kan man vinne.

Spillbasert læring refererer til bruk av videospill til å støtte opp læring og undervisning. «It encompasses the use of both games designed expressly for fulfilling learning objectives (educational games) and ‘mainstream games’ – i.e., those games that are developed for fun when used to pursue learning objectives» (Gros, 2007, p. 5). I spillbasert læring tar man i bruk selve dataspillet i undervisningen og knytter det opp til kompetansemål. Et eksempel på dette er hvordan læreren i undervisningen bruker spillet Minecraft i matematikkfaget.

## 2.2 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som er gjort på feltet. I nordisk sammenheng er dette et relativt nytt forskningsfelt (Juuhl & Michelsen, 2020). Jeg fokuserer på forskning som er gjort i Norden. Kapittelet kan vise hvilke temaer som er mer og mindre undersøkt, og hva vi mangler kunnskap om.

### 2.2.1 Generasjonsstudier

I norsk sammenheng mangler det forskning på barns måte å skape mening med tekst på gjennom lesing av fritidstekster (Michelsen, 2016). Det er noen studier som undersøker barns tekstpraksiser over en kort periode (Juuhl & Michelsen, 2020). Elise Seip Tønnesen (2007) sitt prosjekt skiller seg ut. Hun presenterer forskningen i boka *Generasjon.com*. Det er en generasjonsstudie, som ser på en generasjons utvikling av medievaner. Hun følger et utvalg gutter og jenter fra de var fire til de var femten år. Studien startet rundt årtusenskiftet. Metoden Tønnesen brukte var dybdeintervjuer og observasjoner som ble supplert med mediedagbøker og skolestiler. I tillegg ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant ti 7.klasser (236 personer). I det omfattende materialet viser hun hvordan barn og unge tolker, forholder seg til og skaper mening i samspill med ulike medietekster. Samtidig sammenligner det jenter og gutters mediebruk, ser på funksjonen i dataspillet og viser til hva som skiller fritidskultur og skolekultur. Studien viser hvordan barns valg og preferanser styres av kulturelle normer og preger identiteten deres. I jentene og guttenes forskjellige forhold til ulike dataspill, trekker Tønnesen sammenhenger mellom mediesjangre og kjønnsidentitet. Tradisjonelle forståelser av det maskuline og det feminine gjenspeiles her. Dette har altså med kjønnsidentitet å gjøre, og hvordan jenter og gutter identifiserer seg innenfor ulike spill.

Selv om jeg ser på Tønnesen sin forskning som eldre forskning, drøfter hun motsetningsforholdet mellom underholdningsindustrien som gir barna tilfredsstillende i underholdning der og da og skolekulturen som skal forberede elevene til å møte fremtiden. Hennes konklusjon er å videreutvikle den kompetansen og de kunnskapene elevene utvikler på fritiden, slik at de overføres til nye områder og kan brukes kreativt (Tønnesen, 2007, p. 16).

I generasjonsstudien til Carina Fast (Fast, 2019) følger hun syv barn fra de er fire til de er sju år gamle. Hun beskriver barnas tekstverdener, ikke minst fra populærkulturen og nye medier, som barna kommer i kontakt med og praktiserer selv. I boka *Literacy – i familj, förskola och skola*

undersøker Fast hvor viktig det er for førskole og skole å utnytte og bygge på barnas egne erfaringer og kunnskap om tekst, lesing og skriving for å skape kontinuitet i barnas læring. Hun fant ut at barna praktiserte ulike sider av skriftspråket lenge før skolestart. Via popkulturen og medier praktiserte barna lesing og skriving i høy grad. Et viktig spørsmål i studien var om barna fikk anvende tidligere erfaringer og kunnskaper i lesing og skriving da de kom til skolen eller om erfaringene måtte utelates. Pedagogene mente at de hadde for lite kunnskap om barnas tekstverdener. De tok også i mange tilfeller direkte avstand fra kulturen barna var så mye engasjert i på fritiden. Forskningen kan ses i sammenligning med Tønnesen sitt forskningsprosjekt (Tønnesen, 2007). Fast sin forskning er nyere og kan dermed ses som mer relevant ut ifra alderen til elevene i min studie. Samtidig er Tønnesen sin studie relevant da dette er forskning på norske barn.

### 2.2.2 Barns teksthendelser

I sin doktoravhandling *Teksthendelser i barns hverdag* (2016) ser Michelsen på kunnskap om lesing og skriving på Internett spesielt og på fritiden generelt. Her svarer hun på hvordan barna skaper mening med de tekstene de bruker når de deltar i såkalte teksthendelser. Hun bidrar til feltet ved å skaffe kunnskap om hva slags meningsmønstre som er tilgjengelig i barns tekstkultur, og hvilke funksjoner tekstkompetanse er forbundet med i barns hverdag. Begrepet *tekstkultur* viser til en gruppe mennesker som tar i bruk tekster på lignende måter, og som handler ut fra et felles normsystem (Michelsen, 2021, p. 31). Michelsen undersøker måter barna selv nyttiggjør seg av tilgjengelig semiotiske ressurser på når de skaper mening gjennom redesign. Hun undersøker brobyggingspotensialet mellom skolens tekstkultur og måten barna i undersøkelsen leser på i fritidssammenheng (Michelsen, 2016, pp. 20-21). Michelsen (2016) understreker at det i norsk sammenheng mangler forskning på barns lesing og skriving i digitale medier utenfor skoleinstitusjonen (p. 66). Det som skiller Michelsen sin doktoravhandling fra min masteroppgave er blant annet metoden hun bruker. Hun utførte innsamlingen i informantenes private hjem, mens jeg traff informantene på deres skole. I min oppgave studerer jeg barns lesing av fritidstekster og ser mer spesifikt på hva de lærer og hvordan det har betydning i norskfagets læreplanmål.

Gudrun Kløve Juuhl har skrevet artikkelen «Hjartemaskiner og husnummer. Femåringars eigeninitierte tekstar – bruk og retorisitet» (2020). Der undersøker hun tekster som fem

femåringer på eget initiativ har laget, enten hjemme eller i barnehagen. Tekstene ble ofte brukt i lek og var en del av barnas utforskning av skrift. Tekstene hadde en kommunikasjons funksjon og kunne plasseres i en sjanger, men var avhengig av samarbeid med leser for å gi en stabil mening.

I artikkelen «Barns tekstproduksjon på Snapchat» (2020) skriver Maja Michelsen om hvordan åtte barn mellom 9 – 15 år bruker Snapchat. Hun undersøker hva det er som gjør at barna finner det meningsfullt å skape tekst i denne appen. Et funn er at barna bruker *Snapchat* i flere situasjoner. Både til rollelek og til dokumentasjon av hverdagslige hendelser. Barna finner det motiverende i seg selv å sette sammen semiotiske ressurser (alt det vi kan skape mening med i en tekst som tegn, handlinger eller objekter), og de blir motivert av den semiotiske tilgangen (hvordan de kan skape mening) *Snapchat* har (2020).

I artikkelen «Affordances of writing in digital media in and out of school – Comparing Norwegian 5th-graders’ practices in 2005 and 2017» (2020) undersøker Håvard Skaar hva det kan si for elevenes skriveutvikling på og utenfor skolen at de bruker stadig mer til foran skjermen. Han fant at femteklassingene sin deltakelse i digitale og sosiale medier i 2005 innebar mye skriving, mens det var mindre grad av skriving knyttet til denne deltakelsen i 2017. Han spør derfor om det har vært en utvikling der det er mindre sammenheng mellom skolebasert skriving og fritidsskriving.

### 2.2.3 Brobyggingspotensialet mellom fritidstekster og skolens undervisning

Forskningen fra et skoleperspektiv gir svar på hva tekstkompetanse i undervisningssituasjoner kan være og hvordan læring er knyttet til språk, ulike modaliteter og læring på forskjellige måter. Gjennom denne forskningen får man og innsikt i hvordan språk og tekster på fritiden skiller seg fra eller ligner på språk og tekster i fagene.

Forskningen på feltet (Juuhl & Michelsen, 2020) viser at for noen barn og unge kan det å benytte fritidsteksterfaringer være nyttige i noen skolesammenhenger, mens for andre vil det kunne være i konflikt med skolens mål. Forskningen gir ikke et tydelig svar på om barns teksterfaringer og fritidstekster har et brobyggingspotensiale i skolen (Juuhl & Michelsen, 2020). Men den viser at det kan se ut som at elever sin tekstkompetanse fra fritidstekstene kan være nyttig i noen

sammenhenger. Björkvall & Engblom (2010) viser til at elevene har tilgang til et vidt spekter av ressurser som blant annet nettsteder og programmer. Elevene viser også interesse for å utforske disse ressursene. Forskerne utforsker i denne artikkelen dermed et tidligere oversett sted for læring i klasserommet.

Gilje (2007) viser hvordan elevene som har produksjonserfaringer fra fritiden har andre produksjons- og publiseringspraksiser enn de elevene som bare lager medieprodukter på skolen. Gilje argumenterer for at elevenes produksjonsprosesser krever en sammensatt digital kompetanse, ofte basert på erfaringene med lignende produksjonsprosesser på fritiden. Gilje hevder at forståelsen av mediefagselevenes produksjonsprosesser er sentralt i en diskusjon om begrepet og innholdet i «digital kompetanse». Medier og kommunikasjonsfaget kan gi nyttig kunnskap om morgendagens læring og framtidens skole.

Samtidig viser annen forskning at elevenes fritidstekstkompetanse kan være i konflikt med skolen sine mål, der elevers kunnskap fra fritiden ikke blir brukt til sitt potensial i skolen. Blikstad-Balas (2013) viser at koblingen mellom den dominerende skolepraksisen og den «nye» IKT-teknologien i utdanningsmiljøet i beste fall er svak. Det er blant annet fordi elevene bruker sine egne språklige praksiser når de bruker teknologi på skolen. Dette betyr at dersom skolene ikke klarer å skape behov for relevante pedagogiske nettbaserte praksiser, vil elevene fortsette å bruke Internett hovedsakelig til sin personlige folkelige praksis, selv på skolen.

Ark&App (Gilje, et al., 2016) er en undersøkelse som bygger på kvantitative data fra tre nasjonale spørreundersøkelser og på kvalitative data fra 12 casestudier. Formålet var å undersøke hvordan digitale læremidler blir brukt i fagene matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag med fokus på hvordan ulike læremidler skaper engasjement i interaksjon mellom lærer og elev. Studien tok empirisk utgangspunkt i skolen og hadde fritidstekstpraksiser som hovedanliggende. De sammenlignet likheter og ulikheter mellom tekstpraksiser på skolen og utenom skolen. I min masteroppgave forsker jeg på en leseferdighetspraksis som kan foregå i moderne utdanning, og som kan dra med seg det engasjementet forskerne i Ark&App (Gilje, et al., 2016) og Shirley og Hargreaves refererer til (2022, pp. 119, 121). En av konklusjonene til Gilje (2016) er at spill skaper entusiasme, engasjement og aktivitet, men har uklar læringseffekt. I mitt

prosjekt forsker jeg på hva læringseffekten iblant annet spill kan være.

I sin doktoravhandling *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster* (2014) beskriver også Anne Mette Bjørgen forholdet mellom barns bruk av digitale verktøy hjemme og på skolen. Dette bidrar til å utvikle digital kompetanse innenfor skolens rammer og i likhet med min egen studie, tar den utgangspunkt i et barneperspektiv. Et av hennes hovedfunn var at elevene transformerer og appliserer praksiser fra skolen inn i praksiser i fritiden snarere enn omvendt. I min masteroppgave ønsker jeg å se på hva elevene lærer i spillene og hvordan de kan bruke praksisene begge veier. Altså både applisere det de lærer på skolen på fritiden og det de lærer på fritiden inn i skolen. Bjørgen og Nygren (2010) drøfter i sin artikkel, *Children's engagement in digital practices in leisure time and school*, skolens arbeid med digital kompetanse. De argumenterer for en sterkere kobling mellom elevenes skolearbeid og hverdagslivskontekst. I likhet med Michelsen etterlyser de mer kvalitativ forskning om aspekter ved digitale praksiser på tvers av kontekster. En konklusjon er at vi trenger større innsikt i læring som identitetsarbeid (Wortham, 2006). Studier peker på at når skolen viser interesse for tekster barn tar med seg hjemmefra, har det verdi som en anerkjennelse av barnet (Fast, 2019) (Bjørgen & Nygren, 2010).

I Juuhls doktoravhandling *I det mykje skrivne* (2014) undersøker hun ungdoms digitale tekster i skole og fritid som situerte, retoriske handlinger. Doktoravhandlingen er bygget opp av korte artikler. Den handler om etosbygging hos ungdommer på fritiden og på skolen. Hun skriver en del om identitet. Hun skriver spesielt om barn og unges blogging. Hun studerer blant annet en gutt og en jente som blogger på fritiden. Jenta leker seg mer med identiteter når hun skriver, som ligner en skrivemåte som blir verdsatt i norskfaget. Gutten, derimot, er hip-hoper og lager tekster som ligger lengre unna norskfaget, og derfor er mindre verdsatt. Hun skriver om hvordan de to ulike måtene å skrive på ligger nærmere eller lengre unna måten å skrive på i skolen.

#### 2.2.4 Spillbasert læring

I den tidlige og eksisterende forskningen for bruk av fritidstekster i klasserommet trekkes dataspill frem som en sjanger som egner seg til undervisningsformål (Gee, 2004). Det er stor forskjell på hvordan man ser på bruken av dataspill. I den offentlige diskusjonen er det gjerne de negative konsekvensene av for mye spilling som får fokuset. Den tidlige forskningen viser hvordan bruken kan ha negativ innvirkning, som avhengighetsproblematikk. Men den viser og

frem en positiv side der spillene underholdning, læring, som en kilde til inspirasjon og der barna danner nye bekjentskaper (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017).

May Lise Livastøl skrev masteroppgaven *Dataspill i norskundervisningen* (Livastøl, 2021). Dette er en studie som ser på hvordan elever i en klasse og to lærere opplever å ta i bruk spillbasert læring i norskfaget. Det er gjort et strategisk utvalg av lærere som allerede bruker spill i undervisning. Dette vil si at lærerne i utgangspunktet var positive til bruken av dataspill i undervisning og hun uttrykker at hun selv elsker dataspill. Livastøl tar i bruk observasjon, gruppeintervju og individuelle intervju som forskningsstrategi for å studere hvordan lærere kan ta i bruk denne undervisningsformen. Hennes konklusjon er at elevene og lærernes opplevelse rundt å bruke dataspill i undervisningen var positiv. En svakhet ved denne studien kan være subjektivitet. Min inngang i mitt prosjekt gjør det lettere å forholde meg kritisk til intervjuobjektene og forskningens funn og resultater, noe jeg kommer mer inn på i kapittel 3.1.2.

Espen Urkegjerd (2015) undersøker hvordan dataspill kan brukes som undervisningsmetode i samfunnsfag og hvordan bruk av dataspill kan knyttes til læring i faget. Det er en kvalitativ studie der han intervjuet tre samfunnsfaglærere om deres erfaringer og tanker rundt bruken av dataspill i samfunnsfagundervisningen. Oppgaven min skiller seg fra Urkegjerd ved min inngang til forskningen, og ved at jeg også intervjuer elevene i lærernes klasse. Jeg undersøker ikke nødvendigvis hvordan bruke dataspill i undervisningen, men hva brobyggingspotensialet mellom fritidstekster og skolens kompetansemål er.

Moberg har gjennomført en kvalitativ studie (Moberg, 2021) der hun har intervjuet 8 gutter på videregående og 4 av deres mødre. Studien undersøker hvordan guttene balanserer tidsbruk mellom dataspill og skolearbeid. Studiens bakgrunn er den globale tendensen som viser at gutter i gjennomsnittlig oppnår lavere karakterer enn jenter og undersøker sammenhengen mellom disse fenomenene. Studien skiller seg fra min da Moberg kun intervjuer gutter. Disse guttene er også eldre enn elevene i min avhandling.

#### 2.2.5 Spillifisering

Spillifisering i klasserommet er et felt det ikke er mye forskning på i Norge. Kaaber (Kaaber, 2020) tar for seg emnet spillifisering gjennom en litteraturgjennomgang. Her vurderer hun

litteratur på emnet der målet hennes er å belyse læringseffekt av gamification. Hennes funn viser at spillifisering har et godt læringsutbytte.

Hareide, Tvetter og Lied skrev artikkelen *Children's voluntary summer reading in Norway: Insights gained for the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no* (Hareide, Tvetter, & Lied, 2020). *Sommerles* er en lesekampanje der vi ser at elever som ikke hadde interesse for å lese, leser for gledens skyld. De har undersøkt hva som karakteriserer deltakerne som var med i *sommerles*-kampanjen i 2018. Forskerne så på hva barna leste, og hvordan kjønn og språklig bakgrunn korrelerte med antall sider som ble lest. Forskningen viser at kampanjen fungerer godt for å motivere gutter, noe som kan kobles til spillelementene i kampanjen. Man så en stor økning i antall deltakere som deltok fra kampanjen startet til 2018. Grunnen til det kan være kampanjens bakgrunn i spillifisering og digitalisering.

## 2.3 Oppgavens bakgrunnsforståelse for læring

Akkurat hvordan vi mennesker lærer vet vi ikke, men det finnes en rekke ulike teorier om læring. De ulike læringsteoriene forklarer på ulike måter hva som er gode betingelser for læring, eller hva som skjer mentalt når læring finner sted (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

### 2.3.1 Student sentrert læring

Student-sentrert læring (Student-centered learning, SCL) er en tilnærming til utdanning, som tar sikte på å overvinne noen av problemene som ligger i mer tradisjonelle utdanningsformer ved å fokusere på eleven og deres behov, i stedet for å være sentrert rundt lærerens innspill (European Higher Education Area, 2018). Denne læringsteorien bygger på Dewey og Vygotsky sine tankeganger om læring (Dewey, 2003), (Vygotskij & Hydén, 1981). I den sosiokulturelle læringsteorien blir læring sett på som noe som skjer i fellesskap med andre, og som et sosialt fenomen. I dette perspektivet er man opptatt av hvilken betydning redskaper og artefakter har for læring. I NOKUT og Meld.st. 16 (2016–2017) blir student-sentrert læring satt i kontrast til tradisjonelle metoder (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forskere innenfor tekstkompetanse studerer gjerne hvordan tekster inkluderes i sosiale praksiser. Ved å anse tekstkompetanse som et sosialt fenomen som skjer mellom mennesker, er en konsekvens at en må studere situasjonene der skrift spiller en rolle, og undersøke mønstrene i de



situasjonene empirisk (Blikstad-Balas, 2015). Språkutvikling er nært knyttet til forming av identitet og språket blir skapt i samhandling med andre (Penne, 2001, p. 9).

Vygotsky sier at det moderne barnet ikke vokser opp i naturlige omgivelser, det vokser opp i en kultur (Penne, 2001, p. 61). «Undervisning er således et indre nødvendig og generelt moment i barnets utviklingsprosess – ikke af de naturlige, men af de historiske træk hos mennesket» (Vygotsky, 1982, sitert av Penne, 2001, p.142). Penne sier videre at språk er overført i kulturen. Det språket barnet utvikler, speiler språket barnet vokser opp med. «Med Vygotsky kan vi si at skolen er kultur og ikke natur» (Penne, 2001, p. 75). Penne viser til Dahlberg som hevder at skolens viktigste oppgave er å føre barnet inn i det kontekstuavhengige språket. Skolen er språket for de offentlige tekstene og språket for vitenskapelig tenkning.

Språk er altså noe vi sosialiseres inn i. Barn tilegner seg språk de utsettes for i kulturen de vokser opp i. Språklig sosialisering skjer uansett om man er bevisst på det eller ikke (Blikstad-Balas, 2016, p. 37). Distinksjonen mellom læring og tilegnelse er vesentlig når det er snakk om språklig sosialisering. Tilegning er bare «noe som skjer, knyttet til inkludering i verdier, følelser, preferanser», mens læring er en aktiv prosess som avhenger av et metaspråk (Penne & Hertzberg, 2015, p. 56). Så barn og unge tilegner seg det språket de tar del i og utsettes for tidlig. Når det er snakk om et bestemt sosialt språk, som gjerne brukes i fritidstekstene, er dette et eksempel på språk fra en kultur tilegner seg når man utsettes for det (Blikstad-Balas, 2016, p. 37).

### 2.3.2 Sosial-emosjonell læring (SEL)

Matthew Farber er professor ved University of Northern Colorado. Han forklarer at sosial-emosjonell læring er en prosess der alle unge mennesker og voksne tilegner seg og anvender kunnskap, ferdigheter og holdninger for å utvikle sunne identiteter, håndtere følelser og oppnå personlige og kollektive mål, føle og vise empati for andre, etablere og opprettholde støttende relasjoner, og ta ansvarlige og omsorgsfulle beslutninger.

Farber viser til hvordan spill gjør det mulig for barn å øve på følelser i rom som er fri for aktualiserte konsekvenser. Med en god norskdidaktisk vurdering av læreren kan spill hjelpe elevene med å håndtere følelser, ta perspektiv, vise empatisk bekymring og vise prososial atferd. Ny forskning tyder på at disse kompetansene, også kjent som sosial og emosjonell læring, er

ferdigheter som kan læres. I sin bok *Gaming SEL: Games as Transformational to Social and Emotional Learning* (Farber, 2021) undersøker han de rike mulighetene spill har for å støtte SEL-ferdighetsutvikling. Ekspertene fra feltene utdanning, spillutvikling og SEL – inkludert folk fra CASEL, Fred Rogers Center, Greater Good in Education, iThrive Games, Minecraft Education og UNESCO MGIEP har stemmer i boka. Spill i seg selv kan ikke være ansvarlig for barns læring. Å ha en støttende lærer eller omsorgsperson som veileder gjennom erfaringer kan være avgjørende. Farber gir anbefalinger for å bygge inn spill i klasserom på måter som støtter meningsfull utvikling av SEL-ferdigheter. Uavhengig av erfaring, innholdsområde eller klassetrinn.

### 2.3.3 «The 4th-grade slump»

I leseopplæringen på 1.-3. trinn, skal elevene lære seg avkodningsferdigheter og den tekniske delen av lesingen. Elevene leser for å lære å lese og målet er at avkodingen skal automatiseres. Når elevene starter i 4.klasse skal de være i stand til å beherske flere sjangere, varierte teksttyper, vanskeligere ord og begreper og et større ordforråd som krever gode og automatiserte avkodningsferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020d). De skal altså ha en velutviklet tekstkompetanse.

«The 4th-grade slump» forklarer hvorfor flere elever opplever overgangen til mellomtrinnet krevende i sin individuelle leseutvikling, spesielt for elevene som ikke har fått automatisert sine avkodningsferdigheter enda. Dette vil kunne speiles i elevenes lese- og skriveferdigheter, som kan påvirke deres motivasjon og interesse for lesing og skriving. Overgangen fra å lære å lese til å lese for å lære er vanskelig for mange elever. Det kan føre til at de faller fra eller opplever at de mislykkes (Andreassen, 2008), (Chall & Jacobs, 2003). Andreassen etterlyser undervisning rettet mot å fremme elevenes leseforståelse etter begynneropplæringen. Han hevner at lærere som driver med leseopplæring i skolen har for lite kjennskap til store internasjonale studier som har funnet gode metoder for å bruke lesestrategier og motivasjon for lesing og utvikling av god leseforståelse (Andreassen, 2008).

Chall og Jacobs (Chall & Jacobs, 2003) viser at elevene som opplevde nedgang i leseforståelsestestene i 4.klasse, skåret bra på testene i 2. og 3.klasse. Her møtte elevene kjente ord fra deres dagligtale. Utfordringen oppsto når elevene møter på tekster med mindre vanlige

ord som ikke var kjente for barna fra deres dagligtale. Studiet viser til to årsaker til «the fourth-grade slump». Det første årsaken til dette kan være at den tekniske delen av lesingen og ordavkodningen ikke er blitt automatisert og mangel på leseflyt. Den andre årsaken kan være at elevene møter tekster med ord elevene ikke er kjent med. De (Chall & Jacobs, 2003) forklarer at selv om barnas språk er aldersadekvat de tre første årene, er ikke elevene forberedt på utfordringen av å lese mer krevende og abstrakte tekster fra 4.klasse og i videre skoleløp.

Prosjektet til McNamara, Ozuru og Floyd (2011) ser på dette problemet med en bredere forståelse. De danner en økt forståelse for fenomenet gjennom å undersøke både effektene av personrelaterte og tekstrelaterte faktorer på barns tekstforståelse. Det ble undersøkt to faktorer til barns kunnskap- og avkodningsevner og to faktorer til tekst, sjanger og samhold (s. 229-230). Funnene deres var at elevene med gode og automatiserte avkodningsferdigheter hadde bedre leseforståelse sammenlignet med elevene med svakere avkodningsferdigheter. Elevene med mest kunnskap om verden hadde best leseforståelse. Elevene syntes de skjønnlitterære tekstene var enklere å forstå enn fagtekster. Grunnen til dette var elevenes forkunnskaper, altså deres evne til å trekke koblinger mellom tidligere kunnskap og de skjønnlitterære tekstene. Disse skjønnlitterære tekstene tok for seg temaer elevene var kjent med fra sin primærdiskurs, som for eksempel elevenes fritidsinteresser. Primærdiskursen er gjerne knyttet til hjemmet. Det er her eleven får de første erfaringene med språk, og dette språket blir utviklet i samspill med de nærmeste omsorgspersonene. Sekundærdiskursen er knyttet til situasjoner utenfor hjemmet, for eksempel skole og arbeid (Michelsen, 2021, pp. 58-59). McNamara, Ozuru og Floyd (2011) bekrefter at «The fourth grade slump» skyldes et samspill mellom elevenes verdenskunnskap, teksttype og sammenheng i teksten (pp. 230-257).

## 2.4 Identitetsfaget Norsk

I 1896 ble norskfaget det sentrale dannelsesfaget. *Dannelse* i fagplanene er nå avløst av *identitet*. Identitet er «personlighetsfølelse, jeg-følelse» (Penne, 2001, p. 55). Dannelse er aktivt påført utenfra av lærerne eller foresatte, mens identitet er noe som blir til selv om miljøet rundt eleven forholder seg passivt. Et viktig poeng her er at skolen og samfunnet skolen er en del av, har gått fra tanken om at elever skal dannes gjennom påvirkning utenfra, til at de skal utvikle sitt eget individuelle «jeg» (Penne, 2001, p. 55). Klaus P. Mortensen, knytter dannelse til det reflekterende trekket ved moderne identitet, altså til menneskets refleksjon over seg selv og sitt

liv i den moderne verden (Mortensen, 1998, p. 15). Det vil si «å kunne begrunne verdidommer, å lære å respektere det som er annerledes, og det å utvikle empati med de som har det vanskelig» (Penne, 2001, p. 57). Videre viser Penne til at elever kan gjennom språket lære å forstå offentlig etikk, de kan utvikle evnen til å trekke inn bakgrunnsstoff som utdyper og nyanserer og de kan lære å bruke fornuft i samspill med medlidenhet og engasjement.

Smidt viser til ulike måter å tenke om identitet i norskfaget på. På den ene siden har identitet med tilhørighet å gjøre. En elev kan oppleve at han eller hun har identitet som nordmann eller amerikaner, som leser eller gamer, som fotballspiller eller turner, som ung eller ungdomslig osv. På den andre siden er elevens identitet det som gjør han eller hun unik og ulik alle andre. En annen måte å forstå identitet på er knyttet til hvorvidt man har tradisjonelle forventninger til hvem man er. Man kan tenke på identitet som noe statisk, et «jegg» som man bærer med seg hele livet. Eller som noe dynamisk og foranderlig, der det blir riktigere å snakke om elevens ulike identiteter enn om én identitet. Min oppgave bygger på et dynamisk syn på identitet. Dermed kan vi snakke om *identitetsutvikling*, et begrep som står sentralt i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

#### 2.4.1 Shirley Brice Heath – barn sosialiseres inn i tekstens verden

Shirley Brice Heath er sentral innenfor den sosiokulturelle literacy-forskningen. I boka *Ways with words - language, life, and work in communities and classrooms*, viser hun til resultatene fra en etnografisk studie fra to amerikanske arbeiderklasse-samfunn, et hvitt (Roadville) og et afroamerikansk (Trackton) som hun observerte over 9 år.

Familiene i Trackton var ikke så opptatte av bøker, og leste lite. De lærte å lese fordi det krevdes av dem som samfunnsborgere. I Roadville hadde barna bøker i bokhyllene, de ble lest for og fikk oppleve tekst fra tidlig alder.

Barna i de to forskjellige samfunnene tilegnet seg dermed ulike måter å bruke språk på. Ved å undersøke hvordan og hvorfor folk leser og skriver i hverdagslige situasjoner og hva slags tekstkompetanse de opparbeidet seg i nærmiljøet, viste Heath at lesing og skriving aldri bare er en kognitiv individuell aktivitet, men også en sosial handling. Heaths forskning (1983) dokumenterer at noen barn starter i første klasse og møter gjenkjennelige tekster de allerede er en del av, mens andre barn må lære seg helt nye måter å forholde seg til tekster på. Heaths forskning

ble avsluttet for mange år siden, men prinsippet er det samme. Selv om vi ikke kan sammenligne norske lokalsamfunn med de to stedene Heath forsket på, finner vi lignende forskjeller i Norge. I et og samme klasserom, vil det alltid variere hvor naturlig skolens måter å bruke tekster på oppleves for elevene.

Noen elever tilegner seg skolens måter å forholde seg til tekster på hjemme gjennom sin primærdiskurs, mens andre må lære seg disse. Poenget med dette er å vise til de språklige faktorene som er med på å forklare hvorfor noen elever systematisk mestrer møtene med skolens tekster bedre enn andre. Noe av det viktigste for en lærer er derfor å fremme språklig bevissthet og gjøre det mulig for alle elever å delta i skolens diskurser. For at elevene skal tilegne seg skolens tekster best mulig, må språket være så eksplisitt og tilgjengelig som mulig (Blikstad-Balas, 2016, p. 45).

#### 2.4.2 Fra prestasjonsepoken til identitetsepoken

PISA måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. PISA ble første gang gjennomført i 2000, og undersøkelsen blir gjentatt hvert tredje år. Siden årtusensskiftet har det kommet mye forskning, bøker og artikler om svake elevprestasjoner og negativ utvikling av lesing (Gamoran, 2007) (Frønes & Jensen, Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA, 2020). Store deler av forskningen har forsøkt å vise til nye lesestrategier og hvordan man kan jobbe for å bedre lesekompetansen i norsk skole.

Rundt 2015 ble utdanningsmål som ser forbi rene akademiske prestasjoner flyttet langt frem på den politiske agendaen, i land verden over. Vi kan nå starte å se en overgang mellom to epoker i skoleutviklingen. «Vi beveger oss fra prestasjonsepoken til en epoke preget av engasjement, trivsel og identitet» (Shirley & Hargreaves, 2022, p. 30). Prestasjonsepoken viser til økte elevprestasjoner, hyppige kartlegginger og undervisning fra forhåndsdefinerte standarder. «Prestasjonsepoken reduserte læring til det som er lett å måle, rettet unødige mye oppmerksomhet mot elever som skårer like under grensen for det som kreves for solid faglig dyktighet over middels måloppnåelse, på bekostning av elever med mer uttalte læringbehov, og ofret læringsengasjement for testprestasjoner» (2022, p. 35). Ofte er det endringsuvillige lærere og utdaterte skoler som beskyldes for å mislykkes med å engasjere elevene sine, men primært var

det den myndighetsstyrte ansvarlighetspolitikken som hadde skylden (2022, p. 35).

I generasjon prestasjon ser vi nå en bølge av psykiske plager (Landau, 2020). Forskning kan tyde på at det peker i retning av at hvordan barn og ungdom har blitt utsatt for standardiserte tester der det er viktig å prestere godt. To tiår senere har vi fått nye og viktigere utfordringer enn testresultater å bekymre oss for. Som følge av dette kan man tenke at utdanningssystemer er på vei inn i en ny tidsepoke for engasjement, trivsel og identitet. Spørsmål som definerer skolen, er ikke lenger rettet mot konkurranse, prestasjoner og muligheter. De går mer til kjernen av hvem vi er, og viktigheten av å utvikle en sunn identitet som kan møte verden med de riktige kunnskapene og verktøyene. Endringene mellom epokene kan vi se glimt av i den nye læreplan. Den har fokus både på livsmestring, identitetsutvikling, at elevene utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker og ruste elevene til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

## 2.5 Fritidstekster hjemme og på skolen

### 2.5.1 Fritidslesere

Støle og Schwippert (2017) viser til sammenhengen mellom lesing av tradisjonelle papirbøker og lesekompetanse. Jo mer barn leser, jo bedre gjør de det også på leseprøvene. Resultater fra Progress in International Reading Literacy Study (ePIRLS) viser at nettleasing også er gyldig i denne sammenhengen. Elever som sier at de leser hver dag eller nesten hver dag «for moro skyld» eller «for nytelse» gjør det best på leseprøvene. Elevene som sier at de aldri eller nesten aldri leser «for moro skyld» eller «for nytelse» skårer dårligst. For å bli en ivrig leser, er motivasjon for lesing viktig Støle og Scwippert (2017). Interesse for lesing i flere studier har vist seg å være en faktor for lesekompetanse (Malloy, Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2013).

Strand et al. (2017) viser til hvor viktig det er at skolene stimulerer alle elevers interesse for lesing og prøver å stimulere til leselyst. Tiltakene som foreslås av PISA 2018-undersøkelsen er i tråd med Strand. For å heve leseskårene i grunnskolen, må man skape situasjoner der barna kan oppleve å lese for gledens skyld.

### 2.5.2 Barns bruk av sosiale medier

I 2020 kom Medietilsynet med en landsomfattende rapport om barns bruk av medier og deres opplevelser knyttet til nett og mobil, dataspill og sosiale medier (Medietilsynet, 2020). Dette er kvantitative studier gjennomført over hele landet. Her kommer det frem at halvparten av norske niåringer og 65 prosent av tiåringene bruker sosiale medier. Bruken øker jo eldre elevene blir. 90 prosent av 9 – 18-åringene er på ett eller flere sosiale medier. Nesten alle barn og unge i alderen 9 – 18 år bruker YouTube (95%). Deretter følger Snapchat (80%), TikTok og Instagram (begge 65%), Facebook (51%), Roblox (30%) og Discord (29%). Nesten alle 9 – 18-åringene har mobil, pc og tv hjemme. De fleste har egen mobil, uavhengig av alder. Blant barna i 9 – 10 årsalderen har 87 prosent egen mobil. Ved 11 – 12 års alderen har 97 prosent egen mobil (2020, pp. 2-5).

Nesten alle 9-18-åringene bruker YouTube (95%). Andelen som bruker Snapchat og Instagram øker betydelig med barnas alder. Bruken av Snapchat øker fra 29% av 9-10 åringene til rundt 95% blant 13-18-åringene (2020, p. 11). Bruken av Instagram for 9-10 åringene øker fra 8% til rundt 89% for 13-18-åringene (2020, p. 11). I min undersøkelse er informantene 9-10 år. Fra medietilsynets rapport viser at barn på denne alderen bruker 86.5% YouTube, 43% bruker TikTok, 29.5% bruker Snapchat, 8% bruker Instagram og 5.5% bruker Facebook, og 30% av barn og ungdom mellom 9 – 18 bruker Roblox (Medietilsynet, 2020).

### 2.5.3 Fritidstekster i undervisning

På feltet er store deler av forskningen av barn og unges tekster og tekstpraksiser knyttet til skolen. Dette gjelder både i nasjonal og internasjonal forskning (Juuhl & Michelsen, 2020). Resultater fra PISA har blant annet ført til at mye av forskningen på lesing har blitt fokusert til disse feltene (Frønes & Jensen, Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA, 2020). Samtidig har tekstkulturer endret seg mye de siste tjue årene, parallelt med digital teknologi. Dette har ført til at et forholdsvis nytt forskningsfelt har kommet frem, der spesielt barns deltakelse i digitale og multimodale tekster blir tematisert.

Jeg tar utgangspunkt i teori og tidligere forskning gjort på tema i Norge, Skandinavia og Norden. Dette er mest relevant i min oppgave, da jeg har utført min forskning i et norsk klasserom. Der forskning fra andre land tiltrer, diskuterer jeg dens relevans i forhold til mitt prosjekt.

Barn leser og tar del i en tekstpraksis på skolen. Men barnets liv fortsetter utenom skolen og tekstkompetansen videreutvikles. Ved å forske på barns tekster får man kunnskap om hvordan barn uttrykker seg, i dette prosjektet er det gjennom digitale tekster.

I en forskningsgjennomgang av forskning på tekstpraksiser på fritiden hos barn og unge i perioden 2000-2019 (2020), presenterer og syntetiserer Juuhl og Michelsen funn fra kvalitative studier, spesielt etnografiske og fortolkende studier. Her er det analysert 93 artikler og forskningsarbeid innenfor tema. I nordisk sammenheng er mye av forskningen på barns fritidstekstpraksiser knyttet til digitale tekstpraksiser i skolen, barnehagen eller i hjemmet. Det står i kontrast til internasjonal forskning der tekstpraksiser er knyttet mer til ulike fritidstilbud. I min undersøkelse kom det frem at cirka halvparten av elevene drev med ulike fritidstilbud. To av guttene uttrykte at de ville slutte på aktiviteten de drev med fordi de synes ikke det var gøy lengre, eller de ikke lærte noe. En jente uttrykte at hun ville begynne med kampsport, noe som var en populær aktivitet i klassen. Juuhl og Michelsen (2020) sier at forskjellen på barns deltakelse i aktiviteter kan være både materielle vilkår, organisering av den nordiske hverdagen og ulike syn på barn og barndom.

Mange av forskerne Juuhl og Michelsen studerte viser til hvordan ny tekstkompetanse kan kobles på gamle, noe som er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn. I nordisk sammenheng er vi dermed godt på vei mot en felles forståelse av at barn har med seg kunnskap fra fritid som de bør få oppleve som gyldige på skolen (Lorentzen, 2009, s. 104 sitert etter Juuhl og Michelsen, 2020). En grunn til hvorfor man i mindre grad bruker elevers fritidstekster i undervisning kan være at tekstene ikke blir verdsatt i skolen. Det kan være fordi elever skriver og lager tekster frivillig på skolen og fritiden av ulike årsaker er usynlige for læreren. En annen årsak kan være at det elever skriver, ser på og leser står i en normkonflikt med tekster som blir verdsatt i skolen (Michelsen, 2021, p. 97). Dette er noe som kommer frem i mitt materiale. Læreren har gjort seg opp noen tanker om innhold i elevenes fritidstekster som ikke stemmer overens med det elevene forteller om tekstene.

Thorkild Hanghøj er professor ved Aalborg universitet. Han har forsket på skjæringspunktet mellom spill og læring. Denne forskningen tar utgangspunkt i dialogiske perspektiver på spill og læring, som både relaterer seg til bruk av spill i undervisningen, og hvordan barn og unge



utvikler leseferdigheter gjennom spill på fritiden. Hanghøi poengterer at når man skal ta i bruk spill i undervisningen må læreren ha grunnleggende kunnskap om ulike elementer i spillet og ha spillkompetanse til å kunne forstå og dekode læringsmulighetene spillet tilbyr (2019).

### 3 Metode

Valg av forskningsmetode sier Grønmo (2016, p. 24) at baserer seg på problemstillingen man forsøker å belyse, og samfunnsforholdet man skal forske på. I min problemstilling ønsker jeg å undersøke elevers bruk av fritidstekster og lærerens meninger og tanker rundt bruken av disse tekstene i klasserommet. Jeg ville undersøke tankene og meningene til elevene og lærerne, derfor så jeg det som naturlig å velge kvalitativ forskning.

I denne delen skal jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil presentere valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen fra tiden før jeg møtte informantene, og frem til jeg var ferdig med å analysere funnene mine. Jeg vil gi et teoretisk blick i kvalitativ metode, beskrive mine innsamlingsstrategier og forskningsintervjuene. Videre vil jeg presentere utvalget mitt og rekrutteringsprosessen, utarbeidelse av intervjuguidene og hvordan jeg gikk frem for å hente inn data. Deretter vil jeg belyse mitt arbeid med transkripsjon, koding og analyseprosessen. Til slutt vil jeg diskutere oppgavens sterke og svake sider, oppgavens reliabilitet og validitet og etiske perspektiver.

#### 3.1 Valg av forskningsdesign

Med bakgrunn i det Grønmo (2006) sier om valg av forskningsmetode, var det naturlig å velge kvalitativ metode. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 19). Et viktig virkemiddel for å forstå menneskers tanker, hva de føler og mener, er samtalen. Kjernen i problemstillingen er å få dypere innsikt i elevenes fritidstekster og lærerens arbeid og tanker om tekst. For å finne ut av dette, må jeg snakke med elevene og læreren selv. Valget falt da på kvalitativ metode.

Ved hjelp av dialogen i intervjuet kan jeg nærme meg en forståelse av elevenes og lærernes tanker om bruk av tekst i klasserommet og hva som motiverer elevene. Målet mitt med bruk av

kvalitativ intervjustudie, i samsvar med Kvale og Brinkmann (2015, p. 22) og Postholm (2010, p. 68), er å hente inn beskrivelser om informantens livsverden for å fortolke betydningen. Ifølge Kleven kan den kvantitative undersøkelsen gi mer overflatekunnskap enn den kvalitative metoden som gir tilgang til en dypere kunnskap om et fenomen (Kleven, 2011, p. 19). Formålet i denne forskningen er å gå i dybden av elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer. Jeg har forsøkt å få tak i andre menneskers erfaringer og oppfatninger av fenomenet fritidstekster.

### 3.1.1 Barn som informanter

I boken til Anne Kirsti Ruud, *hvorfor spurte ingen meg?* (Ruud, 2012), snakker hun om hvordan barn er en ressurs i samtaler. Barn er de beste til å formidle hvordan de selv opplever forskjellige situasjoner. Det er viktig at voksne prøver å finne barnets subjektive oppfatning. Slik anerkjenner vi barnet. Når en voksen intervjuer en elev, må man se verden fra elevens synsvinkel (Ruud, 2012). En viktig faktor er at eleven forstår at den som intervjuer ikke er læreren, men en forsker, slik at barnet vet at det ikke er noe riktig eller feil svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er som nevnt tidligere viktig å stille alderstilpassede spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle utsagn presenteres med fiktive navn og i bokmålsdrakt for å ivareta anonymitet. Etske hensyn drøftes nærmere i delkapittel 4.9.

### 3.1.2 Om egen forskerrolle

Postholm (2010) poengterer gjennomgående i sin bok at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Så dette «instrumentet» må også beskrives (p. 127). Videre skriver hun at forskeren ikke nødvendigvis kan legge bort sin forforståelse, men heller bli bevisst og klargjøre den for seg selv og andre (p. 128).

I arbeidet med dette prosjektet er jeg klar over egen subjektivitet og jeg legger til side min egen forforståelse så godt det lar seg gjøre, slik at jeg kan møte forskningsfeltet på en ren og upåvirket måte. Tidligere har jeg beskrevet mitt utgangspunkt og interesseområde for oppgaven. Jeg vil utføre min egen forskning uten å bli direkte påvirket av tidligere forskning.

For å klargjøre min forforståelse for meg selv og andre som leser denne avhandlingen beskriver jeg den her. I forkant av forskningen trodde jeg at elevene ville snakke mye om YouTube, gaming og spill, Snapchat og TikTok. Jeg trodde ikke elevene ville klare å tenke seg til hva de

lærer i fritidstekstene de møter. I arbeidet med fritidstekstene i skolens undervisning så jeg for meg at læreren ville snakke om kriteriene man må gi elevene i arbeidet med disse tekstene.

Det viste seg at elevene snakket lite om TikTok og ingenting om Snapchat. Læreren var mer fokusert på at hun selv måtte lære seg mer om elevenes fritidstekster for å ta det i bruk i undervisning. Arbeidet med å kode materiale var en viktig del av arbeidet, fordi det unngår at jeg blir blendet av forforståelsen min. Jeg slipper å lete etter noe som ikke var der.

### 3.2 Intervju som metode

Jeg har valgt intervju som forskningsmetode, da formålet med oppgaven er å skape en dypere forståelse i informantenes erfaringer og opplevelser innenfor fenomenet fritidstekster.

May Britt Postholm skriver i sin bok *Kvalitativ metode* (2010), at ved hjelp av språk og tegn har vi fått mulighet til å kunne svare på hverandres spørsmål, gi uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner. På denne måten kan mennesker få et innblikk i eller en forståelse for hva som egentlig foregår i andres bevissthet (Postholm, 2010, p. 68). Hviid (2008) hevder at innenfor et sosiokulturelt perspektiv og hvordan man ser læring og utvikling, er barn viktige deltakere i forskningsprosjekter. Intervjuet kan også fremme muligheter for utvikling, og kan dermed ikke ses på kun som forskningsredskap. Forutsetningen vil være at barna inviteres til å være med i diskusjonen om mening sammen med forskeren (Hviid, 2008, p. 155). Med bakgrunn i Ruud og Hviid, var det naturlig for meg å intervjuere elevene, da de er eksperter i sine egne fritidstekster og deres meninger og perspektiver er viktige stemmer min forskning. Gjennom intervjuet, kan jeg som forsker få innblikk i elevene og læreren sin livsverden.

Før jeg gikk i gang med intervjuprosessen var det viktig å bestemme hvordan intervjuet skulle struktureres. Denne studien er en fenomenologisk casestudie der datamaterialet er hentet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med elever og lærere. Det semistrukturerte intervjuet «søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 156). Dette er en god metode å ta i bruk når man skal få frem barns egne beskrivelser og forståelse av spenninger mellom kontekster, identitet og fortolkninger av praksiser. Videre beskrives intervjuet «preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen av formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de

spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller». Altså under selve intervjuet kan man endre rekkefølgen og tilpasse spørsmålene ut ifra intervjuerens vurdering. Alle informantene vil nødvendigvis ikke bli stilt de samme spørsmålene, noe Turner (2010) sier kan være en svakhet med metoden. Ingen av mine informanter er like. Det at jeg kan tilpasse og stille oppfølgingsspørsmål basert på den enkeltes og gruppas svar, ser jeg på dette som en styrke. Jeg er ikke ute etter «riktig» svar, men barnas erfaringer, tanker og opplevelser. For å få en innsikt i informantenes livsverden, tenker jeg denne metoden henger godt sammen med min tilnærming.

### 3.2.1 Intervjuguide

Selv om jeg valgte et semistrukturert intervju og en friere samtale med mulighet for å endre spørsmålene underveis, var jeg avhengig av to gode intervjuguider. Der spørsmålene i den ene intervjuguiden var tilpasset 4.klassinger og i den andre tilpasset læreren deres.

Jeg sendte min første intervjuguide til veileder, og fikk tilbakemelding om at det kunne være lurt å kategorisere spørsmålene. Dette var en stor hjelp i analysen da jeg skulle kategorisere funnene mine. I utformingen av de to intervjuguidene forsøkte jeg der det lot seg gjøre å benytte meg av de samme spørsmålene og kategoriene. Jeg utformet intervjuguiden på en måte som kunne være nyttig i fremstillingen av dataene mine. Begge guidene er kategorisert innenfor 3 hovedtema.

Det første kategorien er *Literacy som fritidsaktivitet*. Her ønsket jeg å se hvilken bakgrunn elevene og læreren hadde. Det andre kategorien er *Bruk av literacy*. Her ville jeg finne ut hva slags tekster elevene faktisk brukte på fritiden, hva læreren sa om elevens fritidstekster og hvilke tekster læreren brukte i undervisningen. Den tredje kategorien er *Implementering i undervisningen*. Her ønsket jeg å finne ut om elevene hadde noen tanker rundt hvordan fritidstekstene kunne brukes i undervisningen og hva læreren mente om å eventuelt bruke disse tekstene i undervisningen.

Spørsmålene til lærerne har delvis speilet spørsmålene til elevene. Tanken var å få frem diskusjoner og sammenligninger. Intervjuguiden til elevene er vedlegg 1, intervjuguiden til læreren er vedlegg 2.

### 3.3 Pilotintervju

Før man starter intervjuprosessen, «bør forskeren trene seg opp i å gjennomføre intervjuer» (Postholm, 2010, p. 82). Jeg har gjennomført lignende intervju i min fordypningsoppgave i studiets 3.år, men jeg ville allikevel gjennomføre en pilotundersøkelse for å teste spørsmålene mine. Gjennom pilotundersøkelsen fikk jeg testet at jeg fikk svar på det jeg ville undersøke og at lærerne og elevene forsto spørsmålene. Det var også viktig å finne ut omtrent hvor lang tid intervjuobjektene brukte på å svare på spørsmålene, slik at dette kunne formidles til de som skulle delta i undersøkelsen.

Informantene mine var en elev og læreren hennes. Jeg valgte disse to fordi jeg kjenner begge godt. Pilotundersøkelsen for elever utførte jeg hjemme hos eleven. Hun går i 4.klasse. Jeg forsøkte å gjennomføre dette intervjuet med flere barn på hennes alder, men på grunn av sykdom på den planlagte dagen, var dette ikke mulig å få til. Jeg møtte læreren på hennes kontor på skolen.

Pilotundersøkelsen gav meg mye i det å utvikle en intervjuguidene. Etter verdifulle tilbakemeldinger, ble de endelige intervjuguidene ferdigstilt. Jeg endret formuleringen av mange spørsmål, for å forenkle de og for å ikke få spørsmål som spurte om de samme tingene. Disse gav meg også en utvidet refleksjon på bruken av fritidstekster i undervisningen.

Jeg er glad for at jeg gjennomførte to pilotintervjuer og jeg ser verdien i dette forarbeidet. Det ville helt klart vært en fordel å gjennomføre flere pilotintervjuer, i og med at jeg ikke er vant til å gjøre denne typer intervjuer.

### 3.4 Utvalget

Fokus og problemstilling gjorde det naturlig å intervju elever i en klasse og læreren deres. På denne måten vil det elevene sier ha en sammenheng med det lærerens praksis.

Én skole på Østlandet var med i undersøkelsen. Skolen ble valgt ut tilfeldig og ligger i et område med blandet sosioøkonomisk status. Den har mange minoritetsspråklige elever. På skolen gjennomførte jeg 5 gruppeintervju. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg en pilotundersøkelse (kapittel 3.3).

Jeg er klar over at ved en slik utvelgelse, vil kanskje elevene si ja på forskjellig bakgrunn. Noen synes det er spennende å snakke med en forsker, noen svarer ja fordi de kanskje er sterke muntlig, noen fordi de synes tema om fritidstekster er spennende, mens noen vil kanskje ikke være med fordi de er sjenerte.

Elevene som deltok i undersøkelsen, gikk i 4.klasse. Aldersgruppen ble valgt ut av flere grunner. Elevene er i det siste året av begynneropplæring innenfor lesing og skriving. Rundt denne alderen begynner mange elever å miste leseinteressen (Chall & Jacobs, 2003) (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011). Denne aldersgruppen har begynt å spille på mobil, pc og iPad. Dette er bakgrunnen for at aldersgruppen er mest relevante for studie mitt. Jeg intervjuet de i klassen som hadde lyst til å bli intervjuet. Utvalget av elever i klassen er dermed og tilfeldig.

Når man skal studere et fenomen, i dette prosjektet er fenomenet fritidstekster, viser Postholm (2010, p. 47) til at Dukes (1984) foreslår at forskeren intervjuer fra tre til ti personer. Mens Polkinghorne (1989) foreslår fra fem til tjuelfem deltakere. Da jeg så at materialet begynte å bli mett, altså jeg fikk mange av de samme svarene, var det et ideelt tidspunkt å avslutte innsamlingen av data (Postholm, 2010, p. 47). Jeg tok da en avgjørelse på at jeg hadde nok intervjuer, og valgte å ikke dra til skole B. Tilsammen gjennomførte jeg 6 intervjuer, med 15 informanter.

#### 3.4.1 Gruppeintervju

Krumsvik (2015) skriver at når man skal studere et slikt fenomen, vil det å ha mindre fokusgrupper ofte være nok (pp. 22-23). Postholm (2010) anbefaler å velge tre personer, da kan forskeren ved hjelp av intervju klare å finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren eller kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid (p. 43). På bakgrunn av dette utførte jeg intervjuene i mindre fokusgrupper. Intervju 1, 2, 3 og 5 besto av tre elever. Intervju 4 besto av to elever.

En feilkilde med gruppeintervju, når man snakker med elever i grupper kan det være den sterke som fører an i gruppa. De fleste anbefaler gruppeintervjuer på elever på denne alderen, men det er en feilkilde ved at man ikke får en-til-en samtale. De blir også påvirket av hverandre, noe som og kan være en feilkilde.

### 3.4.2 Informert samtykke

Skolebesøket ble planlagt med godkjenning av rektor og i samarbeid med kontaktlæreren. Vi hadde kontakt via epost. Tre uker før besøket ble det sendt ut informasjonsskriv til elevenes foresatte om masterprosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg 1). Læreren fikk tilsendt et eget informasjonsskriv om masterprosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Læreren og elevene som hadde lyst å være med på intervjuene og som fikk samtykke fra foresatte i tide, ble informantene i prosjektet mitt. Alle informantene ble informert om at det var helt frivillig å delta og at det var mulig å trekke seg underveis. Studien ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 5) i februar. Datainnsamlingen ble gjennomført på en arbeidsdag i mars 2022. På skolen deltok 14 elever og deres lærer.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på en arbeidsdag. Det var to hovedårsaker til dette. For det første var det et stykke for meg å kjøre. For det andre, i den planlagte intervjuuken var det kun to dager vi ville få til å gjennomføre intervjuene.

I min innsamling valgte jeg å utføre intervjuene på skolen til elevene. Jeg så på det som en trygg arena for barna og innsamling av dataene ville både tatt lengre tid i forhold til planlegging av gruppeintervjuene hjemme hos hver enkelt og min egen reise mellom hvert hjem. Grunnet koronapandemien så jeg heller ikke på dette som et alternativ.

Jeg møtte opp på skolen og traff læreren før skoledagen begynte. Slik kunne jeg få snakket litt med læreren først og laget en plan for hvem av elevene som skulle være med på intervju til hvilken tid. Elevene hadde 5 skoletimer denne dagen, så de 5 gruppene fikk hver sin skoletime der de snakket med meg. Disse intervjuene måtte foregå i skoletiden, da det var gjennom skolen elevene var blitt rekruttert. Dette hadde også foresatte blitt informert om. Jeg fikk et grupperom ved siden av klasserommet der jeg gjorde intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i det Jacobsen (2015) klasser naturlig kontekst, altså på skolen der elevene hørte til. Under selve intervjuene satt jeg og elevene i en sirkel og pratet. Jeg startet hvert intervju med en presentasjon av hvem jeg er og hvorfor jeg var der. Jeg åpnet også samtalen der jeg forsøkte å legge grunnlag for en samtale der eleven skulle føle seg trygge og kunne snakke fritt. Jeg hadde inntrykk av at alle elevene kjente seg trygge under samtalen, og fikk sagt det de ville si til spørsmålene mine. De 45

minuttene som var satt av til hvert gruppeintervju passet meget godt tidsmessig, og jeg opplevde ikke at det ble noe hastverk i noen av intervjuene. I intervjuet som var lagt til siste time, de siste 15 minuttene, la jeg merke til at elevene var ukonsentrerte og slitne etter en lang skoledag.

Gruppesammensetningen fungerte fint og jeg opplevde at elevene både svarte på spørsmålene med sine egne individuelle meninger og tanker, men og utfyllende i forhold til hverandres svar. Jevnt over opplevde jeg at elevene hadde mye å fortelle. Jeg opplevde intervjuene mer som en samtale enn en utspørring. Noen av elevene var litt mer stille og sjenerte, her ble jeg mer bundet til intervjuguiden. Her merket jeg at jeg manglet rutine og erfaring, noe som gjorde at jeg tok større plass i intervjuet enn jeg ønsket. Samtidig følte jeg at dette måtte til, for å dra samtalen videre og i forsøk om å få gruppen til å gå dypere i spørsmålene jeg stilte og få de til å åpne seg.

Noen av elevene var mer snakkesalige enn andre. Jeg stilte for eksempel dette spørsmålet «Hvis du skulle fortalt en venn om den beste boka du har lest, hvordan ville du fortalt om det?» til elevene. For å vise et eksempel på hvor stor forskjell det kunne være på hvor mye elevene pratet:

***Eksempel 1 (jente 3):** Jo det er sånn at det er to jenter som er bestevenner, Arin og Oda. Oda har litt sinneproblemer. Arin er veldig snill. Også er det en gjeng som heter Luna-gjengen. Også begynner det en ny gutt i klassen som heter Erik og Oda blir kjempeforelsket. Og Luna er den mest populære jenta i klassen og er en egen gjeng. Også blir Erik og Luna sammen også blir Oda helt forbannet. Også vil Luna ha Arin i gjengen, men Luna hater Oda, og Oda mister Arin som bestevenn da i den lydboka. Også blir det masse sånt drama. Også er det masse banning.*

***Eksempel 2 (gutt 6):** Jeg hadde fortalt hva som var i boka og hvor spennende den var og fortalt litt om den*

Eleven i eksempel 1 snakket mye og fritt under hele intervjuet, mens eleven i eksempel 2 var vanskeligere å få i tale og samtalen måtte dras mer. Selv om det varierte hvor mye elevene snakket opplevde jeg at alle fortalte det de tenkte fremfor det de tenkte jeg ville høre, og min oppfatning var at alle elevene ønsket å snakke med meg og gjerne ville fortsette intervjuet da det var ferdig.



Da skoledagen var ferdig intervjuet jeg læreren deres. Siden møterommet var opptatt, gjorde vi intervjuet på skolens bibliotek. Her fikk vi sitte for oss selv store deler av intervjuet. De siste 10 minuttene var det noen som kom inn for å se etter bøker. Jeg opplevde ikke at dette var noe forstyrrende for vår samtale.

### 3.6 Etterarbeid

Da alle intervjuene var gjennomført startet arbeidet med å bearbeide alt materiale jeg satt med. Først transkriberte jeg lydopptakene (3.6.1). Videre kodet jeg alt materiale i kategorier (3.6.2). Deretter analyserte jeg materiale og presenterte funnene mine (kapittel 4). Til slutt drøftet jeg de tre perspektivene, altså det teoretiske fundamentet, elevperspektivet og lærerperspektivet, opp mot hverandre (kapittel 5).

#### 3.6.1 Transkribering

Uken i etterkant av intervjuene brukte jeg til å transkribere lydopptakene. Jeg hadde 6 intervjuer som skulle transkriberes, tilsammen 3 timer og 34 minutter av lydopptak. Dette brukte jeg fire dager på.

Jeg benyttet meg av diktafonen «Voice Memos», fordi dette programmet kjenner jeg godt fra min jobb som journalist. Jeg kunne enkelt starte og sette lydfilen på pause på tastaturet, noe som gjorde det lett å skrive samtidig som jeg hørte på lydfilen. Programmet har også mulighet til å spole i femten sekunders intervaller bakover dersom jeg ikke fikk med meg hva som ble sagt, noe som forenklet transkriberingen. Alle nølende ord som «ehh» og «hmm» ble ikke med i transkripsjonene. Jeg har valgt å skrive på bokmål. Det ordrette og transkriberte språket kan fremstå usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 213). Ved transkriberingen av læreren har jeg derfor valgt å gjengi uttalelsene på en mer sammenhengende måte. Kvale og Brinkmann skriver videre at ordrette intervjuetranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av personer (2015, p. 214). På bakgrunn av dette valgte jeg å endre sitatene i transkriberingen til korrekt skriftlig form. I transkriberingsprosessen la jeg merke til styrker og svakheter til intervjuene. Disse kommenterer jeg nærmere i 3.7 og 3.8.

### 3.6.2 Koding

Etter jeg hadde transkribert alle intervjuene, hadde jeg 57 sider med tekst, og 20328 ord. For å skape orden i materialet mitt fargekodet jeg det i kategorier for analyse.

Der jeg så at temaer gikk igjen i de ulike intervjuene, så jeg på det som dominerende i materialet mitt. Dette fargemarkerte jeg alle stedene i materiale der det er snakk om det aktuelle temaet. I dette arbeidet så jeg andre temaer som dominerte materialet. Da fargekodet jeg alle stedene det var snakk om dette i materialet med en annen farge. De temaene jeg så i materialet mitt ble slik jeg strukturerte analysekapittelet mitt. Slik endte jeg opp med de sju kategoriene analysekapittelet mitt består av: hva gjør barna på fritiden, hvilke tekster opplever barna, dissonans mellom barnas fritidstekster og hva læreren tror, innhold i spill, overgangsfaser, «leser»- og «gamer» begrepet og spillifisering og spillbasert læring.

### 3.7 Sterke og svake sider ved forskningsprosjektet

En styrke jeg ser i prosjektet er sammenhengen mellom intervjuobjektene mine. I begynnelsen av planleggingen vurderte jeg å utføre en internasjonal forskning. Jeg vurderte å intervjuere elever og lærere i California USA og elever og lærere i Norge, for å få til en sammenligning av de to landene. I samtale med veileder kom vi frem til at det ville være mer sammenheng i prosjektet dersom jeg intervjuet elever i en klasse og læreren deres. Sammenhengen mellom intervjuobjektene ser jeg på som en styrke i oppgaven min. Et internasjonalt prosjekt med sammenligninger ville vært spennende, men i en annen sammenheng og til et større prosjekt over et lengre tidsrom.

En annen styrke i prosjektet var at spørsmålene mine var gode og at de gav svar på det jeg ville vite. Jeg hadde også god erfaring med pilotintervjuene. Det gjorde at hovedintervjuene kunne gjennomføres på en mer hensiktsmessig måte. Det var og en styrke i intervjuene at jeg var god til å lytte til elevenes svar og fikk en god dialog. Der elevene ble ukonsentrert i svaret sitt, repeterte jeg de siste ordene eleven sa, slik at han eller hun kunne fortsette der de slapp. På denne måten hjalp jeg eleven å hente seg inn igjen etter å ha blitt ukonsentrert av noen av de andre i gruppa, en lyd fra klasserommet eller lignende forstyrrelser.

I arbeidet med transkriberingen oppdaget jeg andre styrker og svakheter ved forskningsarbeidet mitt. Svakheter jeg la merke til da jeg hørte intervjuene om igjen, var at jeg på enkelte temaer var for rask å gå videre, eller at jeg skulle spurt spørsmål for å gå mer i dybden på elevenes svar. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å være sensitiv til elevenes svar og lytte, men i arbeidet med kodingen og analysen, ser jeg at det noen steder ville vært spennende å gå dypere inn i ulike temaer. Jeg ser en stor forskjell på det første intervjuet av elevene til det siste. I det første intervjuet stilte jeg to oppfølgingsspørsmål i samme setning, i det siste intervjuet er jeg flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål.

En annen svakhet ved prosjektet er at jeg kun snakket med en klasse og læreren deres. Dersom jeg også hadde gjennomført intervjuer på skole B, ville jeg fått mer data til sammenligning. Som jeg forklarer i kapittel 3.4, tok jeg den beslutningen om at materialet mitt var mettet, noe jeg også begrunner i relevant forskningsteori. Oppgavens omfang og datamateriale ville også blitt omfattende dersom jeg skulle gjennomført enda et intervju på en annen skole.

### 3.8 Oppgavens validitet, generalisering og reliabilitet

I kvalitativ forskning er det en tendens å vurdere kvaliteten i forskningen gjennom validitet, reliabilitet og generalisering. Ved oppgavens validitet, stilles det spørsmålsteget ved om man kan, ut ifra det som er studert, trekke gyldige slutninger (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 272-290). Å validere er å stille spørsmål til de tolkningene jeg har kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten jeg har studert. Validitet omfatter å «kontrollere de empiriske bevisene for og imot en fortolkning, å undersøke den teoretiske koherensen, samt å foreta en kritisk evaluering og sammenligning av de ulike fortolknings plausibilitet» (p. 281). Jeg mener at mine tolkninger til dataen er valide. Både i transkribering, koding og presentasjon av funn har jeg gjengitt informantenes utsagn så ordrett som mulig og med bakgrunn i det som det ble spurt om.

En betingelse for validitet er reliabilitet. Av det engelske ordet reliable som betyr troverdighet. Målinger som blir gjort under samme betingelser, for eksempel tid og kontekst, skal være stabile og gi tilnærmet samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 211, 276, 357). Jeg har forsøkt å styrke oppgavens validitet og reliabilitet ved å gjøre framgangsmåtene så gjennomsiktige som mulig. Mitt mål for dette kapittelet har vært jo mer transparent og gjennomsiktig, jo åpnere og ærligere jeg kan være, jo bedre. Dette ser jeg på som en styrke i denne oppgaven.

Metodekapittelet er omfattende, men jeg håper og tror at disse detaljerte beskrivelsene styrket oppgavens troverdighet. Jeg har derfor viet mye oppmerksomhet til dette og gått i detalj og beskrevet nøye fremgangsmåten og gjennomføringen i de ulike prosessene. Dette kommer frem ved dette kapittelets grundige beskrivelse av innsamling, organisering, og prinsipper for analyse. På bakgrunn av dette håper jeg på å vekke leserens tillit og styrke oppgavens troverdighet.

Fokuset ved masteroppgaven har vært å få frem informantenes bruk av fritidstekster og lærerens meninger og tanker rundt bruken av disse i skolens undervisning. Informantenes svar kan ha blitt noe påvirket av hverandre, noe jeg har reflektert over tidligere i dette kapittelet. Sammenlagt mener jeg at denne måten å intervjuere elevene og læreren har vært den beste avgjørelsen for valg av design i min avhandling.

Allmenngjøring vil si at resultatet av studien kan sammenfattes i en lov eller allmenngyldige/generelle regler (Kvale & Brinkmann, 2015, pp. 200, 289-292, 355). Empirien og resultatene i dette prosjektet er ikke generaliserbar. Jeg har studert et fenomen slik det fremkommer i hodene til mine informanter. Andre med samme bakgrunn vil kunne ha andre oppfatninger av fenomenet enn menneskene jeg har snakket med, men samtidig viser mediebruksundersøkelser at barn holder på med mye av det samme. Det jeg skriver om kan gjelde for flere klasserom selv om det ikke er generaliserbare.

Denne studien har styrke i at den er abduktiv, heller enn generaliserbar. Den abduktive metoden bruker vi «i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå eller forklare noe» (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 224). Da jeg forsker på ulike måter elever deltar i fritidstekster på, er det ikke sikkert at forskningen lar seg generaliseres eller gjentas på nøyaktig samme måte. Men funnene som er knyttet til teksthendelser, tror jeg er representative for barns tekstpraksiser generelt i norsk tekstkultur. Videre vil det være mulig å få en dypere forståelse i måter norske elever deltar og opplever tekst på.

### 3.9 Forskningsetikk

I mitt prosjekt er barn deltakere i forskningen. Michelsen viser til at barn er en sårbar gruppe som er avhengig av voksne. Man må derfor vise spesielt hensyn dersom en forsker på barn. Selv om de er sårbare, har de likevel *rett* til å delta i forskning. I et demokrati er det viktig og nødvendig

å løfte frem det barn er opptatt av og mener (Michelsen, 2021, p. 158), forskningen min gir en stemme til barna.

I mitt prosjekt skulle jeg snakke med barn og deres lærer. I intervjuene skulle jeg blant annet spørre elevene om deres fritidsinteresser, fritidstekster og tekstvaner. På bakgrunn av dette og for å ivareta informantenes personvern på riktig måte ble prosjektet meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata i januar 2022. Jeg fikk godkjennelse av NSD 10.februar 2022. Da fikk jeg beskjed om at jeg måtte ha skriftlig samtykke fra elevenes foresatte og informanter. Alle retningslinjer fra NSD er fulgt. «God forskningsetikk inneber at ein omtaler forskningsdeltakarane anonymt» (Michelsen, 2021, p. 160). Med hensyn av anonymitet har jeg tatt bort alle navn på informantene og alle navn som ble nevnt i intervjuene, og jeg har nummerert elevene for å skille dem.

Da intervjuene var gjort, ble lydopptakene oppbevart på en privat, passord-beskyttet Mac, i samsvar med NSD sine retningslinjer. Når intervjuene var anonymisert og transkribert ble lydfilene slettet, i samsvar med Kvale og Brinkmann (2015, p. 213) sine anbefalinger for å beskytte konfidensialiteten til både informantene og personene som nevnes i intervjuet.

## 4 Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg empirien min og de relevante funnene basert på innsamlingen av datamaterialet. Det flere av elevene snakker om, har jeg sett som naturlig å skrive om. Kapittelet er strukturert ut ifra dominerende temaer som springer ut av materiale basert på den kodingen jeg har gjort og funnene mine. I presentasjonen av materiale bruker jeg sitater for å illustrere det jeg skriver om. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene og knytte de til relevant teori som presentert i kapittel 2. Mer inngående rundt valg av innsamling er beskrevet i kapittel 3.4.

Intervjuobjektene er på samme skole og elevene opplever den samme undervisningen. Elevene viser stor interesse for lesing av sine fritidstekster. Mange av elevene identifiserer seg innenfor de tekstene de leser. Dette kommer tydelig frem ved spørsmålene om hvordan de ser på seg selv som lesere versus gamere. I mitt datamateriale synliggjøres identitet gjennom hvilke tekster barna og læreren fremhever i samtalen, hvilke tekster som fremheves som ikke-gyldige i egen tekstkultur og hvordan elevene bruker tekst til å samhandle med andre på. Elevene uttrykker

altså egen identitet gjennom hvilke tekstlige interesser de snakker om i intervjuene. I intervjuene snakker elevene om gaming og boklesing, men mindre om sosiale medier. Jeg trodde elevene skulle snakke mer om sosiale medier, men av materialet kommer det frem at elevene bruker spillene som en plattform også for kommunikasjon. Det er berøringspunkter mellom hva lærere og elever er enige om og hva de er uenige om, om de mener det samme og hvor de har ulike synspunkter. Jeg har muligheten å se det på tvers og jeg har fått et sammenligningsgrunnlag. Kombinasjonen av det teoretiske fundamentet, elevperspektivet og lærerperspektivet vil gi meg tre perspektiver det vil være spennende å diskutere.

#### 4.1 Hva gjør barna på fritiden?

Det første jeg spurte om var hva læreren trodde elevene drev med, og elevene om fritidsaktiviteter generelt. Fra materialet mitt kommer det frem en del aktiviteter som ikke er tekstlige. Det er ikke nødvendigvis noe funn i dette materiale jeg vil trekke frem. Jeg ønsker å inkludere dette, da det er materiale som viser hva barna er interessert i utenom de tekstlige aktivitetene. Jeg synes dette presenterer hvem elevene er.

Jeg spurte først læreren om hvilke aktiviteter hun trodde elevene drev med på fritiden. Læreren forteller om de forskjellige aktivitetene og interessene i elevene i klassen har. Dette viser at hun har innsikt i deler av barna sine liv og har kunnskap om barnas sosiale liv.

*Lærer: Veldig mange har organiserte aktiviteter de går på. Det er en del som går på kampsport, en del går på fotball, så er det noe håndball og turn og dansing det er vel det som er liksom mest populært på trinnet*

Jevnt over hadde elevene vanlige aktiviteter. Av organiserte aktiviteter nevner syv av elevene at de spiller fotball på et lag, ellers går de på turn, håndball, svømming, dans og karate. Jente 6 sier at hun kanskje skal begynne på kampsportsenteret. Det kommer frem at flere av elevene liker å leke med venner, spille fotball sammen, overnatte og være sammen med venner. Flere gleder seg til sommeren, fordi da drar de på hytta eller ut med båten med familien sin. Mange av elevene nevner at de liker å bade om sommeren. Selv om jeg ikke spurte om dette nevner Gutt 2 at han har marsvin som han passer mye på. Gutt 7 forteller om at han liker å leke med hunden sin. Gutt 3 oppsummerer hvordan mange barn forteller om sine ettermiddager: «Jeg går hjem, så begynner

*jeg med lekser, spiser mat, så begynner jeg å spille og dra på fotballtrening eller turn».*

Informantene i denne undersøkelsen består av helt vanlige barn. Barnas utsagn beskriver kanskje en helt «vanlig» hverdag for norske ni- og tiåringer.

## 4.2 Hvilke tekster opplever barna?

Elevene engasjerer seg i mange forskjellige tekster på sin fritid. Dette er noe læreren også formidler at hun tror elevene ser mye tekst både på data, mobil og skjerm generelt. Av tekster nevner elevene både ulike spill, bøker, youtube, blogger, sosiale medier, lydbøker, tv-serier og filmer.

De fleste elevene forteller at de opplever tekster gjennom YouTube, Netflix, Disney+, Viaplay med mer. Når de forteller om hva de ser, nevner ingen de vanlige programmer som går på vanlig kabel-tv. Det er kun når de forteller at de ser på tv sammen med foreldrene, at de ser på kabel-tv.

Elevene spiller mye forskjellig og de bruker både dataspill, spill på x-box, playstation, mobil, iPad og andre konsoller. De spiller både alene, men de fleste spiller sammen med venner, eller folk de møter på nettet. Roblox, Minecraft, Fortnite, The Legend of Zelda, Gang Beasts og SuperMario er spill som er nevnt av minst tre elever. I Roblox er det Brookhaven og Welcome to Bloxberg som blir nevnt av minst tre elever.

Noen av elevene leser tekster i bøker, leser digitalt gjennom apper eller hører på lydbok. Noen elever forteller av favorittaktiviteten deres er å lese, mens andre uttrykker at de kun leser når de må. Noen leser tykke bøker, som Harry Potter, mens andre leter etter de tynneste bøkene. Det er stor variasjon på hvor mye elevene leser. Jente 1 sier hun har lest to hundre bøker siden jul, andre null. Tre av elevene leser mer enn 1 time hver dag, mens andre leser kun leseleksen. Noen sier de ikke liker å lese, men når de forteller om deltakelsen i *sommerles* synes de det var gøy. Noe som står ut av materiale er hvordan klassen leser seriebøker. Flere av elevene og læreren nevner denne kategorien. Læreren forteller om et prosjekt klassen har hatt for å jobbe med leselyst og sette i gang motivasjon for leseglede.

***Lærer:** I utgangspunktet så er det jo veldig mange seriebøker som populært. En pingles dagbok, en del krimserier og grøsserbøker er veldig populært på trinnet. (...) Vi merker*

*hvis en elev har lest en bok eller funnet en bokserie og snakker positivt om den, og det var litt sånn i dette bokanmeldelseprosjektet, da får de andre lyst til å prøve den serien også blir de hekta. Da har de (elevene) 5-6 bøker de kan lese, istedenfor slite hver gang du skal velge en ny bok. Men det er jo sånn hvis man ser på tv-serier og. Da merker man merker jo at man blir revet med.*

Læreren bruker ytre motivasjon som en motivasjonsfaktor i forsøket mot at elevene skal ha gode leseopplevelser. Hun refererer til et prosjekt der de jobbet med bokanmeldelser og hvordan dette førte til at elevene pratet om bøker og hvilke bøker som var bra. Læreren sammenlignet dette med serie-mekanismen.

#### 4.3 Dissonans mellom barns fritidstekster og hva læreren tror

Av materialet kom det frem at læreren tror at et av hovedmediene elevene omgir seg med er *TikTok*. I kapittel 3.1.2, om egen forskerrolle, viser jeg til at det er noe jeg selv også trodde, her nevner jeg også *Snapchat*. Der læreren nevner sosiale medier de ikke er gamle nok for, kan man tenke at læreren snakker generelt om sosiale plattformer som har 13-årsgrense. Medietilsynet (2020) viser til fire sosiale plattformer med 13-års aldersgrense: *TikTok*, *Instagram*, *Snapchat* og *YouTube*. Det kan tenkes at læreren også refererer til *Snapchat* og *Instagram* når hun sier «sosiale medier... de egentlig ikke er gamle nok» for.

**Intervjuer:** *Hva tror du elevene liker å gjøre på fritiden?*

**Lærer:** *Det nok ganske mange som driver spill og litt sånn sosiale medier, også er det jo mange som har, selv om de egentlig ikke er gamle nok, så det går nok litt i TikTok og sånt også.*

**Intervjuer:** *Hva slags literacy tror du elevene omgir seg med på fritiden?*

**Lærer:** *Da tror jeg det er mest gjennom YouTube og TikTok. Så det er litt begrenset kvalitet i mye av det sikkert.*

I intervjuene av elevene er det kun to elever som nevner *TikTok*. Det kommer det frem at Gutt 1 ser på *TikTok*-videoer noen ganger og at Jente 2 ser på *TikTok* videoer på *YouTube*. Jente 2 går altså inn på *YouTube* for å se på *TikTok*-videoer. Hun bruker altså ikke selve appen, noe som betyr at hun tar del i mediet på en indirekte måte. Hun nevner kun *TikTok* denne ene gangen i



intervjuet. Gutt 1 sier at han har *TikTok*. Han implementerer at det kun er noe han ser på *noen* ganger.

**Intervjuer:** *Men når dere ser på YouTube da, hva ser dere på da?*

**Jente 2:** *TikTok-videoer*

**Gutt 1:** *Når jeg kommer hjem fra skolen så ser jeg noen ganger på TikTok*

Hva læreren tror elevene bruker av sosiale plattformer, stemmer ikke alltid overens med det elevene sier de bruker. Det er også dissonans mellom det elevene sier de gjør i de ulike spillene og det læreren tror de gjør. Spillene er ikke så enkle som læreren har en oppfatning av, men fremstår som komplekse. Det er mange historier, verdener og handlinger som er i interaksjon med hverandre. Det er også dissonans mellom lærer og elev vedrørende innhold i spillene de spiller. Dette presenteres i 5.4. Jeg tror dette er med på å forsterke funnets validitet og reliabilitet. Jeg ser på disse to funnene som overlappende og vil derfor diskutere disse sammen i kapittel 6.1.1.

#### 4.4 Innhold i spill

Det kommer frem i intervjuet av læreren at hun kanskje har en litt smal forståelse av hva barna faktisk gjør i de forskjellige spillene. Læreren tror at målet i mange av spillene handler om å gå rundt og drepe. I det samme avsnittet snakket læreren om hvordan de bruker Minecraft i undervisningen. Jeg tolker det dithen at hun her snakker om andre spill, altså ikke Minecraft. Hvilke spill hun tenker på kommer ikke frem i intervjuet.

**Lærer:** *Slik jeg forstår de spillene så er det mye sånn at man skal gå rundt å drepe noen også er man ferdig.*

Når jeg snakker med elevene, forklarer de litt om hva de ulike spillene handler om. Her har jeg valgt å ikke inkludere deres forklaringer om Minecraft, da jeg tolker at læreren ikke snakker om dette spillet.

Brookhaven:

**Gutt 1:** *Man skal bare bevege seg rundt, bygge hus også skal man gå på skole og sove. Det er litt sånn skuespill.*

Welcome to Bloxburg:

**Jente 3:** *Bloxburg, er sånn at du skal leve et helt vanlig liv. Du må vaske deg, du må spise, hvis ikke når alt kommer på null prosent dør du*

**Jente 2:** *også er det skole, jobber og bensinstasjon der.*

**Jente 5:** *Når jeg spiller Bloxburg med jente 3, så pleier hun å være mammaen min der. Og da er det litt som om det er på ekte. Jeg og jente 4 deler rom der og sånt. Det finnes jobber, skole der og bensinstasjon også finnes det biler og hus man kan bygge og sånt*

**Gutt 1:** *Penger. Det koster 25 robux. Lærer litt sånn matte. Styrer penger*

Fra elevenes forklaringer høres det ut som at Brookhaven og Welcome to Bloxburg er spill som ligner på hverandre. Opplevelsen er en simulering av de daglige aktivitetene til en virtuell spiller i en husholdning i et fiktivt nabolag.

Videre i elevenes forklaring av spillet Fortnite dukker det opp et paradoks. Vi ser både at lærerens tanker er riktige: det er et skytespill der målet er å drepe de andre. Samtidig er spillerne tvunget til å samarbeide for å lykkes og nå målet.

#### 4.4.1 Paradokset mellom brutalitet og samarbeid Fortnite:

**Gutt 3:** *I Fortnite er det forskjellige sesonger*

**Gutt 4:** *Når vi går inn i Fortnite, det er skytespill, og inn på creative og inn på fil, da spiller du med andre. Så kan du bare ta frem pub og bare pow, pow, pow, headshot.*

**Gutt 6:** *Hvis vi spiller duo da, med meg og Oliver [fiktivt navn], så er det 98 andre players, som jeg ikke vet hvem er.*

**Gutt 6:** *Jeg opplever nok veldig mange nye ting da. I Fortnite. Fordi det kommer nye ting nesten hver dag. Bytter på våpen og sånt. Noen ganger så tar en vekk et våpen og bytter ut med et veldig gammelt våpen. For eksempel en sniper da mot en pump. Også får jeg nye level*

**Gutt 6:** *Man kommer til en øy, også skal kan finne våpen, og sånt. Man må prøve å legge en plan med de man spiller med, fordi hvis man klarer å drepe alle de andre så vinner man. Også er det andre modes og der da*

Gutt 6 forklarer litt mer utdypende om handlingen i Fortnite. Han forklarer at han spiller på lag med kompisen, mot 98 andre spillere. Da kjemper man mot hverandre til det er ett lag som står igjen som vinner. De samler inn ressurser, men må bytte på disse ressursene seg imellom. Så læreren har forstådd rett i at det er et av spillene som har til mål å drepe de andre. Utfra hva elevene forklarer om Fortnite så er det mer komplekst enn så. Hva jeg tolker av dataen er at elevene blir vant til og lærer seg å forholde seg til problemløsning, de lærer seg å skape en taktikk og de lærer seg å samarbeide i team. Gjennom samarbeidet med lagkameraten dannes empati, og jeg vil argumentere hvordan empatien jente 3 og jente 2 klarer og sette ord på i kapittel 5.5 henger sammen med teamarbeidet gutt 6 forteller om. Dette er og noe resten av elevene som spiller Fortnite og andre spill som har en slik samarbeidskvalitet kan oppleve.

Et funn her er at elevene gjennom spillet Fortnite lærer å samarbeide med andre spillere og de får en dypere forståelse for å jobbe i team. Dette diskuterer jeg i kapittel 6.2.1.

#### 4.4.2 Empati fra spill

Da jeg spurte hva elevene lærte gjennom spillingen, var det to av jentene som snakket om hvordan de lærer ulike sosiale egenskaper.

***Jente 3:** Ja, jeg lærer at man skal være snill. Fordi selv om man skriver stygge i chatten så føler folk seg kanskje litt trist i virkeligheten også*

***Jente 2:** Jeg er helt enig med jente 3 (sier elevens navn). Man får vondt i hjertet hvis noen skriver noe stygt til deg liksom fordi det kan hende man mener det liksom.*

Jentene viser forståelse for hvordan man snakker til andre på nett. Jeg tolker det som at de mener både mennesker de allerede kjenner, men og mennesker de ikke kjenner fra før. Jente 3 forklarer at noen mennesker kan være triste i virkeligheten. Gjennom dette viser eleven vennlighet, omsorg og medfølelse for personer de ikke har møtt. Hun forklarer at man må være snill med andre, fordi man vet ikke hvordan de har det i virkeligheten. Funnet jeg ønsker å vektlegge her er at elevene lærer empati gjennom spill. I motsetning til gutt 6, klarer jentene å se hvordan de lærer dette og de klarer å sette ord på det. Dette er overlappende med gutt 6 som lærer samarbeid gjennom Fortnite.

Datamaterialet fra gutt 5 sin kommentar, viser hvordan barn i denne alderen er på ulike stadier i overgangsfasen og hvordan de forholder seg ulikt til samtaler med andre. Gutt 5 er og på et annet sted i empatiutviklingen enn jente 2 og jente 3.

**Gutt 5:** *En gang jeg spilte Ragdoll, så var det var to emogutter som var helt svarte, svart hår og alt. Og de, jeg sa, mitt sverd koster mye mer, det er limited edition, mitt sverd koster mer enn hele avataren din. Da sa de hele avataren min koster mer enn huset mitt. Og da trashtalka vi hele dagen*

#### 4.5 Overgangsfaser

Det er tydelig at informantene er i en overgangsfase. Noen av informantene ser på mer «barnslige» tekster, mens andre allerede er inne i mer «ungdommelige» tekster. Dette kommer frem ved at noen informanter svarer at de ser på videoer om hvordan man lager slim, mens andre informanter sier at de ser på videoer om skjønnhetsprodukter. Noen ser fremdeles på Peppa gris, mens andre ser på filmer som 21 Jump Street. Dette viser forskjeller mellom elevenes tekstvalg. Gutt 8 er et særtilfelle og hopper kraftig frem og tilbake i sin overgangsfase.

**Intervjuer:** *Hva liker dere best å se på?*

**Gutt 8:** *Squid game, men jeg har sett mer enn 50 ganger er encanto, men jeg velger squid game*

Squid Game er en tv-serie på Netflix med 16 års aldersgrense og omtales av barnevakten.no som en voldelig og blodig serie som barn ikke bør se. Encanto er en nyprodusert animasjonsfilm på Disney+ med nedre aldersgrense 6 år.

Elevene er i en overgangsfase i sin tekstutvikling. Dette er et funn i mitt materiale som diskuteres i kapittel 6.3. Her kan også lærerens tanker om hvordan det er vanskelig å velge tekster som engasjerer alle trekkes inn.

**Lærer:** *Det er ikke så lett å please alle samtidig. Jeg prøver å høre litt på alle. Noen ganger så er det noe noen liker, og andre ganger er det noe noen andre liker.*

Dette er en utfordring læreren viser til når hun skal velge hvilke tekster hun skal ta inn i undervisning. Læreren i pilotundersøkelsen uttrykte den samme utfordringen. Det er tydelig at det er en endring eller en overgang som skjer i barnas liv i denne alderen.

#### 4.6 «Leser»- og «gamer» begrepet

Mange av elevene viser stor interesse for boklesing, men identifiserer ikke seg selv som en «leser». Til tross for dette ser de på seg selv som «gode lesere». De fleste elevene vil altså ikke identifisere seg som «lesere», men de fleste identifiserer seg som «gode lesere». Jeg spurte og om de så på seg selv som «gamere» og «gode gamere». Her var det mer samsvar mellom de to begrepene, og vesentlig flere så på seg selv som en gamer og som en god gamer.

***Jente 3:** Jeg vil kanskje se på meg selv som en god leser egentlig, men jeg leser egentlig ikke ofte. Men jeg leser veldig mye engelsk da, så jeg lærer meg å lese av å lese engelsk på spill*

***Jente 2:** Når jeg leser så føler jeg at jeg leser veldig bra.*

***Jente 4:** Jeg leser i 15 minutter hver dag og jeg vil si at jeg er en god leser*

***Gutt 7:** Nei, eller jo, faktisk noen ganger*

Når jeg spurte elevene om de ser på seg selv som en «gamer» og om de ser på seg selv som en «god gamer» var svarene mer samsvarte. Altså de elevene som så på seg selv som en «gamer», så gjerne også på seg selv som en «god gamer».

***Intervjuer:** Ser du på deg selv som gamer?*

***Gutt 1,2, 3 og 6, jente 6:** Ja!*

***Jente 3:** Litt usikker*

***Jente 2:** ja og nei*

***Jente 4:** Jeg tror ikke jeg er så stor gamer*

***Jente 5 og gutt 7:** Nei*

***Gutt 8:** ja, i april skal jeg på en sånn gaming kurs. Da skal jeg kjempe mot mange, og hvis jeg vinner kommer jeg videre. Jeg skal spille mot mange, og det blir battle der*

***Intervjuer:** Ser du på deg selv som en god gamer?*

***Gutt 1, 2 og 6:** Ja*

**Jente 2, jente 5:** Nei

**Jente 3:** Jeg er litt usikker \*ler\*. Jeg lærer jo og begynner på nytt og på nytt

**Jente 4:** Jeg føler at jeg er ganske god i de fleste spillene som jeg spiller

**Jente 6:** Ja. Jeg har playstation bukse, og playstation genser og så skal jeg kjøpe meg selv playstation tskjorte.

**Gutt 8:** Nei. Noen ganger veldig dårlig, fordi lillesøstra mi dreper meg på Minecraft. Vet du hva, jeg tar revenge, jeg dreper henne tilbake hundre ganger

Seks av elevene ser ikke på seg selv som lesere. Det paradoksale i dette er at når jeg spør om de ser på seg selv som gode lesere, svarer alle sammen ja. Når jeg spør elevene om de identifiserer seg som gamere svarer flere ja, og det er en større sammenheng innenfor gaming-begrepet i motsetning til leser-begrepet. Dette handler om hvordan elevene identifiserer seg.

## 4.7 Spillifisering og spillbasert læring

### 4.7.1 Spillifisering

I datamateriale er det fem av elevene som har deltatt i *sommerles*, de fleste elevene hadde ikke hørt om kampanjen. Gutt 3, 6, 7, 8 og jente 6 har deltatt i *sommerles*. Ingen av disse liker å lese og de bruker mye tid på gaming. Kun gutt 7 svarte at han ikke så på seg selv som en gamer.

Spillifisering, eller *sommerles*-kampanjen er, som læreren sier i intervjuet, en ytre motivasjonsfaktor for å få barn til å lese. Jeg spurte først elevene hva de synes om å være med.

**Intervjuer:** Fortell hvorfor det var gøy/spennende/morsomt (jeg brukte elevenes svar) å være med?

**Gutt 3:** Fordi jeg fikk premier etter å ha lest så og så, kommet opp i level fordi jeg hadde lest så og så mange bøker

**Gutt 6:** Fordi jeg fikk være på biblioteket nesten hver dag da, eller hver helg for å låne en ny bok. Det var så mange som var med så da var det førstemann til å finne de korteste bøkene. Også fikk jeg en kurv med godteri, hvis man vinner da. Jo mer man leser jo mer får man

**Jente 6:** Premier, det er det beste (...) Før jeg startet løp jeg 5 ganger rundt huset, så jeg mister energi så jeg leser masse

### ***Gutt 7: Premier***

Her er det skapt en digital plattform, nemlig *sommerles*, som motiverer barn som i utgangspunktet ikke er glad i å lese, til å lese av egen fri vilje. Fra materialet som er presentert kan det tyde på at denne formen for ytre motivasjon fungerer. Svarene fra pilotundersøkelsen støtter opp under informantene sine svar. Denne eleven fremstår og som en elev som opplever tekst i mange ulike plattformer, spesielt de digitale tekstene gjennom spill. Hun gleder seg til å delta i *sommerles* og svarte at hun synes det var morsomt å være med. Hun fortalte at hun fikk mer interesse for å lese. Hun gjorde seg raskt ferdig med bøkene for å få poeng, gå opp i level og hente ut premier.

Funnet jeg ønsker å trekke frem her er at ved kombinasjonen av de riktige stimuliene, altså fra spillifiseringens belønningssystem, kan elevene i studie, som ellers ikke er spesielt interesserte i å lese, gis motivasjon til å lese bøker.

#### 4.7.2 Bruk av Minecraft i undervisningen (Spillbasert læring)

***Lærer:*** *For øyeblikket er det Minecraft vi bruker av rene dataspill. Vi bruker den ferdige education versjonen nå, men har planer om å lage mer tverrfaglige oppgaver og prosjekter der til høsten. Vi bruker det ikke hver uke, men når vi bruker det er det alt fra 15 minutter til cirka 1 time i uka. Det brukes ofte på slutten av timer når elevene er ferdig med andre arbeidsoppgaver.*

I lærerens undervisning kommer det frem at hun bruker Minecraft, men det er begrenset til matematikkfaget. En av grunnene til at spillet ikke er mer i bruk i dag, er at læreren mangler kunnskaper i spillet og ikke greier å knytte det opp mot kompetansemål. Hun planlegger imidlertid å bruke spillet mer tverrfaglig fremover. Læreren snakker om prosjektet hun har vært med på tidligere og viser entusiasme for å gjennomføre lignende prosjekt i klassen ved en senere anledning.

Læreren forteller at hun på en annen skole har vært med på et tverrfaglig prosjekt der elevene skulle lage en by. For å lage byen krevdes det mye regning. De skulle også lage en skriftlig forklaring på hvordan de hadde gjort det. Det elevene hadde produsert skulle fremføres for klassen.

***Lærer:** Da kan man jobbe mer med at de produserer en tekst rundt det de har gjort, eller en forklaring da på hvorfor de gjør de valgene de gjør, kunne begrunne hva de jobber med. For å dra inn mer argumentasjon i norsk (...). Er vi er flinke til å bruke ting de interessert i så vil de jo gjøre det mer av det.*

Ved å jobbe på denne måten sier læreren at mange kompetansemål fra ulike fag kan komme inn i undervisningsopplegget. Hun forklarer at dette er en veldig god måte å jobbe på, men at det ligger mye jobb bak planleggingen av spillbasert opplegg. Det er også mer gøy å jobbe på denne måten, sier hun, og det kan motivere elevene til å jobbe med tekster de kjenner til fra fritiden sin.

***Lærer:** Jeg tror det kan være med på å motivere mer, og at det er noe de kjenner til fra før. Det er liksom trygt og godt da. Spesielt da for de svakeste. Og hvis det er noe de kjenner veldig godt til.*

Videre forteller læreren mer om hvordan hun bruker Minecraft i undervisningen. I spillet er det ferdige opplegg elevene kan jobbe med. Det er forskjellige temaer innenfor matematikk, for eksempel brøk og deling. Elevene kan velge tema.

Elevene har spillet på chromebooken sin, så alle har tilgang til spillet. Elevene gir uttrykk for at de liker å jobbe med dette på skolen. Når jeg spør elevene om de kan tenke seg noen måter man kunne jobbet med fritidstekstene i skoletiden, nevner alle gruppene at de får lov til å bruke Minecraft.

Av materialet kommer det frem at oppgavene som elever løser handler om praktisk matematikk hvor de for eksempel skal bygge hus etter gitte dimensjoner. Da må de regne ut blant annet hvor mange blokker de trenger. De forklarer at når man beveger seg inne i spillet finner de ulike esker og når de åpner eskene kommer det ut mattestykker eller diamanter. De jobber også med å lage en landsby sammen med de andre i klassen. De får óg lov til å spille fritt og gjøre ting som de har lyst til i spillet. Gutt 6 og jente 3 forklarer bruken av spillet i klasserommet slik:

***Gutt 6:** Minecraft har vi på skolen. Det er den lærer evelutionediten er jo beregnet for læring. Den har jo liksom en agent da, også er det litt regning og masse. Det går ann å*



*trykke på sånn mattetype da. Der man får opp masse matteoppgaver, så man får for eksempel et mattestykke også skal man bygge talla. Man får klosser også bygger man tårn. En av dem som jeg spilte en gang, da fikk man et regnestykke, så var svaret 8, så da skulle jeg bygge et tårn med 8 blokker opp.*

***Jente 3:** Jeg har ikke fått det, du vet på Minecraft education så har ikke jeg gått inn på det samme, jeg har gått inn på å bygge hus. Og da måtte jeg ta sånn, 2 ganger 52, jeg vet ikke det er ikke så lett. Du skal lage village, men vi har også lov å spille fritt og da pleier vi å joine hverandre og jeg har et hotell som mange har lyst å komme på.*

Et funn her er at læreren sier i intervjuet at hun ikke klarer å skape undervisningsopplegg i spillene fordi hun ikke har nok kunnskap om dem. Minecraft er et spill som har begynt å lage undervisningsrelaterte oppgaver knyttet opp mot spillet sitt. Da læreren allerede har tatt i bruk Minecraft i sine undervisningstimer kan vi se at dette er noe hun kan samkjøre og bruke i undervisningen og knyttet til relevante læringsmål, nettopp fordi det er lagt opp til det av spillet selv.

#### 4.8 Oppsummering av mine funn

I datamaterialet mitt har jeg mange funn. Ut ifra oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål må jeg trekke ut de viktigste funnene for videre diskusjon.

**Funn a:** Barna omgir seg med mange ulike tekster på fritiden. Alle elevene sier at de bruker Roblox og alle unntatt en bruker YouTube. Dataspill som er mest brukt er Minecraft og Fortnite. I sammenligningen av deres svar ser jeg at det er divergerende svar mellom voksenperspektivet og barneperspektivet. Hva læreren tenker at barn gjør, stemmer ikke alltid overens med det elevene faktisk gjør og sier at de bryr seg om. Dette funnet finner jeg i to ulike kategorier. Først gjennom barns bruk av sosiale medier. Læreren tror barn bruker mest TikTok og Snapchat, men kun en elev bruker TikTok, og en elev bruker Snapchat. Det andre stedet jeg finner motstridende svar er i oppfatningen av hva spillene inneholder. Læreren tror ofte at spillenes mål er voldelige, for eksempel å drepe de andre spillerne. I elevenes forklaring fremstår spillene som komplekse og det er mange historier, verdener og handlinger som står i interaksjon med hverandre. Noe vold forekommer, men det er begrenset til ett spill (Fortnite).

**Funn b:** Kun 3 av 14 elever svarte at de så på seg selv som en «leser». Det paradoksale i dette er at når jeg spør om de ser på seg selv som gode lesere, svarer 9 av elevene ja. Så når en elev ser på seg selv som en god leser betyr ikke nødvendigvis at han eller hun ser på seg selv som en leser. Når jeg spør elevene om de ser på seg selv som gamere svarer 7 ja, 4 er usikre og 3 sier nei. Her er dataene mer samkjørte i spørsmålet om de ser på seg selv som gode gamere. Da svarer 4 ja, 7 er usikre og 3 sier nei.

Jeg kan trekke ut at et funn her handler om hva elevene identifiserer seg innenfor. For å oppsummere dette vil jeg si at mange av elevene ser på seg selv som gode lesere og som gamere. Mange av elevene identifiserer seg som gode lesere og gamere. Færre identifiserer seg som en «leser» og «god gamer».

**Funn c:** Fra analysekapittelet kommer det frem at elevene er i en overgangsfase i sin tekstutvikling. Noen elever velger mer barnslige tekster og noen velger mer ungdommelige tekster.

**Funn d:** Læreren sier hun tror elevene lærer ting ubevisst gjennom spillingen, altså at de ikke er bevisste på hva de lærer. Dette står i motsetning til elevenes uttalelser. Alle elevene uttrykker tydelig at de lærer engelsk. De nevner også andre ting de lærer. Innenfor empatiutvikling uttrykker noen bevisst hva de lærer og de klarer å sette ord på hva de føler. Noen av spillene er lagspill som krever koordinering, samarbeid, lagarbeid og kommunikasjon. Ut ifra elevenes uttalelser tolker jeg at de ubevisst lærer seg ferdigheter som er relatert til dette.

**Funn f:** Dette funnet viser at eleven som hverken ser på seg selv som lesere eller gode lesere, synes det er gøy, spennende og morsomt å være med i bibliotekets lese-kampanje *sommerles*. Jeg vil illustrere hvordan spillifisering fungerer på disse elevene som en ytre motivasjon til å lese. Fra materialet tolker jeg det som at disse elevene virkelig finner gleden i å lese når de befinner seg i en spillkontekst.

**Funn g:** Elevene spiller Minecraft på fritiden. Læreren bruker Minecraft i undervisningen. Altså har jeg data som viser hvordan læreren bruker elevens fritidstekster i undervisningen.

## 5 Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg hovedfunnene og svarer på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg drøfter funnene i lys av det teoretiske fundamentet, elev- og lærerperspektivet og norskfagets læreplanverk. Til slutt vil jeg komme med en konklusjon og avslutning.

Det er to typer fritidstekster som jeg ser et opplagt brobyggingspotensial i. Det er Minecraft og serielitteratur. Jeg nevner i tillegg noen spill der man på mange måter kan lære det som læreplanen etterspør: Livsmestring for eksempel, kan handle om å klare seg i dagliglivet som i spillene Welcome to Bloxburg og Brookhaven. Fortnite kan være et spill der elevene utvikler samarbeidsevne og empati, men dette spillet kan av ulike grunner være uegnet for bruk i klasserommet. Det at elevene påtar seg en identitet kan være en forutsetning for at elevene skal få et godt læringsutbytte i forhold til fagets mål. Hvis elevene får en rolle der de kan identifisere seg med fritidstekstene de er opptatt av, er jeg overbevist om at man får engasjerte elever.

### 5.1 Identitet

#### 5.1.1 Dissonans i oppfatning

Læreren har en litt snever forståelse av hvilke fritidstekster elevene bruker og innholdet i tekstene. Fra det elevene forteller, er det mye mer komplekst enn lærerens oppfatning. Elevene forstår også selv at de lærer mye mer enn hva læreren tror. Alle elevene sier for eksempel at de lærer mye engelsk. Dersom man hadde hatt en større forståelse for potensialet i fritidstekstene, kunne man tatt i bruk disse i skolens undervisning. Da kunne man nyttiggjort seg av elevenes kunnskap og erfaringer fra fritidstekstene. Dette bekreftes av Fast (2019).

Før hadde voksne bedre oversikt over hvilke tekster barn brukte. Barna så for eksempel på barne-tv og leste tegneseriehefter. I dag er det vanskeligere å vite hvilke tekstunivers barna befinner seg i. Det er også vanskeligere å vite hva barn leser når det foregår digitalt. Læreren forteller om tekster som hun tror elevene bruker på fritiden. Det er en dissonans mellom lærerens utsagn og hva elevene sier de faktisk bruker. Jeg tolker det som at læreren misforstår elevenes tekstlige identitet. Identitet kommer «til uttrykk gjennom hvilke handlinger eller prosesstyper barna forbinder seg selv med» (Michelsen, 2016, p. 267). Disse handlingene viser elevene når de forteller om hvilke tekster de er engasjerte i og hvordan de anvender tekstene. Elevene markerer

også hva de ikke identifiserer seg med, gjennom det som de *ikke* nevner. Dette viser at tekstkompetansen i dag er mer heterogen enn hva den tidligere var og at barn har ulik tekstkompetanse hjemmefra.

Forskning viser at barns fritidstekster ikke alltid blir verdsatt i skolen. En av hovedgrunnene til dette kan være normene og verdisynet i fritidstekstene, som ofte er knyttet opp til kommersiell kultur og popkultur (Michelsen, 2021, p. 19). Det er en stor forskjell mellom hvilke tekster gutt 3 og gutt 8 opplever. Gee (2004, 2008) viser til hvordan sekundærdiskursen er viktig i utvikling av spesialisert språk. Gutt 3 leser mye Harry Potter og utvikler derfor språk som ligger nærmere skolen. Gutt 8 som er mer opptatt av sosiale plattformer, spill som blant annet Fortnite og serier som Squid Game, utvikler språk som ligger lengre unna skolen. Dette er i samsvar med Juuhl sin forskning (2014). Gutt 8 utvikler det Gee kaller et spesialisert språk. Fast (2019) sier det er viktig å utnytte språket elevene lærer gjennom fritidstekstene. I den kommersielle tekstpraksisen er det det estetiske og det visuelle som spesielt utvikler gutt 8 sin tekstpraksis. Dette er kunnskap som kan være verdifull for han i utforming av for eksempel multimodale tekster. Men det vil være viktig at kunnskapen hans blir anerkjent av læreren.

Fra mitt materiale viser læreren tydelig til at hun ønsker å bruke noen av elevenes fritidstekster i undervisningen. Forskning viser at lærere har for lite kunnskap om hva elevene faktisk lærer fra sine fritidstekster (Fast, 2019), (Blikstad-Balas, 2013), (Juuhl & Michelsen, 2020), (Gilje, et al., 2016). Hvis læreren har kunnskap om fritidstekster, kan han/hun ha innsyn i hvilke ferdigheter barna lærer gjennom fritidstekstene. Læreren forteller at mange av lærerne på skolen, henne selv inkludert, benytter seg av etablerte lærebøker og læreverk, fordi det er enkelt og trygt. Det er ofte lærebøkene, og ikke læreplanverket, som setter standarden for hva elevene lærer til slutt.

Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken (2017) forklarer hvordan lærebøkene har stor makt over kunnskapen og tenkemåten vår. Læreren forteller at med nytt læreplanverk, burde man og ta i bruk nye lærebøker som er relevante for den nye læreplan. Lærere står ganske fritt i dag til å legge opp undervisningen, så lenge den er knyttet til læreplan og kompetansemål. Læreren står altså i konflikt mellom å bruke gamle lærebøker og å ta i bruk tekster som ikke står i lærebøkene. Når barna ikke interesserer seg for bøker, mener jeg det er viktig å finne nye måter å få barna til å lese på. «Ved å vere nysgjerrige på denne tekstbruken kan lærarar til dømes få innsikt i kva som motiverer barn til å lese og skrive, og kva dei har med seg av språkelge og tekslege erfarinar

i møte med skolen» (Michelsen, 2021, p. 18). Dersom voksne og lærere er nysgjerrige på barns fritidstekster, vil det kunne bli lettere å forstå hva som motiverer barn til å lese og skrive og hva de har med seg av språklige og tekstlige erfaringer i møte med skolen. Ved å ta i bruk sammensatte tekster som fritidstekster kan man kanskje bevege seg nærmere en norskundervisning der elevene opplever at de identifiserer seg med tekstene. Det er utfordrende å løsrive seg fra «trygge» lærebøker som hindrer lærere å ta i bruk fritidstekster og andre tekster. Hvis man kan ta i bruk brobyggingspotensialet som ligger i disse, tror jeg man ville se en skole som oppleves mer relevant og engasjerende.

Fra materialet kommer det frem at Minecraft er et spill som brukes i undervisning. Læreren forteller om sine planer med å utvikle bruken av spillet i norskundervisningen. Ved å lage oppgaver der elevene skal fortelle om hva de gjør og argumentere for det de har gjort i Minecraft og presentere det, vil læreren jobbe mot kompetansemålet om at elevene skal kunne «beskrive, fortelle og argumentere muntlig og skriftlig og bruke språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). At læreren benytter dette spillet, representerer en bro fra fritidstekstene til skolen. Dette er en fin måte å arbeide med fritidstekstene på. Hvis elevene spiller Minecraft på fritiden eller hvis de identifiserer seg som gamere, har de altså påtatt seg en identitet innenfor spillet. Muligheten for at elevene engasjerer seg for arbeidet, lærer noe av det og når kompetansemålet vil da være vesentlig større. Læreren kan da jobbe i tråd med den nye tidsepoken vi befinner oss i, der identitet er viktig for læring.

Et annet brobyggingspotensiale som kommer frem av intervjuene er bruken av serietekster. Serielitteratur er bøker elevene leser. Læreren viser også til disse bøkene og sammenligner det med seriemekanismen i tv-serier. Dette er tekster som elevene engasjerer seg i og læreren forteller om hvordan hun jobber med å videreformidle serier mellom elevene. Etter å ha lest en bok i leseprosjektet «lesekos», lager elevene bokrapporter. Gjennom disse to prosjektene ser elevene hvilke bøker de andre elevene i klassen leser, og slik sprer det seg hvilke bøker som er bra og spennende.

***Gutt 3:** Jeg blir kjent med de karakterene i boka, og da trenger jeg ikke bli kjent med de på nytt*

Når elevene har blitt kjent med karakterene i en bok, så tolker jeg det slik at det hjelper dem videre i lesingen.

***Lærer:** Vi merker det at hvis en elev har lest en bok eller funnet en bokserie og snakker positivt om den, og det var litt sånn i dette bokanmeldelseprosjektet, da får de andre lyst til å prøve den serien og så blir de hekta på serien. Og da har de 5-6 bøker de kan lese, istedet for å slite hver gang de skal velge en ny bok. Men det er jo sånn hvis man ser på tv-serier og. Da merker man jo at man blir revet med. Vi har en del serier her på skolen som er veldig populære.*

Tekstene i skolens lærebøker er ofte korte utdrag. Resultatene fra PISA viste at kun litt over halvparten av elevene på tiende trinn rapporterte at de hadde måttet lese en tekst på mer enn ti sider i løpet av skoleåret (Frønes & Roe, 2020). Elevene opplever altså sjeldent å bli kjent med karakterene. Dermed tolker jeg det dithen at de heller ikke vil identifisere seg selv med karakterene de møter i skolens tekster.

Ved å ta i bruk Minecraft og arbeide med serielitteratur i «lesekos», viser læreren at hun bruker tekster som er mer relevante for barna. Dette kan føre til en mykere overgang og være en bro mellom tekstene i hverdagslivet og skolen (Heath, 1983). Den dramatiske overgangen «the 4th-year slump» legger til grunn (Andreassen, 2008), (Chall & Jacobs, 2003), (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011), kan også kanskje bli mildere og enklere spesielt for elevene som ikke liker norskfaget. Gjennom å bruke ulike spill kan elevene få verktøy til å håndtere ulike typer tekster. Dette vil være spesielt viktig når elevene møter på tekst der kritisk tenkning og refleksjon kreves.

Det er litt trist at det bare er Minecraft som har et opplagt brobyggingspotensiale. Finnes det ikke alternativ som kan brukes eller som har det nødvendige potensiale i seg? Hverken læreren eller elevene ser andre alternative fritidstekster i undervisningen. Hvorfor ser ikke informantene potensiale i andre spill enn Minecraft? Jeg mener det er mange muligheter der man kan bruke elevenes fritidstekster. I arbeidet med de grunnleggende lese-, skrive- og muntlige ferdighetene kan fritidstekster utnyttes som en bro i det overordna arbeidet rundt ferdighetene. Sammenlignet med tidligere læreplaner er det i LK20 ingen binding på hvilken litteratur man skal bruke. I kompetansemålene referert til i 1.2 står man ganske fritt som lærer i å bygge opp et didaktisk

undervisningsopplegg forankret i elevenes tekster.

I overgangen fra begynneropplæringen til 4.trinn, møter elevene tekster som har et mer avansert språk. Læreren forteller hvordan elevene er motivert til skolearbeidet når de kan jobbe i Minecraft. At lærere har kunnskap og innsikt i elevenes tekster, kan være en nøkkel for å lette den kritiske overgangen for disse elevene. Elevene uttrykker at de motiveres mer av undervisning som tar i bruk denne type tekster. Jeg mener det er viktig at lærere har en viss kunnskap om barns fritidstekster, fordi man får innsikt i hva barn interesserer seg for. Gjennom å arbeide med elevenes egne tekster, kan man bevege seg bort fra en standardisert undervisningsform og få en mer personlig og medmenneskelig skole. Da beveger vi oss bort fra «prestasjonsepoken» og inn i epoken for engasjement, trivsel og identitet (Shirley & Hargreaves, 2022, pp. 35-39). Det at læreren viser interesse for hva barna bryr seg om mener jeg også er viktig i relasjonskompetansen man bygger med den enkelte og klassen. Ved å rette oppmerksomhet mot de hverdagslige tekstene elevene mottar og produserer, kan lærere bli mer bevisste på hva barna egentlig gjør. Ved å flette barnas interesser inn i undervisningen, kan man få en helt annen motivasjon i klassen til å jobbe med fagene.

#### 5.1.2 «Gaming» versus «leser»

Gee (2007) sier at det er lettere å få mennesker engasjert hvis de er knyttet til en identitet som de påtar seg når de utfører aktiviteten. Derfor er identitet et viktig aspekt for elevene. Michelsen sier at fritidstekster er sentrale i konstruksjon av identiteter og kan bli brukt til både å forstå seg selv og for å uttrykke seg selv (Michelsen, 2021, p. 56). Under intervjuene la jeg merke til at mange elever hadde på seg klær som representerte spill de spilte. Det er et eksempel på hvordan elevene uttrykker sin identitet gjennom fysiske gjenstander. Elevene fortalte hvordan de snakket med venner og ukjente i rollen av sin egen virtuelle figur (deres «avatar»), eller i form av deres virkelige identitet eller at de bytter mellom disse to.

Det er altså en større sammenheng i elevenes identifisering i «gaming»-begrepet i motsetning til «leser»-begrepet. Jeg synes det er underlig at man ikke identifiserer seg som noe man er god til. En mulig forklaring på hvorfor elevene ikke vil identifisere seg som lesere, selv om de ser på seg selv som gode lesere kan tyde på hvilken makt som står bak navngivningen. Min forskning viser det motsatte av Moberg (Moberg, 2021) sin forskning. Hun finner at sine informanter tar kritisk-

refleksiv avstand til «gamer»-begrepet, til tross for at dataspill er en viktig del av deres hverdag. Hun har intervjuet gutter i videregående alder. Det ser ut til at barna i årene fra 4.klasse til videregående, har internalisert samfunnets syn på «gaming» og på denne måten har de utviklet de samme fordommene mot «gamere». Fra min datainnsamling kommer det tydelig frem at barna ikke deler den samme forståelsen av stereotypien «å være en gamer».

Det virker som at barna tar mer avstand til «leser»-begrepet, enn «gamer»-begrepet. På denne måten fraskriver mange av informantene seg sin leseridentitet. De omtaler lesing som en handling de driver med på fritiden, men det beskriver ikke noe om hvem de er. På samme måte er det mange av elevene som ser på seg selv som gamere og dermed ser på gaming som en del av deres identitet. Elever omgir seg med mange tekster og identiteten deres blir påvirket av hva som er populært i samfunnet og kulturen de lever i.

### 5.1.3 Barns overgangsfaser

Elevene opplever en tekstlig overgangsfase når de går fra å være barn til å bli ungdom. Identiteten forandres og utvikles i takt med en konstruktivistisk identitetsoppfatning (Mæhlum, 2008, pp. 109-110). Mellom Peppa Gris og Squid Game er forskjellen opplagt, fordi målgruppen er tydelig. Det som gjør at teksten passer til en bestemt aldersgruppe kan ha noe med måten teksten blir brukt på av lesere, fargene eller hva innholdet er. Å sminke seg for moro skyld kan være på linje med å tegne eller det å lage slim. To elever sa at de så på sminkevideoer og en elev sa at hun så på videoer der de testet skjønnhetsprodukter. Jeg tenker at når man har begynt å interessere seg for sminkeproduktene har man kommet forbi stadiet der sminking bare er «gøy». Derfor konkluderer jeg med at eleven som ser på videoer av sminkeprodukter har kommet lengre i overgangen mot ungdomstekster enn elevene som ser på slim og sminkevideoer.

Fra materialet er det tydelig at elevene er i en overgangsfase i hva slags tekster de bruker og omgås. Flere elever bruker de samme tekstene. Samtidig er det også stor variasjon i tekstutvalget og det er tydelig at barna er i ulike faser i sin tekstutvikling. Læreren sier at det er vanskelig å finne fritidstekster som tilfredsstillende alle elevene fordi de er på forskjellige stadier. Dette er en utfordring i brobyggingen mellom fritid og skole. Hver enkelt elevs utviklingsstadium er viktig, men læreren må også være bevisst på klassen som helhet. Hvilke tekster barna opplever fra sin primær- og sekundærdiskurs, hvilke grupper de er medlem i og hvordan tekstene presenteres for



barna har stor betydning for identitetsutviklingen deres og for hvilke lesere de blir (Solstad, 2018, s. 34), (Fast, 2019). Det oppstår et dilemma ved at elevene er både i Peppa Gris-univers og et skjønnhetsprodukt-univers.

Hvilke tekster elevene møter kan være et resultat av hvilke grupper de hører til i, eller hvilke tekster de blir utsatt for i hjemmet. Elevene med eldre søsken blir kanskje presentert for flere ungdomstekster, som for eksempel Squid Game. Andre elever har kanskje små søsken og opplever derfor mer barnslige tekster som Peppa Gris. I den senmoderne identitetsdannelsen er det også normalt at man formes gjennom massemediene. Mediene kan dermed få stor betydning for barnas identitetskonstruksjon (Michelsen, 2016). Noen av elevene har begynt å oppdage sosiale plattformer som TikTok, Snapchat, Reddit og Facebook. Medietilsynets rapport viser at når elevene går fra alderen 9 til 13 år, øker andelen som bruker sosiale medier fra 51% til 99% (2020). Noen av elevene i målgruppa min bruker sosiale medier og deres identitet er kanskje allerede påvirket av disse mediene. Både for barn som bruker sosiale medier, men også for de som snart vil begynne å ta i bruk sosiale medier, vil det være viktig å forberede dem på disse tekstene. Bakken (2020) hevder at for å bli en moden leser må man få mulighet til å lese de tekstene som man interesserer seg for i de enkelte stadiene. Jeg ønsker å forlenge denne tanken med at elevene også må få de verktøyene og lesestrategiene de trenger for å kunne takle alle tekstene de opplever på en sunn måte.

Læreplanen beskriver blant annet hvordan elevene skal få kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Ved å gi elevene dette kan de utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet (Utdanningsforbundet, 2020f) i møte med massemedier, popkultur, andre mennesker og andre medier. Moberg (2021) viser til hvordan noen av sine informanter er avhengige av dataspillene i en alder av 18 år. Spillavhengighet blant barn og unge kommer og fram av Senter for IKT i utdanningen (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017). For at elevene skal oppleve livsmestring kan det være en viktig faktor å gi elevene verktøy for hvordan de skal håndtere disse utfordringene som de møter når de trer inn i ungdommelige tekster. Dette sammenfaller med den nye tidsepoken (Shirley & Hargreaves, 2022, pp. 35-39) der samfunnet setter livsmestring på dagsorden. Her vil jeg poengtere viktigheten av at man forbereder elevene på tekstene. Brobyggingen her vil ikke nødvendigvis være å ta tekstene inn i undervisningen, men å utruste elevene til å møte tekster med et kritisk blikk, ha et sunt forhold til

fritidstekstene og unngå at de blir spillavhengige.

## 5.2 Læring

I teorier om identitet og læring blir identiteten betraktet som resultatet av en læringsprosess. I ny læreplan med fokus på identitetsutvikling, snus dette rundt. I denne oppgaven argumenterer jeg for at identitet er et viktig utgangspunkt for læring.

### 5.2.1 Empatiutvikling

Empati er grunnleggende for å kunne mestre sosial samhandling og møte andres følelser. Utviklingen av empati finner vi igjen i kompetansemål etter 4.trinn. Der skal elevene kunne «reflektere over hvordan språkbruken vår påvirker andre, og hvordan vi tilpasser og endrer språket i ulike situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Empati kan defineres som en følelsesmessig reaksjon som springer ut av opplevelsen av en annen persons emosjonelle tilstand og som er lik det den andre personen er antatt å føle (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006, sitert av Skoe & Bølstad, pp.31). Her trekker de ut to viktige komponenter: Først at du føler på det den andre føler, og deretter at du forstår hva den andre føler. Gilje (2016) hevder at spill har uklar læringseffekt. Dette er jeg ikke helt enig i. Farber (2021) forklarer at noen spill er effektive til å lære bort vennlighet og medfølelse ved å påvirke deg prososialt til å ønske å gjøre en positiv forandring. Dette kan vi se ut ifra intervjuene mine:

Da jeg spurte Jente 2 og jente 3 om hva de lærer fra spillene var svaret «*jeg lærer at man skal være snill. Fordi selv om man skriver stygge i chatten så føler folk seg kanskje litt trist i virkeligheten også*» og «*Jeg er helt enig med jente 3. Man får vondt i hjertet hvis noen skriver noe stygt til deg liksom fordi det kan hende man mener det liksom*». I disse utsagnene viser elevene at de utvikler empati på linje med Eisenberg, Fabes og Spinrad sin beskrivelse. Jentene viser også at de har vennlighet og medfølelse både for venner de spiller med, men også mennesker de ikke kjenner fra før.

Den harde realiteten fra dagens klasserom er at både elever og lærere rapporterer om lavere motivasjon og moral (NOVA, 2019), (Andreassen, 2008), (Farber, 2021), (Chall & Jacobs, 2003), (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011). Farber (2021) viser til hvordan spill kan engasjere elevene til å lære sosial-emosjonelle læringsferdigheter og livsferdigheter. Han forklarer at visse

kvaliteter kan bli lært gjennom spill som har en situasjonsbestemt spilldesign. Det er et rammeverk om heuristikkene som er i spillerens sinn før de handler. Heuristikk er læren om hvordan man best oppnår og lagrer kunnskap og ut ifra dette lager en strategi for å løse en oppgave (Teigen, 2021). Farber deler SEL inn i fire ulike kategorier, som beskrevet i kapittel 2.3.2. Barn kan utvikle empati, samarbeidsferdigheter, vennlighet, medfølelse og etisk beslutningsevne (Farber, 2021). I materialet forteller elevene om hvordan de samarbeider med andre spillere for å nå et mål. Videre forteller de om hvordan de viser vennlighet og medfølelse og utvikler empati gjennom fritidstekstene.

Gutt 3, 4 og 6 forteller om spillet Fortnite og hvordan spillerne på laget må bytte på ressurser seg imellom og lage en plan for å drepe de andre spillerne for å vinne spillet. Dette kan virke makabert og læreren uttrykker sin forståelse av spillet som «at målet er å drepe de andre» og at hun selv ikke forstår seg på spillene. Men gjennom å lytte til gutt 3, 4 og 6 som forteller om hva de gjorde i spillet, kommer det frem egenskaper som Farber beskriver i SEL om å jobbe i team. Hvordan man jobber med samarbeid i norsk skole kan handle om for eksempel gruppearbeid der gruppen skal lage en tekst om et tema og presentere det. Her er det lett for læreren å si at barna har jobbet sammen om å lage en tekst på pc'en eller iPaden og krysse av for at elevene har utført teamarbeid. Farber forteller at gjennom spillene med et asymmetrisk design (alle karakterene har unike egenskaper) kan barna virkelig oppleve hva et godt samarbeid egentlig er. Gutt 6 forteller om hvordan han har evner til å gjøre noe de andre spillerne ikke kan. Spillet Fortnite og andre spill med asymmetrisk design, har altså mulighet til å gi eleven en følelse av å være unik (Farber, 2021). Det er noe som vil presse eleven til å være en del av en gruppe og spilleren vil da oppleve at man er en viktig del av gruppen. Farber viser til at spillerne kan utvikle empati gjennom det asymmetriske designet og det komplekse samarbeidet. Det er tydelig fra samtalene at gutt 3 og 4 samarbeider mindre enn hva gutt 6 gjør. Det er gutt 6 som tilsynelatende utvikler empati.

Om elevene i spillet oppnår empati har jeg ikke grunnlag for å si noe om, men i et asymmetrisk spill vil utfallet være avhengig av godt samarbeid og gjennom dette også den empatiske evnen. Farber knytter opplevelsen av samarbeidet til Deweys uttrykk «learning by doing» (Dewey, 2003). Han forklarer at eleven trenger et visst perspektiv om samarbeid før han eller hun kan utvikle empati for de andre lagkameratene.

Fortnite kan være et spill som har brobyggingspotensial i skolen. Elevene kan gjennom spillet utvikle samarbeidsevner og samarbeidslæring. Elevene kan og utvikle empati ut ifra hvor dypt samarbeid de opplever. Gutt 6 sine kommentarer tyder på at han opplever nettopp dette. Problemet med dette spillet, er at det er mye vold i det. I brobyggingen fra fritidstekst til skoletekst må man unngå å bruke voldelige og brutale spill. Man må også rette seg etter aldersgrensen som er anbefalt.

Som et alternativ til å spille Fortnite i undervisningen, kan man diskutere spillet som tekst og ha en kritisk tilnærming til det. Gjennom diskusjon sammen med elevene, kan man prøve å være kritisk til en tekst man kjenner. Da jobber man mot kjerneelementet i norsk «Kritisk tilnærming til tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom for eksempel helklassesamtale kan man reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft teksten har. Man trenger ikke nødvendigvis å spille spillet i undervisningen, men ha en annen innfallsvinkel på brobyggingen og arbeidet med fritidstekstene. Gjennom slikt arbeid kan man jobbe med kompetansemålene «utforske og formidle tekster gjennom samtale, skriving, lek, bevegelse og andre kreative uttrykk» og «samtale om meninger i tekster».

På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at elevenes tekster kan være bedre egnet til å nå fagets overordna mål som «danning og identitetsutvikling», «reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Videre innenfor det tverrfaglige tema folkehelse og livsmestring (Utdanningsforbundet, 2020f) ved at lesing av tekst både skal kunne «bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling». Jeg ser det og nødvendig å nevne opplæringens verdigrunnlag og skolens utvikling av menneskeverdet.

Elevene lærer altså ikke bare overfladiske «ting» gjennom disse spillene. Spillene kan derfor være gode brobyggere inn i skolen gjennom at de kan utvikle viktig kompetanse som kan prege barnas livskvalitet og livsmestring. Min undersøkelse støtter altså det som Penne hevder når hun viser til hvordan litteratur, film og andre kunstneriske uttrykk kan medvirke til å utvikle empati hos barn (Penne, 2001, p. 83) og at en forutsetning for at empatievnene skal vokse frem er at man lever i nærhet med andre som utøver empatisk evne (Penne, 2001, p. 139).

### 5.2.2 Spillifisering versus spillbasert læring

Læreren fortalte at «*Hvis vi skal kunne bruke spill på en god måte, så må vi bruke mer tid på det selv*». Det som hindret læreren i å bruke Minecraft, eller andre spill, i undervisningen var altså hennes manglende kunnskap til spillene. Hun forklarte at hun nå setter seg inn i spillet for å kunne klare å knytte det til kompetansemål. Dette støtter opp under det Hanghøi (2019) sier om viktigheten av å kjenne et spill for å bruke det hensiktsmessig i undervisning.

Det finnes forskning på bruk av dataspill i norske klasserom (Livastøl, 2021) (Urkegjerde, 2015), men mye av denne forskningen består av strategiske utvalg, der forskeren har intervjuet lærere som allerede er spillkyndige. Forskerne har også uttrykt egen interesse for dataspill.

Det å sette seg inn i et spill og bruke det fornuftig i undervisning er tidkrevende. Samtidig vet vi at barns tekstlandskap endres raskt (Michelsen, 2016).

*Lærer: Hvis jeg skulle spilt noe med elevene eller brukt det på en positiv måte, så må jo jeg være såpass god i det at jeg kan lage det til noe fornuftig læringsinnhold. Hvis ikke blir det bare å spille for å spille. Det er viktig å knytte det opp mot kompetansemål.*

Læring er et viktig element i dataspill. Gode dataspill har gjerne større utfordringer som krever tid for å nå målet. Derfor mener Gee (2007) at skolen bør hente inspirasjon fra måten spill strukturerer læring på. Ved å ta i bruk spillifisering i en undervisningskontekst, vil for det første læreren ikke trenge å sette seg inn i et komplekst spillunivers. Hun er fri til å skape det universet hun selv ønsker, og elevene kan delta i skapelsen. Videre kan elevene oppleve bruken av spillelementer i undervisning som en godkjenning av deres fritidstekster. Videre kan også dette åpne for at skolen og elevens verden står nærmere hverandre. Dette kan forenkle overgangen mellom klassetrinnene, spesielt overgangen til 4.klasse (Andreassen, 2008), (Chall & Jacobs, 2003), (McNamara, Ozuru, & Floyd, 2011).

Fire av elevene hadde deltatt i *sommerles*-kampanjen. Ingen av disse likte å lese eller så på seg selv som lesere, men de identifiserte seg som gamere. Da jeg spurte elevene om denne kampanjen, opplevde jeg en energisk positivitet. De lystet opp da jeg spurte om dette. Det er interessant at nettopp denne gruppen forklarer at de opplevde å delta i denne kampanjen som

spennende, morsomt og gøy.

Spillprinsippet kan være en motivasjonsfaktor med tanke på den nye tidsepoken, *engasjement, trivsel og identitet*, vi beveger oss inn i eller allerede er i (Shirley & Hargreaves, 2022). Fokus på livsmestring og identitet er viktig her. Elevene jeg har identifisert som «gamere», fant leseglede gjennom *sommerles*. *Sommerles* var en kampanje læreren hadde hørt om, men hun fortalte at den ikke var blitt reklamert for på skolen. Det er nok en grunn til at kun 5 av elevene hadde deltatt. *Sommerles* kan på noen områder sammenlignes med prosjektet læreren hadde i klassen med «lesekos» ved at man bruker en ytre motivasjonsfaktor for at elevene skal finne leseglede.

Både ved spillbasert læring og spillifisering skal spilleren utføre ulike oppgaver. Når oppgaven er løst kommer eleven videre og utvikler seg og får høyere status i spillet. Ved å forklare dette for elevene, skaper læreren forventninger til hva elevene skal få ut av læringssituasjonen. Dette samsvarer norskdidaktikken Smidt beskriver (Smidt, 2009). Ifølge Gee burde skolen se på læring som «[...] an invitation to become a new type of person (Gee, 2014)». Norskfaget, gjennom lesing, skal «både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Utdanningsforbundet, 2020f). Gutt 3 sier «Du leser fordi det er gøy og det er level up». Level up betyr at elevens selvbilde er styrket og det påvirker identiteten hans.

Ved å ta i bruk spillifisering fremfor spill-basert læring, kan lærere som ikke har den nødvendige spillkunnskapen også gis mulighet til å benytte seg av elevers fritidstekster. Denne metoden inviterer til en ny måte å lære på og elevene kan oppleve at deres tekster blir verdsatt og de kan oppleve skolen som mer relevant. Elevenes tekster er nært koblet til identitet ved at man kan vise hvem man er gjennom de tekstene man bruker. Fritidstekster er altså sentralt i konstruksjon av identiteter (Michelsen, 2021, p. 56).

Akkurat hvordan man kan ta i bruk spillifisering i klasserommet er det lite norsk forskning på, men i land som USA er det flere lærere som praktiserer denne arbeidsmåten. Biblioteket har tydeligvis funnet en måte å ta i bruk spillifisering på som øker leselysten til barn. Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette, men inviterer til videre forskning på spillifisering og praktiske undervisningsopplegg.

Skaug, Staaby og Husøy m.fl. (2017) viser til en undersøkelse ved universitetet i Oxford (Shapiro, 2014) som har gjennomført en undersøkelse med 5000 barn. Undersøkelsen viste at barn som spilte opptil en time per dag var mer fornøyde med tilværelsen enn de som ikke spilte. Forskerne knyttet dette til identitetsutvikling. De hevder at negative effekter viste seg ved mer enn tre timers spilling per dag.

Samfunnet har lenge hatt en negativ holdning til dataspill (Bergesen & Medietilsynet, 2021). I dag ser vi hvordan holdningen er i ferd med å snu og at det blir stadig mer forskning på bruk av spill i undervisning (Hanghøj, 2019), (Gee, 2007) (Livastøl, 2021), (Urkegjerde, 2015). Dersom man begynner å ta i bruk spill i undervisningen samtidig som elevene spiller hjemme, er det en fare for at det blir for mye skjermtid. Skolen bør ikke bli en arena som utvikler en generasjon som har et uforsvarlig høyt timeantall foran skjermen (Skaug, Staaby, & Husøy, 2017).

På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at spillifisering kan være et sunnere alternativ enn spillbasert undervisning.

### 5.3 Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å se på hva slags brobyggingspotensiale som finnes mellom elevers fritidstekster og læreplanen i norskfaget. Elevene nevner mange tekster og det kommer frem at tekstene har ulikt didaktisk potensiale i klasserommet. Noen fritidstekster har flere kvaliteter som gjør det mer relevant å ta de inn i norskfaget, mens andre fritidstekster bør man vurdere å ha en indirekte inngang på.

At elevene er i ulike stadier, kan gjøre det utfordrende å ta i bruk en spesifikk fritidstekst. Dette vil kreve uforholdsmessig mye tid. Min undersøkelse peker på at spillifisering er et godt alternativ til spillbasert læring. Da tar man i bruk elementer elevene identifiserer seg med og lever seg inn i. Tidligere forskning og mine funn tyder på at spillifisering kan engasjere elever til å delta med iver i en kontekst de føler seg hjemme i.

Ved å innføre og bruke fritidstekstene kan man utruste elevene til å «reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekstene» i den digitale verden har, og mål som vedrører verdier og moralske spørsmål. Da bygges det bro mellom skole, hjem og elevens tekstunivers.

Når eleven får en identitet som er knyttet til det han eller hun interesserer seg for, vil det stimulere til godt læringsutbytte. Det er trolig her brobyggingspotensielt er.

#### 5.4 Avslutning

Den abduktive metodens styrke ligger i at den kan åpne for nye problemstillinger (Svennevig 2001, s. 5). Mine funn kan derfor brukes som utgangspunkt for videre forskning.

Jeg mener det er relevant å undersøke nærmere ulike elementer fra spillifisering som er mest hensiktsmessige å bruke. Deretter hvilke språkferdigheter barn får av fritidstekstene. Dette er viktig for de grunnleggende ferdighetene i både norsk- og engelskfaget. Barns utbytte av fritidstekster vil måtte spille en rolle når neste generasjons læreplaner skal utformes.

En svakhet i prosjektet er at jeg har få informanter og at alle er fra en skole. Derfor kan mine data være påvirket av lokale trender. Men det kan og ses på som en styrke all den tid elevenes og lærerens svar lett kan sammenlignes. En annen styrke ved studien er at jeg har snakket med elevene og fått et innblikk i tankene deres.

Med denne oppgaven har jeg fått en fordypning innenfor fagområdet som jeg ser på som verdifullt videre i arbeidet som kontaktlærer.



## Litteraturliste

- Andreassen, R. (2008). *Eksplisitt Leseforståelsesundervisning i Norske Femteklasser: Et Felteksperiment, No. 60, (Doktoravhandling)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 250-274). Universitetsforlaget.
- Bergesen, M., & Medietilsynet. (2021, 6 3). – *Dataspill står i sterk kontrast til «ut på tur, aldri sur»*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/dataspill/-dataspill-star-i-sterk-kontrast-til-ut-pa-tur-aldri-sur/>
- Bjørgen, A. M. (2014). *Digitale praksiser i samspill mellom kontekster (Doktoravhandling)*. Oslo: Akademika forlag.
- Bjørgen, A., & Nygren, P. (2010). Children's engagement in digital practices in leisure time and school. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10* (5), ss. 115 - 133.
- Blikstad-Balas, M. (2013). *Redefining School Literacy Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2015). *Skolens nye literacy*.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). *The Classic Study on Poor Children`s Fourth-Grade Slump*. Hentet fra A Union Of Professionals: Hentet fra <https://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/classic-study-poor-childrens-fourth-grade-slump>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Changing the Role of Schools. I B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies: literacy learning and design of social futures* (ss. 121-152). London: Routledge.
- Dewey, J. (2003). *How we think*. Dover Publications.
- Dukes, S. (1984, 9). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health, 23* (3), ss. 197-203.
- European Higher Education Area, E. c. (2018). *The European Higher Education Area. Implementation Report*.
- Farber, M. (2021). *Gaming SEL Games as Transformational to Social and Emotional Learning*. New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Fast, C. (2019). *Literacy – – i familj, förskola och skola*. Studentlitteratur AB.
- Felker, K. (2014). Gamification in libraries: state of the art. *Reference & User Service Quarterly, 54*(2), ss. 19–23. Hentet fra <http://www.proquest.com>
- Frønes, I. (2009). Childhood: Leisure, Culture and Peers. I J. Qvortrup, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (ss. 273-286). London: Palgrave Macmillan.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S., & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter for god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (ss. 196-221). Universitetsforlaget.
- Gamoran, A. (2007). *Standards-Based Reform and the Poverty Gap: Lessons for "No Child Left Behind"*. Brookings Institution Press.

- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Giddens, A. (1996). *Introduction to sociology*. New York: W.W. Norton.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., . . . Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gros, B. (2007). Digital Games in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education, 40(1)*, ss. 3-19.
- Hanghøj, T. (2019, 10). *Spil som meningsfuld udfordring*. Hentet fra Research Gate: [https://www.researchgate.net/publication/336240097\\_Spil\\_som\\_meningsfuld\\_udfordring](https://www.researchgate.net/publication/336240097_Spil_som_meningsfuld_udfordring)
- Hareide, L., Tvetter, E., & Lied, S. I. (2020, 12 9). Children's voluntary summer reading in Norway: Insights gained for the gamified library-initiated reading campaign Sommerles.no. *Nordic Journal of Literacy Research. Vol. 6, No. 3*, ss. 47–69.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge University Press.
- Hviid, P. (2008). Interviewing using av cultural-historical approach. I M. Flerer, & M. Hedegaard, *Studying children: A cultural-historical approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A., & Narvhus, E. K. (2019). *PISA 2018 - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Oslo: Universitetet i Oslo .
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Juuhl, G. K. (2020, 12 9). Barns eigentinitierte tekstar – bruk og retorisitet. *Nordic Journal of Literacy Research. Vol 6 No 3*, ss. 27–46.
- Juuhl, G. K., & Michelsen, M. (2020). Forsking på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus. *Nordic Journal of Literacy Research. Vol. 6. No. 3*, ss. 4-26.
- Kaaber, C. (2020). *Et Atferdsanalytisk Perspektiv på Gamification som Læringsstrategi*. Oslo: Oslo Metropolitan University.
- Kleven, T. (2011). Skal vi tro på forskningsresultatene? I T. Kleven, H. R. Finn, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. (2. utg., s. 9-26)). Oslo: Unipub.
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Løvland, A. (2010). *Multimodalitet og multimodale tekster*. . Hentet fra Viden om læsning, 7.: <https://www.videnomlaesning.dk/media/1607/anne-lovland.pdf>
- Landau, C. (2020, 8 6). *We Already Had a Mental Health Epidemic Among Young People Then came the coronavirus*. Hentet fra Psychology Today: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/mood-prep-101/202008/we-already-had-mental-health-epidemic-among-young-people>

- Livastøl, 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)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B., & Mazzoni, S. A. (2013). *International Literacy association*, 67(4). Hentet fra Assessing Motivation to Read. The Motivation to Read Profile–Revised.: <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., & Floyd, R. G. (2011). Comprehension Challenges in the Fourth Grade: The Role of Text Cohesion, Text Genre and Readers' Prior Knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), ss. 229-257.
- Medietilsynet. (2020, 10). *Barn og medier 2020 Kartlegging*. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2020, 05 18). *Foreldretips om TikTok, Instagram, Snapchat og Youtube*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/digitale-medier/barn-og-medier/sosiale-medier/>
- Mæhlum, B. (2008). Språk og identitet. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland, & H. (. Sandøy, *Språkmøte. Innføring i sosiolingvistik* (2.utg.) (ss. 105-126). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Michelsen, M. (2016). *Teksthendelser i barns hverdag (Doktoravhandling)*. Oslo: Universitetet i oslo. Hentet fra En tekstetnografisk og sosialsemiotisk studie av åtte barns literacy og deres meningsskaping på Internett (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo): <http://hdl.handle.net/10852/51750>
- Michelsen, M. (2020, 12 09). Barns tekstproduksjon på Snapchat – Multimodale svar på kommunikative forventninger og fiksjonalisering av det hverdagslige. *Nordic Journal of Literacy Research. Vol. 6, No. 3*, ss. 115–135. Hentet fra Nordic Journal of Literacy Research: <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/2059>
- Michelsen, M. (2021). *Barns fritidstekstar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Moberg, K. E. (2021). *Gutter, skolearbeid og gaming. Gutters balansering av tidsbruk i et samfunnsperspektiv (Masteroppgave)*. Universitetet i Bergen.
- NOVA. (2019). *Ungdata 2019. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 9/19.
- Opplæringslova. (1998, 11 27). § 1-1. Hentet fra Formålet med opplæringa. Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. I R. S. Valle, & S. Halling, *Existential-phenomenological perspectives in psychology* (ss. 41-60). New York: Plenum.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli, & A. Roe, *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* (ss. 59–93). Oslo: Universitetsforlaget.

- Rogne, M. (2013). Frå ark til app. Norskfaget i møt emed digital tekstkultur. *Norsklæreren*, ss. 34-43.
- Rogne, M. (2017). Digitale tekstar i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og eksamensoppgåver. I I. B. F. (red.), *Norsk som reiskaps- og danningfag* (ss. 93–111). Oslo: Samlaget.
- Shapiro, J. (2014, 8 27). *Universitetet i Oxford*. Hentet fra A Surprising New Study On How Video Games Impact Children: onforb.es/1AXspbC
- Shirley, D., & Hargreaves, A. (2022). *Fem veier til elevengasjement*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaar, H. (2020, 12 9). Affordances of writing in digital media in and out of school – Comparing Norwegian 5th-graders' practices in 2005 and 2017. *Nordic Journal of Literacy Research*, ss. 70-90.
- Skaug, J. H., Staaby, T., & Husøy, A. (2017). *Dataspill i skolen*. Senter for IKT utdanningen.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Fra allmueskole til grunnskole 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Støle, H., & Schwippert, K. (2017). *Norske resultater fra ePIRLS – Online Informational Reading*. Hentet fra Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv.: [https://www.researchgate.net/publication/321883438\\_3\\_Norske\\_resultater\\_fra\\_ePIRLS-Online\\_Informational\\_Reading](https://www.researchgate.net/publication/321883438_3_Norske_resultater_fra_ePIRLS-Online_Informational_Reading)
- Strand, O., Wagner, Å. K., & Foldnes, N. (2017). *Flerspråklige elevers leseresultater*. Hentet fra Klar framgang! Leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv: <https://www.idunn.no/klar-framgang/4-flerspråklige-elevers-leseresultater>
- Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Teigen, K. H. (2021, 07 9). *heuristikk*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/heuristikk>
- Ulland, G. (2021). Nå vil jeg heller være brannmann! I B. K. Risøy, & M. Eilifsen, *Komplementerende kunnskap* (ss. 127-140). Oslo: Universitetsforlaget.
- Urkeggerde, E. (2015). *Bruk av dataspill i safunnsfagundervisning (masteravhandling)*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 08 01). *Kjerneelementer*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d, 8 1). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e, 8 1). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsforbundet. (2020f, 8 1). *Tverrfaglige temaer*. Hentet fra Utdanningsforbundet: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Vygotskij, L., & Hydén, L.-C. (1981). Innledning: Psykologi och dialektik. I L. S. Vygotskij, & L.-C. Hydén, *Psykologi och dialektik (Vygotskij-artikler i utvalg)*. Norstedts Akademiska.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i pisa 2018? I T. S. Frønes, & F. Jensen, *Like muligheter til god leseforståelse?* (ss. 46-75). Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever og foresatte

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Barns fritidstekster og bruk av tekstene i undervisningen»?

Dette er et spørsmål til foresatt om ditt barns deltakelse i et forskningsprosjekt der formålet er å finne ut av hva slags tekster barn har rundt seg og bruker hjemme. I dette skrevet gir vi deg som foresatt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

#### Formål

Formålet for prosjektet er å finne ut av hva slags tekster barna har rundt seg og bruker hjemme. Hvilke tekster føler de er engasjerende og liker de å bruke? Videre blir det å finne ut hvordan disse tekstene representeres og brukes i undervisningen. Hva tenker lærerne om bruken av det i undervisning? Får barn lov til å være med å medvirke egen teksthverdag med sine tekster?

I intervjuene ønsker jeg å undersøke lærernes holdninger til fritidstekstene, om de har noen tanker om hvordan fritidstekstene og undervisningen kan kobles sammen. Om de mener det er mulig å bruke disse tekstene, om de implementeres i undervisningen.

I prosjektet vil jeg intervju elever og lærere fra samme skole og klasse. Da ønsker jeg å finne ut: Hva slags tekster elevene bruker? Hva mener lærerne om de tekstene elevene bruker? Er det mulig å bruke dem i undervisningen? Hva tenker lærere om å ta inn tekster som elevene bruker?

Intervjuobjektene er på samme skole, de opplever den samme undervisningen, elevene kommer med sin bakgrunn og sine ønsker og lærerne kommer med sine begrunnelser på hvorfor de bruker de tekstene de gjør og hvorfor de ikke bruker tekstene elevene ønsker.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veiledere er Christian Bjørn Bjerke og Maja Michelsen ved fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer ansvarlig for prosjektet ved Høyskolen i Østfold.

#### Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barn får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi det er de eldre barna i småskolen, altså 3.- og 4.klassinger, som er utvalget av informanter i dette prosjektet. Derfor får dere spørsmål om deres barn vil være en del av studiet.

#### Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Hvis ditt barn ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn er med på et gruppeintervju med 2-3 andre barn. Det vil ta ca. 30 - 45 minutter og gjennomføres i skoletiden. Intervjuet inneholder spørsmål om blant annet hva barna liker å lese, se på og spille på fritiden, om de er med i noen klubber og om de kan tenke seg noen måter man kan jobbe med disse tekstene, filmene og spillene i noen av fagene de har på skolen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Alle navn blir anonymisert.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn ønsker å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket.

Meg selv og mine to veiledere, Christian Bjørn Bjerke fram til t.o.m. 25. januar 2022 og Maja Michelsen t.o.m. 15.mai., vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

Maja Michelsen  
Epost: [maja.michelsen@hiof.no](mailto:maja.michelsen@hiof.no)  
Telefon: +4769608316.

Navnet til ditt barn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De vil være innelåst under passordbeskyttelse.

Ditt barn vil ikke bli gjenkjent ved publikasjon og prosjektet blir anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Ved prosjektslutt og når oppgaven er godkjent slettes alle personopplysninger og opptak. Dato for sletting av dokumenter er satt til 12 uker etter innleveringsfrist.

#### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer ansvarlig for prosjektet 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 dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte dere av deres rettigheter, ta kontakt med:

- Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer er ansvarlig for prosjektet ved vårt personvernombud: Høgskolen i Østfold, Telefon: 69 60 80 00.

Eller

Åshild Søfteland / Institutt for språk, litteratur og kultur. Høgskolen i Østfold, Telefon: +47 696 08 351, E-post: ashild.softeland@hiof.no

Hvis dere har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan dere 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



Telefon: 917 09 472, E-post: maria\_freim@yahoo.no

#### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barns fritidstekster og bruk av tekstene i undervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At mitt barn deltar i ~~gruppeintervju~~
- at Maria Harlan kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mitt barns personopplysninger lagres til oppgaven er bestått

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

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

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for skole og lærer

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Masteroppgave: Barns fritidstekster og bruk av tekstene i undervisningen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva slags tekster barna har rundt seg og bruker hjemme. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet for prosjektet er å finne ut av hva slags tekster barna har rundt seg og bruker hjemme. Hvilke tekster føler de er engasjerende og liker de å bruke? Videre blir det å finne ut hvordan disse tekstene representeres og brukes i undervisningen. Hva tenker lærerne om bruken av det i undervisning? Får barn lov til å være med å medvirke egen teksthverdag med sine tekster?

I intervjuene ønsker jeg å undersøke lærernes holdninger til fritidstekstene, om de har noen tanker om hvordan fritidstekstene og undervisningen kan kobles sammen. Om de mener det er mulig å bruke disse tekstene, om de kan implementeres i undervisningen. Da vil jeg få datamateriale både på hvilke tekster elever faktisk bruker og hvordan lærere tenker å implementere disse tekstene i undervisningen.

I prosjektet vil jeg intervju elever og lærere fra samme skole og klasse. Da ønsker jeg å finne ut:

Hva slags tekster elevene bruker? Hva mener lærerne om de tekstene elevene bruker? Er det mulig å bruke dem i undervisningen? Hva tenker lærere om å ta inn tekster som elevene bruker?

Intervjuobjektene er på samme skole, de opplever den samme undervisningen, elevene kommer med sin bakgrunn og sine ønsker og lærerne kommer med sine begrunnelser på hvorfor de bruker de tekstene de gjør og hvorfor de ikke bruker tekstene elevene ønsker.

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

Veiledere er Christian Bjørn Bjerke og Maja Michelsen ved fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer ansvarlig for prosjektet ved Høyskolen i Østfold.

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

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er tilfeldig trukket fra skoler på Østlandet. For prosjektet er det 3.- og 4.klasselærere som er relevante for prosjektet. Da du er lærer på ett av disse trinnene, får du spørsmål om du vil være en del av studiet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg ca. 30 - 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hva slags tekster du tror barna omgir seg med på fritiden, hvilke tekster du som lærer bruker i undervisningen, hva er dine tanker om å ta elevers fritidstekster inn i undervisningen er og hva ser du på som positivt/utfordringer med å bringe elevenes fritidstekster inn i undervisningen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Jeg vil også be dine elever gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om hvordan deres fritidstekster kan bli brukt i undervisningen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverneloven.

Meg selv og mine to veiledere, Christian Bjørn Bjerke fram til t.o.m. 25. januar 2022 og Maja Michelsen t.o.m. 15.mai., vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

Maja Michelsen

Epost: [maja.michelsen@hiof.no](mailto:maja.michelsen@hiof.no)  
Telefon: +4769608316.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. De vil være innelåst under passordbeskyttelse.

Du vil ikke bli gjenkjent ved publisering og prosjektet blir anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.mai 2022. Ved prosjektslutt og når oppgaven er godkjent slettes alle personopplysninger og opptak. Dato for sletting av dokumenter er satt til 12 uker etter innleveringsfrist.

#### Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer ansvarlig for prosjektet 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:

- Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kulturer er ansvarlig for prosjektet ved vårt personvernombud: Høgskolen i Østfold, Telefon: 69 60 80 00.

Eller

- Åshild Søfteland / Institutt for språk, litteratur og kultur. Høgskolen i Østfold, Telefon: +47 696 08 351, E-post: [ashild.softeland@hiof.no](mailto:ashild.softeland@hiof.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,  
Student



Telefon: 917 09 472, E-post: [maria\\_freim@yahoo.no](mailto:maria_freim@yahoo.no)

#### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Barns fritidstekster og bruk av tekstene i undervisningen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Maria Harlan kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres til oppgaven er bestått

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

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

## Vedlegg 3 Intervjuguide elever

### 1 Literacy som fritidsaktivitet

Hva gjør du vanligvis når du kommer hjem fra skolen og i helgene?

Fortell om hva du liker best å gjøre på fritiden?

Se for deg en dag der du ikke har mulighet til å bruke noe teknologi hele dagen. Hva gjør du den dagen?

### 2 Bruk av literacy

Hva bruker du telefonen og iPaden til?



Hvilke apper bruker du?  
Spiller du noen spill på iPad/mobil? Hvilke spill spiller du?  
Spiller du noen spill på Playstation/X-box/pc? Hvilke spill spiller du?  
Bruker du engelsk når du gamer?  
Skriver du noe når du gamer?  
Blir du flinkere i engelsk av gamingen?  
Er det sosialt å game? Hvem gjør du det sammen med?  
Lærer du noe av å game? Isåfall hva?  
Opplever du gode historier gjennom gamingen?  
Ser du på deg selv som gamer?  
Ser du på deg selv som en god gamer?

Hvis du skal se på noe, hva ser du på da?  
Hvis du skulle fortalt bestevennen din om det du liker best å se på, hvordan ville du fortalt om det?

Hvis du skulle fortalt en venn om den beste boka du har lest, hvordan ville du fortalt om det?  
Hva var den siste boka du leste?  
Cirka hvor mange bøker har du lest siden jul?  
Leser du noe på iPaden eller mobilen (skjerm/digitalt)?  
Hvilke programmer/apper bruker du da?  
Leser du blader, tegneserier, aviser eller magasiner? Hvilke?

Har du medlemskap i noen klubber? Som bok-, blad-, film- eller avisklubb?  
Var du med i sommerles? Hvis elevene var med i sommerles:  
Hva synes du om det?  
Fortell hvorfor det var *x* (*elevens svar*) å være med?  
Cirka hvor mange bøker leste du?  
Hva gjorde det gøy eller spennende å være med i sommerles?  
Cirka hvor mye tid bruker du på å lese utenom skolen?  
Ser du på deg selv som en leser?  
Ser du på deg selv som en god leser?

### **3 Implementering i undervisning**

Kan du tenke deg noen måter man kunne jobbe med disse tekstene, filmene og spillene i noen av fagene dere har på skolen?  
Ville du synes det var spennende om læreren din brukte noen av disse spillene, videoene, bøkene du har fortalt meg om på skolen i undervisningen?  
Tenk deg at du kan lese hva du vil på skolen, hva ville du lest da?  
Tenk deg at du kan spille hva du vil på skolen, hva ville du spilt da?

## Vedlegg 4 Intervjuguide lærere

### **1 Literacy som fritidsaktivitet**

Hva tror du elevene liker å gjøre på fritiden?

Hva slags fritidsaktiviteter tror du de har?

Hva slags literacy tror du elevene omgir seg med på fritiden?

Tror du at du har noen av de samme interessene for literacy som elevene?

Tror du elevene lærer relevante ferdigheter gjennom disse tekstopplevelsene som er relevante for kompetansemålene?

### **2 Bruk av literacy**

#### **Lesetekster**

Hvordan velger du lesetekster for undervisningen?

Får elevene selv være med på å bestemme hvilke tekster de skal lese?

Hvilke lesetekster bruker du i undervisningen?

#### **Skrivetekster**

Hvordan velger du tekster elevene skal skrive?

Får de selv være med på å bestemme hvilke tekster de skal skrive og lage?

#### **Apper/teknologi**

Hva slags digitale hjelpemidler har elevene tilgang til på skolen?

Hvilke digitale hjelpemidler bruker klassen i undervisningen?

Hvilke plattformer bruker elevene på skolen?

Hvilke tekster bruker og produserer de på pc'en?

### **3 Implementering i undervisning**

Bruker du, eller noen andre av elevenes lærere, noen tekster innenfor kategorien «utvidet tekstbegrep» i undervisningen?

Representeres noen av elevenes fritidstekster i undervisningen? Isåfall, hvilke og hvordan?

Hva ser du på som positivt med å bruke elevenes fritidstekster i lese- og skriveopplæringen?

Hva ser du på som utfordringer med å bruke elevenes fritidstekster i lese- og skriveopplæringen?

Hvilket potensial kan fritidstekstene ha i lese- og skriveopplæringen?

Kan man overføre (dette potensialet) elevenes fritidstekster inn i undervisningskontekst?

Hvordan? Hva vil være viktig i dette arbeidet/overføringen?

Får elevene medvirke egen skole teksthverdag med sine tekster i klasserommet? Hvordan?

### **4 Generelt og bakgrunn**

Kjønn?

Alder?

Utdannelse?

Hvor mange år erfaring har du som lærer?

Hvor lenge har du jobbet som lærer på denne skolen?

Hvilken klasse er du lærer for?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

**Referansenummer**

501846

**Prosjekttittel**

Barns fritidstekster og bruk av tekstene i undervisningen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

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

Christian Bjørn Bjerke, christian.b.bjerke@hiof.no, tlf: +4769608240

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Maria Harlan, maria\_freim@yahoo.no, tlf: 91709472

**Prosjektperiode**

03.01.2022 - 16.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**10.02.2022 - 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 10.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1**

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.

#### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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 type 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.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!