

Litteraturformidling i spill? Brukerinndragelse og ny teknologi i Den kulturelle skolesekken

TEKST Anne Skaret og Kristin Ørjasæter

Sammendrag:

Hvilke muligheter og utfordringer knytter seg til bruk av VR-teknologi og spill i litteraturformidling i regi av Den kulturelle skolesekken? *Novellemysteriet* er utformet som et spill, bestående av analoge og digitale elementer, og det kommer til skolene i en eske uten en ledsagende formidler fra DKS. Lærerveiledningen antyder at spillet kan pirre elevenes litteraturinteresse og få dem til å lese samtidsnoveller. Denne artikkelen rapporterer fra en studie av hvordan *Novellemysteriet* blir realisert i to klasserom på ungdomstrinnet. Analysen henter teoretisk inspirasjon fra Linda Hutcheons (2013) adaptasjonsteori, Marie-Laure Ryans (2015) teori om innlevelse i virtuelle virkeligheter og Casper Hvenegaard Rasmussens (2016) definisjon av brukerinndragende formidlingsstrategi.

Stikkord:

Den kulturelle skolesekken; litteraturformidling; brukerinndragende formidling; ny teknologi; spill; noveller; *Novellemysteriet*.

Den kulturelle skolesekken (DKS) ble opprettet i 2001 som en kulturpolitisk satsning med den intensjonen at alle barn og unge skulle få oppleve minst ett kunst- og kulturmøte i skolen hvert år. Ordningen gir skoleelever mulighet til å oppleve ulike kunst- og kulturuttrykk (Kulturtanken - DKS, u.å., upag.). Innenfor kunstarten litteratur er *Novellemysteriet* et formidlingsopplegg som skiller seg fra andre litteraturproduksjoner i DKS.¹ For det første blir det ikke presentert av en utøver som kommer på skolebesøk. I stedet blir det sendt til skolene i form av et materiell i en eske, omtalt som et spill elevene skal spille, og sammen med et klasesett med en antologi med samtidsnoveller, som elevene forhåpentligvis blir inspirert til å lese. For det andre introduserer spillet ulike teknologier i klasserommet, idet det består av VR- og AR-elementer i kombinasjon med analoge komponenter. Ambisjonen er å introdusere elever for litteratur de ikke kjenner så godt til fra før, samt å øke elevens leselyst: «Vi vil pirre leselysten, og tror at spill og samspill med digitale og analoge komponenter kan tenne



– *Novellemysteriet er altså en form for litteraturformidling som benytter VR-teknologi og spillelementer som aktiviteter. Novellene elevene skal bli inspirert til å lese, befinner seg i en antologi, som ikke blir aktivert direkte i spillet.*

gnisten!» skriver opphavsmennene i sin lærerveiledning (Askhov & Sørsum, u.å., upag.).

Novellemysteriets utforming og ambisjon reiser flere spørsmål med relevans for litteraturformidling i DKS-sammenheng: Hvordan kan spill føre elevene til litteraturen? Hvilken rolle spiller digital teknologi og spill for hvordan elever engasjerer seg og deltar i DKS-opplegg i klasserommet? Og hva skjer med lærerrollen når formidlingsopplegget ikke blir presentert av en utøver fra DKS, men når læreren selv skal stå for gjennomføringen? I denne studien samler vi disse spørsmålene og utforsker dem med utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvilke muligheter og utfordringer knytter seg til bruk av ny teknologi i litteraturmøter i DKS når teknologien er ment å styrke litteraturinteressen?

Av tidligere forskning har vi selv gjennomført en større empirisk studie av litteraturformidling i DKS (Ørjasæter & Skaret, 2019). Der fant vi at digital teknologi ble brukt for å forsterke de kunstneriske opplevelsene i litteraturmøtene. I *Novellemysteriet* er teknologien i større grad ment å skulle engasjere elevene i spillaktiviteter, som igjen skal inspirere dem til å bli interessert i litteratur. Det fordrer en særlig oppmerksomhet mot elevenes og lærernes møte med teknologien og hvordan litteraturen eventuelt blir satt i spill. Andre undersøkelser vi trekker veksler på, og som bidrar til å identifisere relevante nedslagspunkt i vårt materiale, er Lykke Guanio-Ulurus (2022) studie av ungdom og dataspill, hvor hun finner at ungdommers spillvaner er varierte, og at ungdom velger blant «et omfattende og variert korpus av spill fra ulike sjangere, der utvalget først og fremst styres av den enkeltes individuelle smak» (s. 6). Trine Solstad og Elise Seip Tønnessen (2014) undersøker hvordan barns estetiske erfaringer utspiller seg i møte med digital skjermteknologi versus papirbok. De konstaterer at «den største forskjellen [...] ligger i samspillet med selve mediet» (s. 168), der digital teknologi i større grad aktiverer lekmodus. Med fokus på formidlingen av *Novellemysteriet* er Pieter Wouters og Herre van Oostendorps (2013) studie av betydningen av instruksjo-

ner i spillbasert læring relevant. I et kognitivt læringsperspektiv finner de at mangel på instruksjon fører til at spillere benytter sin kapasitet på en lite effektiv måte. Også Torkild Hanghøj og Christian Engel Brunds (2010) studie av lærerrolle og lærerposisjonering i forbindelse med pedagogiske dataspill har interesse her: De peker på hvilke problemer og muligheter som oppstår i forbindelse med bruk av slike spill i klasserommet, blant annet gjelder det at lærere som selv ikke er vant til å spille, kan overse tidsaspektet i spillet, ikke våge å gripe inn i elevenes spilling, samt er usikre på hvordan de skal aktivere spillet som læringsressurs. Deres konklusjon er at spill-designet i seg selv ikke må overvurderes; læreren er også av betydning (s. 6).

For å svare på problemstillingen studerer vi *Novellemysteriet* både som potensielt og realisert litteraturmøte. Det innebærer at vi først undersøker hvilke elementer produksjonen består av, og hvordan den er tenkt brukt i skolen. Dernest følger vi produksjonen ut i to klasser på ungdomstrinnet og studerer hvordan den fungerer i møte med elever og lærere.

Teoretiske perspektiver: brukerinn-dragelse, adaptasjon og innlevelse

Ettersom *Novellemysteriet* er klassifisert som litteraturformidling i DKS, er det relevant å diskutere hva som karakteriserer den valgte formidlingsstrategien. Casper Hvenegaard Rasmussen (2016) redegjør for avsenderbasert, mottakerorientert og brukerinndragende formidling. Brukerinndragende formidling står i motsetning til avsenderbasert, som er preget av formidlerens monologiske fremstilling av et gitt innhold av en viss kvalitet; og også i motsetning til mottakerorientert formidling, som lar publikums formodede interesser bli førende for formidlerens fokus. Brukerinndragende formidling knytter han til den teknologiske utviklingen og især web 2.0, som ligger til grunn for vår tids deltakerkultur (s. 37-39). Det brukerinndragende idealet er at det ikke er formidleren, men deltakerne som avgjør hva som skal formidles, og hvordan. Rasmussen skriver at brukerinn-

dragelse kan ta mange forskjellige former, men at det er tre kjennetegn som går igjen: deltakelse, innflytelse og dialog (s. 155-158). Deltakelse dreier seg om at mottakeren trekkes inn i formidlingen på en slik måte at hen blir en aktiv deltaker og ikke bare en tilskuer. Innflytelse handler om at brukernes bidrag kan bli en del av den kulturelle aktiviteten, og at de vil kunne få innflytelse på produktet som blir formidlet. Det tredje kjennetegnet er dialog, både mellom brukerne og institusjonene, og brukerne imellom. De er sammen om «at skabe rammer for udveksling af kunstneriske og kulturelle oplevelser» (s. 160). Når vi i det følgende benytter termen brukerinndragende formidlingsstrategi, er det for å komme dypere i forståelsen av hvordan *Novellemysteriet* aktiverer skoleelevenes medvirkning i frembringelsen av de kunstneriske opplevelsene litteraturmøtet formodes å inspirere til.

Novellemysteriet er altså en form for litteraturformidling som benytter VR-teknologi og spillelementer som aktiviteter. Novellene elevene skal bli inspirert til å lese, befinner seg i en antologi, som ikke blir aktivert direkte i spillet. Fire av de fem novellene blir fremstilt som delvise gjengivelser på spillkortene. Derfor definerer vi *Novellemysteriets* litterære fremstilling som *adaptasjoner*. Linda Hutcheon (2013, s. 8-13) forklarer at en adaptasjon er en palimpsestisk rekontekstualisering, det vil si at kildeteksten anes gjennom den nye teksten der den innlemmes i en dobbeltstruktur. Både den gamle og den nye konteksten aktualiseres. Adaptasjoner kan gi gammelt litterært materiale nytt liv, for eksempel ved å fremheve visse aspekter som har fått ny aktualitet. Eller gjengivelsen kan være formet i et nytt medium, eller en ny sjanger, eller rettet mot nye lesergrupper, som her: når noveller skrevet for et voksent publikum plasseres i en antologi for ungdom. Når novellene presenteres som tekstfragmenter på spillkort, betrakter vi det som nok en adaptasjon.

Ulike fremstillingsformer aktiverer ulike typer kommunikasjonsenergi, hevder Hutcheon når hun fokuserer på adaptasjonsprosessen (s. 34): Leseren

interagerer med fortellingen gjennom sin forestillings-evne, ved å leve seg inn i den fiktive virkeligheten fremstilt i den litterære teksten; film- og teatertilskueren interagerer med fortellingen gjennom å leve seg inn i den synlige og lydige fremstillingen; mens dataspilleren interagerer ved fysisk og kinestetisk deltakelse. I *Novellemysteriet* skal elevene løse oppgaver i appen. Det skaper følgelig en annen energi enn den som oppstår ved å lese noveller.

Hutcheon viser blant annet til Marie-Laure Ryan i diskusjonen av innlevelsmodaliteter og -energi. Ryans begrep er *immersion*, hvilket direkte oversatt kan bety nedsenking, det å være omringet av eller oppslukt: «immersion is the response to a text, whatever its medium, that is able to conjure the presence of a world to the imagination» (Ryan, 2015, s. 137). Trude Hoel og Elise Seip Tønnessen (2021) oversetter Ryans *immersion*-begrep med innlevelse og forklarer at det handler om en omsluttende sanseopplevelse, som leseren, tilskueren eller spilleren befinner seg på innsiden av og responderer på. Vi følger dem.

Ifølge Ryan benytter VR-teoretikere lesing som en metafor for å beskrive hvordan innlevelse i en virtuell virkelighet foregår, til tross for at litterær innlevelse utelukkende er en mental aktivitet og innlevelse i en VR-teknologisk styrt virkelighet forutsetter at opplevelsen er omringet av den gitte teknologien (s. 61). Riktignok vil både leseren og VR-spilleren la seg transportere inn i den forestilte virkeligheten, involvere den egne forestillingsevnen og late som om det forestilte er virkelig, som i en barnelek (s. 68-75). Men selv om både litteratur og spill har regler, er det stor forskjell på hvordan de fungerer (s. 122-123). Spillets regler skaper og definerer spillet, mens litterære regler er resultat av konvensjoner som forfatterne har sluttet seg til over tid. Leseren lærer koden i løpet av lesingen, mens spilleren må sette seg inn i reglene før hen setter spillet i gang. Den kanskje viktigste forskjellen er at spillet er slutt når målet er nådd, mens litteratur ikke tar slutt selv om alle ordene er lest, ettersom den

– Den kanskje viktigste forskjellen er at spillet er slutt når målet er nådd, mens litteratur ikke tar slutt selv om alle ordene er lest, ettersom den meningsskapende akten er utømmelig.

meningsenskapende akten er utømmelig. Ett av Ryans poenger er at spillet setter spilleren i lekmodus, mens litteratur setter leseren i refleksjonsmodus (s. 131).

Slik vi forstår henholdsvis Hutcheons prosessuelle adaptasjonsbegrep og Ryans begrep om innlevelse som en omsluttende sanseopplevelse, er det stor forskjell på hvordan spill og litteratur påvirker henholdsvis spillere og leserens kommunikasjonsenergi. En tilsvarende diskrepans blir det et poeng for oss å undersøke når vi observerer *Novellemysteriet* i klasserommet: I hvilken grad fremmer de energiene som VR-spillene aktiverer, interessen for litteratur?

Presentasjon av *Novellemysteriet* og lærerveiledning

Det *Novellemysteriet* som blir sendt til skolene, består som nevnt av en spilleske, nærmere bestemt en pappkartong som inneholder seks bunker med spillkort, seks flatpakkede VR-briller i papp og et papirkart til en labyrint, samt et klassesett på 25 novelleantologier.

Bunken med spillkort inneholder ett instruksjonskort; ett kort som setter spill-aktiviteten i gang ved hjelp av innledningen til en fortelling; to tekstkort merket #, nummerert 1 og 7; fire tekstkort hver innenfor hjerter, kron, ruter, spar og kløver. I tillegg er det fire kløver-bildekort. Tekstkortene er sladdet, det vil si at noen ord er strøket over med sort, slik at de ikke kan leses. Dersom tekstkortene legges i en gitt rekkefølge,

vil de utgjøre fragmenter av fire ulike noveller fra antologien.

VR-brillene kommer i form av en liten pappboks som må monteres for at den skal bli til en brille. I noen versjoner er det en kortfattet monteringsanvisning på utsiden av VR-pappesken. Når brillen er montert, skal en mobil settes inn, som har lastet ned en app som heter *Novellemysteriet*. Når man setter VR-brillen på nesen og ser inn i Novellespill-appen i mobilen, ser man ikke lenger de virkelige omgivelsene. I stedet oppstår det et synsinntrykk som om man skulle befinne seg på innsiden av spilluniverset som Novellespill-appen åpenbarer. VR står for *Virtual Reality* (virtuell virkelighet), som oppstår ved at virkelige sanseintrykk blir erstattet med fiktive. Ettersom det her kun er synsinntrykket og ingen av de andre sanseintrykkene som blir erstattet, vil inntrykket av å befinne seg på innsiden av spilluniverset være begrenset. Snarere oppstår det en fornemmelse av virkelighetsforskyvning (derav begrepet *Augmented Reality*, utvidet virkelighet, AR).

Hvordan spilles så *Novellemysteriet*? Kortet som setter spillet i gang, introduserer følgende komplikasjon: Forfatter Marie og hennes fire forfatterkolleger har nylig skrevet ferdig sine noveller, men vinden blander arkene sammen. Marie klarer å finne igjen første og siste side av egen novelle, men trenger hjelp av elevene til å finne igjen de fem sidene imellom disse. Første og siste side i Maries novelle er oppgitt å være de to spill-



kortene merket #1 og #7. Disse skal legges ut på et bord, med plass til fem kort mellom seg. Målet med spillet er å finne disse. Det gjøres ved å løse fem ulike, små spill i appen.

Eleven med VR-brillen på nesen skal aktivere spillet ved å fokusere på en blå prikk. Da åpenbarer det seg et nytt rom som er en spillverden, bestående av de fem spillene. Det første er synonymspillet. Eleven som ser spillet i VR-brillen, må lese ordet høyt og også alternativene som kommer opp. Gruppa skal hjelpe hen og velge rett synonym til de oppgitte ordene. Riktig svar ender med at elevene finner det kortet som skal legges ned på bordet. De øvrige spillene handler om å jakte på ord, gjenkjenne ordtak, bokstavlabrynt og pyramidespill. Alle spillene er lineære og fordrer riktige svar for at elevene skal klare oppgavene og finne det riktige kortet som skal legges ut på bordet. «Spillet går på tid og fasiten kommer til slutt,» heter det i instruksjonen. Da får gruppa poeng og beskjed om hvor lang tid de har brukt på å løse oppgavene.

Når kortene er lagt i riktig rekkefølge, fremkommer én sammenhengende fortelling, som er en kortversjon av Marie Auberts novelle «Hjemme». Den inngår i sin helhet i antologien som følger *Novellemysteriet*, og er følgelig én av de novellene som elevene skal bli inspirert til å lese. Til sammen inneholder antologien fem noveller, alle publisert på 2010-tallet. To av dem er skrevet på nynorsk: «489 mil til Aleppo» av Lars Mæhle og Therese Tungens «Flaumen». De øvrige er bokmålsnoveller: I tillegg til «Hjemme» kommer «Utidd» av Kristin Lind og «The Star Strangled Banner» av Gro Dahle. «489 mil til Aleppo» handler om Aya. Hun betrakter sitt nye hjem i Norge langt hjemmefra, savner familie og venner som er skallet av underveis på flukt, og hun får sitt første inntrykk av det nye stedet når hun må ut og lete etter sin demente farfar. «Hjemme» skildrer en ung jente som går ut midt på natta. Det er sommer, moren sover, faren har flyttet, og naboen er på ferie. Jenta vet hvor nøkkelen

deres er, og leder vennegjengen sin dit. «Utidd» skildrer et møte mellom ei lita jente som er alene i parken og husker, og en dame med hund. De utfordrer hverandre. «The Star Strangled Banner» fremstiller en familie på tre; mor, far og datter som har reist til Amerika for å bo der, og som nå feirer den amerikanske nasjonaldagen sammen med nabolaget. «Flaumen» handler om enkenmannen Tor, med ansvar for den lille datteren Inger-Marie. De er nesten alene igjen i den flomrammede bygda etter at naboene har latt seg evakuere. Alle novelene er intense, med klare persontegninger og konflikter. De har dessuten det til felles at de opprinnelig er publisert som voksenlitteratur.

De som har produsert *Novellemysteriet*, er Erlend Askhov og Steffen Sørsum i Lykkelandet forlag i samarbeid med DKS Viken og Turnéorganisasjonen (nå DKS Innlandet).² Askhov og Sørsum presenterer produksjonen på et eget nettsted (www.novellemysteriet.no), hvor det også foreligger en lærerveiledning. I tillegg er *Novellemysteriet*, som alle andre DKS-produksjoner, presentert på egne fylkeskommunale DKS-nettsteder. Både DKS Viken og DKS Innlandet presenterer produksjonen, og de lenker opp til www.novellemysteriet.no og lærerveiledningen der. Lærerveiledningen gjør rede for innholdet i spillet og spillets gang, og den sier også noe om elev- og lærerrollen. Det fremheves at elevene skal løse spillet i grupper, og at det krever «samarbeid og kommunikasjon». For lærerne blir det påpekt at elevene vil kunne løse spillet i stor grad på egen hånd og vil ha lite behov for hjelp: «Spillet er intuitivt og lett, ikke minst for elevene selv, godt vant fra spill på mobilen som de er! Elevene samarbeider og spiller erfaringsmessig svært selvstendig, uten stort behov for veiledning av lærer.» (Askhov & Sørsum, u.å.) Spillets målgruppe oppgis noe ulikt aldersmessig: DKS Innlandet (u.å.) har satt 10. trinn, mens DKS Viken (u.å.) oppgir elever på VG1-VG3. På *Novellemysteriets* hjemmeside står det at opplegget passer for 10. trinn og VGS-elever.

Om studiens empiriske materiale

Til undersøkelsen av *Novellemysteriet* som realisert formidlingsopplegg ble to skoler valgt ut og rekruttert av DKS i fylket hvor *Novellemysteriet* var på turné våren 2022. Vi brukte deltagende observasjon som metode, med utgangspunkt i Katrine Fangens (2010, s. 12) beskrivelse: «Et overordnet formål med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og *gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren.» I informasjonen til skolene understreket vi at vi ønsket å observere hvordan klassene jobbet med *Novellemysteriet*, og at vi ville forstyrre gjennomføringen i minst mulig grad. I tråd med Fangen tilstrebet vi en tilbaketrukket observatørrolle i klasserommene, men benyttet samtidig muligheten til å innhente oppklarende informasjon (s. 9). Én av forskerne flyttet stolen sin mellom gruppene og stilte elevene spørsmål om hva de gjorde og hvor de var i spillet, og før og etter øktene småpratet vi med lærerne om deres forventninger til og opplevelser av opplegget.

Vi observerte to gjennomføringer av *Novellemysteriet*, én på 8. trinn og én på 9. trinn. I observasjonene rettet vi særlig oppmerksomhet mot hvordan elevene engasjerte seg i spillet og samhandlet på gruppene for å løse oppgavene, i hvilken grad temaet novelle og novelleantologien ble aktualisert av elever og/eller lærere, samt hvilken rolle lærerne gikk inn i. Begge øktene varte i omtrent 90 minutter. Observasjonene ble dokumentert med håndskrevne feltnotater.³

Novellemysteriet som potensielt litteraturmøte

I lys av Rasmussens (2016) kjennetegn på brukerinndragende formidling (deltakelse, innflytelse og dialog) slår vi helt enkelt fast at spillet krever aktive elever som setter seg inn i spillets regler, slik de er formulert på instruksjonskortet, og løser oppgavene i *Novellemysteriet*-appen. Samtidig er muligheten for innflytelse på det som formidles, liten, ettersom spillet er lineært og fordrer riktige svar for at elevene skal løse mysteriet.

Dialogen dem imellom er derimot helt sentral for gjennomføringen av spillet.

Eleven med VR-brillen på utsetter seg for det som Hutcheon omtaler som fysisk og kinestetisk interaksjon med spilluniverset og opplever en *Augmented Reality* (AR, utvidet virkelighet). Men oppgavene skal løses i samarbeid med de andre på gruppa, de som interagerer med spillkortene. De forholder seg kun til klasseromsvirkeligheten. Ettersom instruksjonen til enkeltspillene kommer i appen, er det eleven med VR-brillen som må formidle spillets regler til de andre. Det er rimelig å anta at det oppstår ulik grad av kommunikasjonsenergi hos eleven med VR-briller og de andre, det vil si at AR-opplevelsen setter den ene i lekmodus, mens de øvrige befinner seg i en slags arbeidsmodus idet de forventer å få spørsmål de skal svare rett på. Derfor vil dialogen måtte foregå som en forhandling om det Ryan definerer som sanseomsluttende opplevelser. Begge parter må forstå hva slags informasjon den andre har bruk for, og evne å opprettholde en løpende og tydelig kommunikasjon på tvers av lek- og arbeidsmodi.

Hvordan kan slike forhandlinger skape leselyst? I *Novellemysteriet* fungerer «Hjemme», «Utidd», «The Star Strangled Banner» og «Flaumen» både som kildetekster og som adaptasjoner. De er først blitt hentet fra sine opprinnelige voksenlitterære og forfatterinitierte sammenhenger og gjengitt i *Novellemysteriets* egen antologi, sammen med «489 mil til Aleppo». Der har de fått en ny kontekst, tilpasset DKS, det vil si skole, norsktid og ungdom, med en uttalt intensjon om å gi elevene innsikt i samtidslitteraturen etter at spillet eventuelt har pirret leselysten. Intensjonen kan begrunnes pedagogisk med at den leselyst som oppstår på bakgrunn av et fritt valg, trolig får mer varig gjennomslag enn den som oppstår gjennom pålagt atferd.

En ny rekontekstualisering oppstår når fire av novellene flyttes videre i form av utdrag som overføres til spillkortene. Det er slik elevene først møter novel-

lene, som tekstfragmenter på spillkort, og det er opp til elevene å finne ut hvilke tekstfragmenter som hører sammen. Egennavn og pronomener er sladdet ut slik at det ikke er for lett å skjønne hvilke kort som hører til den samme novellen. Men den oppmerksomme lesingen er ikke egentlig nødvendig for spilllets del. Ingen av spillene refererer til novellene. *Novellemysteriets* regler og premisser handler snarere om å betrakte kortene som nøkler for å komme videre fra spill til spill, enn som innganger til sammenhengende fortellinger.

Tre av novellene rekontekstualiseres som spillkort som ikke fører spillet videre, mens «Hjemme» får en nøkkelfunksjon: Når elevene har løst spillet, vil de kunne plassere kortene i rett rekkefølge og potensielt få en litterær opplevelse av denne ene novellen, dersom de leser igjennom kortene.

Litterære medier krever mentalt engasjement, leseren lar seg omslutte av de sanseopplevelsene som karakterene der erfarer, hevder Ryan (2015, s. 107). VR-teknologien tillater eleven med brillene å være omringet av en utvidet virkelighet, der de litterære karakterene ikke opptrer, mens de øvrige elevene gjennomfører lineære oppgavebaserte spill. Dersom dialogen elevene imellom evner å overskride virkelighetsforståelsene, kan en tenke seg at i hvert fall elevene uten VR-brille leser tekstspillkortene oppmerksomt og lar seg pirre av de sladdede novellefragmentenes mentale innlevelsopotensial.

Novellemysteriet som realisert litteraturmøte

Begge klassene vi observerte, var først ut på sine skoler til å prøve *Novellemysteriet*, som skulle sendes videre til parallellklassene etterpå. Skolene hadde fått tilsendt ett klassesett av produksjonen, og lærerne var opptatt av at materialet måtte behandles forsiktig i og med at det skulle gjenbrukes.

Allerede før øktene fremkom det at fraværet av en DKS-utøver hadde satt et visst press på lærerne. Ett element som bidro til det, var de umonterte VR-brillene i papp. Den ene læreren sa til oss at hen ikke tok sjansen på at elevene skulle montere dem i økta, og hen monterte alle brillene kvelden før ved hjelp av en instruksjonsvideo hen fant på nett. Den andre læreren hadde

oppfattet opplegget slik at elevene skulle montere VR-brillene selv, og var spent på om de ville få det til. Hen hadde imidlertid montert én brille på forhånd for å kunne veilede elevene.

I gjennomføringen av *Novellemysteriet* blir det tydelig at lærerne har gjort en innsats med å sette seg inn i opplegget via lærerveiledning og materiell. I begge klasserommene trer lærerne inn i en formidlerrolle når de begynner med å lese høyt fra instruksjonskortet om Marie, som har mistet novellearkene sine. Så forklarer de spillet for elevene. I begge klassene aktiveres elevene umiddelbart etter lærerens introduksjon: De setter seg i grupper og klargjør mobiltelefonen som skal brukes. Den ene klassen får en ekstra utfordring i og med at de skal montere VR-brillene selv. De jobber tålmodig med monteringen, men det er krevende og tar lang tid. Etter nesten tjue minutter har alle gruppene et sett ferdige VR-briller, og de kan begynne med spillet. Den lange monteringsfasen har ført til at noen elever som ikke har deltatt i monteringen, har mistet fokus, men læreren merker seg det og samler elevene til en ny start for å få alle tilbake i oppgavemodus.

Når elevene har satt seg i grupper og går i gang med spillet, stiller de svært mange spørsmål til lærerne, som så trer inn i en tilretteleggerrolle: De hjelper gruppene i gang, svarer på spørsmål om spilllets gang og inspirerer og disiplinierer der det trengs. I begge klassene oppfordrer lærerne elevene til å kommunisere mer med hverandre innad i gruppene, følge instruksjonene og merke seg hint. Lærerne har imidlertid ikke spilt spillet selv, så de kan ikke alltid hjelpe når elevene står fast. Her gjør tidligere nevnte Hanghøj og Brunds (2010) funn seg gjeldende, i den forstand at det blir tydelig at lærere som selv ikke er vant med en gitt spilltype, heller ikke så lett kan gripe inn og veilede elevene i spillingen.

Vi observerer at *Novellemysteriet* legger opp til at læreren skal innta en formidlerrolle som tilrettelegger for elevenes deltakelse, jamfør Rasmussens (2016) brukerinndragende formidlingsstrategi: Lærerne arbeider for at elevene skal klare å løse spillet på egen hånd, og ingen av dem fremstår med en egen agenda knyttet til noe de ønsker at elevene skal lære. Vi fant at en slik tilretteleggerrolle ikke oppfattes å være helt i samsvar med oppfatninger av lærerrollen, noe en av lærerne for-

mulerer slik: «En lærer liker å vite hva som skal skje i timen. Det er uvant å skulle sette i gang og veilede på noe i klassen som man selv ikke kan noe om, og det er uvant å ikke kunne mer enn elevene.» Det ser ut til at denne rollen også oppleves som uvant for elevene når én av dem utbryter følgende under spilllets gang: «Skal vi drive med dette en hel, nei, en halv dag? Når ikke en gang læreren vet hva vi skal gjøre?» Den uvante formidlerrollen skaper altså noen spørsmål i gjennomføringen i klasserommet.

Som nevnt toner *Novellemysteriets* lærerveiledning ned behovet for hjelp fra lærer (Askhov & Sørum, u.å.b). I klassene vi observerer, er det imidlertid kun et fåtall grupper som klarer seg på egen hånd. At få grupper får til spillet selv, kan ha sammenheng med at elevene er litt yngre enn de oppgitte målgruppene. Det er uansett flere utfordringer som oppstår, og som elevene ber læreren om hjelp til: Noen strever med å plassere mobilene i VR-brillene fordi mobilene er for store. Dermed velger de å ikke bruke VR-brillen i spillet. Andre bruker tid på å finne ut hvordan mobilens skjermsparer skruser av, og noen forstår ikke hva det å skanne spillkortene med mobilen innebærer. Atter andre strever med å få startet spillet. Vi kunne observere flere elever som vifter med hendene foran brillene, trolig basert på tidligere erfaringer med VR-baserte spill, men uten effekt. Etter hvert blir det formidlet til alle grupper at de må vende VR-brillene slik at den blå prikken på skjermen blir fokusert på de ulike oppgavesymbolene i skjermbildet. Noen elever sier at de blir svimle og kvalme av å bruke VR-brillene. Det gjelder især i bokstavlabirint, hvor de må bevege mye på hodet for å forflytte seg mellom rom for å finne bokstaver. Det at elevene ikke intuitivt vet hvordan de skal spille akkurat dette VR-spillet, betyr ikke at de ikke har kompetanse i VR-baserte spill. Det forteller oss bare at deres spillerfaring er hentet fra andre typer spill, jamfør Guanio-Ulurus (2022) studie av ungdom og spillvaner.

Vi observerte at flere grupper setter i gang med spillet mer intuitivt enn planmessig, uten å lese instruksjonskortet, og at de er raske til å be læreren om hjelp. Elevene lurte blant annet på om det er om å gjøre å finne frem til ordene som er sladdet på spillkortene,

om man trenger å lese teksten på spillkortene, og om hva målet med spillet er. Noen har heller ikke fått med seg at det dreier seg om fem forskjellige spill, fordelt på de ulike symbolene. En annen utfordring er at elevene med VR-briller ikke alltid forstår informasjonsbehovet til medelevene på gruppa, og at det tidvis oppstår mangel på kommunikasjon og samarbeid. Det ble tydelig at gruppene som ikke skaffer seg en overordnet oversikt over spilllets gang, jobber mer fragmentert og planløst med spillet. Dette understreker Wouters og Oostendorps (2013) funn om betydningen av instruksjoner i spillbasert læring. Vi finner også at elever som ikke får med seg instruksjonene, bruker sin kognitive kapasitet på en lite effektiv måte i spillingen. Mangelen på forståelse av spilllets gang og kommunikasjon mellom den som har VR-brille på og de andre, fører for noen grupper til at elevene mister motivasjonen og begynner å gjøre andre ting. Ved nærmere ettersyn kunne vi imidlertid se at noen av disse begynner å leke, både med og uten VR-brillene, noe som tyder på at *Novellemysteriet* satte elevene i lekmodus, slik Ryan peker på vil være tilfellet for spillere, noe også Hutcheon er inne på i forbindelse med adaptasjon til digitale medier.

Det kunne også dukke opp utfordringer knyttet til enkeltspillene, slik som med begrepsforståelse i synonymspillet (f.eks. hva er en «notar») og med ordtaksoppgaven. Et eksempel på sistnevnte oppstår på én av gruppene hvor en elev har tatt fullt ansvar for spillet, mens de fire andre inntar mer passive roller. Den aktive eleven er svært dyktig med VR-brillen og utmerker seg ved å bevege seg med letthet gjennom rommene i bokstavlabirint. Når hen kommer til ordtaksoppgaven, stopper imidlertid progresjonen opp: Eleven er flerspråklig og utviser liten kjennskap til tradisjonelle norske ordtak. I fravær av medelevenes engasjement må hen gjette og stadig begynne på nytt fordi hen svarer feil. Til slutt henvender hen seg til en annen gruppe for å få hjelp. Opplegget blir altså sårbart når bare én elev på hver gruppe er inne i den virtuelle verdenen til enhver tid.

Selv om flere grupper møter på utfordringer under spilllets gang, er det også noen få grupper som utmerker seg ved at de blir raskt ferdige. Det ser ut til at konkur-

ranselementet i form av tidtakingen er en viktig motivasjon for dem, og en gruppe noterer at de fullfører spillet på 26 minutter. For andre er det slik at de først skjønner spillet idet læreren avslutter økta, da til store protester fra de som endelig har knekt koden.

Vi observerer at de fleste elevene er aktive og deltakende i gjennomføringen av spillet, og de har mye dialog knyttet til oppgaveløsning og hvordan de skal gå frem. Slik bekreftes to av kjennetegnene på brukerinndragende formidling, jamfør Rasmussen (2016). Men mens deltakelsen er reell hos de som gjennomfører, er den uten innflytelse på det produktet som skapes. For spillets progresjon er det viktig at elevene gjør oppgavene riktig, oppgavene appellerer ikke til kreative svar (ulikt litteraturløsning, ifølge Ryan), og feil skaper stagnasjon. Det er imidlertid mulig å spore et rom for innflytelse når det gjelder selve arbeidsprosessen, da elevene selv bestemmer hvem som gjør hva i spillets gang.

Hva så med novellesammendragene på spillkortene og novellene i antologien, i hvilken grad ble de tematisert i klasserommene? I *Novellemysteriet* prioriteres teknologi og spilldeltakelse over lesing. Vi observerte at elevene hadde mest fokus på VR-spillet, og at få grupper leste på kortene. Novelleantologien ble i liten grad tematisert, kanskje fordi klassesettet skulle brukes om igjen i parallellklassene, og fordi ikke alle gruppene hadde spilt ferdig ved øktas slutt. Den ene læreren viste imidlertid frem antologien avslutningsvis og sa at de skulle se på den senere i en norsktid. Etter økta sa denne læreren at hen syntes «norsken forsvant litt», og at det ble «litt lite litteratur» i opplegget, men hen var positiv til at elevene fikk utforske VR-teknologi, som var en ny erfaring i klasserommet. Den andre læreren sa at hen syntes det var få instruksjoner i spillet, noe som ble krevende fordi elevene i klassen er vant til å vite i detalj hva de skulle gjøre. Læreren vinklet imidlertid dette positivt: Hen opplevde at elevene dermed måtte bli mer aktive selv, og at de fant ut av mye på egen hånd etter hvert.

Basert på våre observasjoner er det altså vanskelig å si noe om i hvilken grad *Novellemysteriet* «pirret» elevenes leselyst. Det er grunn til å anta at dette vil avhenge av om lærerne velger å aktualisere *Novellemysteriet* og novelleantologien på et senere tidspunkt.

Muligheter og utfordringer når ny teknologi skal styrke leselysten

Det synes opplagt i *Novellemysteriet* at den digitale teknologien aktiverer elevene til å tre inn i lekmodus. Vi observerte flere, især gutter, som gikk rundt i klasserommet med VR-brillene på. De hadde det gøy, de koste seg, de forsøkte å løse oppgaver, og de kommuniserte.

Det svarer til Ryans påpekning av at spill aktiverer lek, og også til funnene hos Solstad og Tønnessen (2014) om den digitale teknologiens samhandlingsmuligheter og lekpotensial. Vi observerte at nettopp teknologien fikk stor oppmerksomhet og førte til en form for engasjement hos elevene. VR-brillen fungerer som bindeleddet fra gruppa og klasserommet til et virtuelt univers og krever at elevene har en velfungerende kommunikasjon seg imellom. Dialogen fungerer som en oversettelse mellom klasserom og spillunivers og gir især den eleven som har brillene på, en viktig fremstillingsrolle. Dette bekrefter at teknologi kan benyttes til å styrke elevenes egen skaperevne, selv om den, som Ryan hevder, ikke er av samme innlevelseskarakter som den som litteratur aktiverer. *Novellemysteriet* har altså potensial til å fremme en skapende, utforskende og deltakende elevrolle, om enn ikke nødvendigvis den som skaper leselyst.

Vi ser også at *Novellemysteriet* setter både lærer og elev i uvante posisjoner. En av lærerne kommenterte denne erfaringen slik: «Det som er litt spesielt, er at jeg ikke før nå har fått med meg at det ikke kommer noen fra DKS og leder det hele, som vanlig, men at man i stedet som lærer selv må gjøre det.» I informasjonen fra DKS understrekes det at det ikke kommer en utøver til skolen, men læreren er så vant til det at hen overser informasjonen til et par dager før økta. Læreren blir selv satt i formidlerrollen, som opplegget iscenesetter på en måte som læreren ikke er vant med. Men det skal godt gjøres å rokke ved så etablerte roller i klasserommet. Elevene forventer at lærerne skal kunne mer enn dem, og lærerne vil gjerne være godt nok forberedt til at de svarer på denne forventningen. *Novellemysteriet* har et potensial til å rokke ved en slik balanse. Det kan også by på en interessant erfaring når både elev og lærer settes i en utforskende rolle.

Den form for deltakelse som VR-spillet aktiverer, følger VR-spillets og teknologiens premisser. Det er teknologien og dens fremstillingsmuligheter som kommer i fokus, og det som fremstilles, er et spillunivers som ikke er tilknyttet novellene: Det er ikke nødvendig å lese novellekortene for å løse spilloppgavene, og vi observerte heller ikke mange elever som leste dem. Det ble imidlertid stilt spørsmål ved kortenes funksjoner. En elev på 9. trinn stilte følgende spørsmål, etter at hennes gruppe hadde lagt kortene i riktig rekkefølge: «Er dette en novelle?» Hun foreslo at gruppa skulle lese kortene høyt sammen, men da var økta slutt, og elevene måtte pakke ned spillelementene i esken. Spørsmålet ble dermed stående ubesvart.

Novelleantologien får altså lite fokus i klasserommet. Dersom *Novellemysteriet* var designet annerledes,



kunne de fem novellene blitt aktivert i VR-spillene og blitt gjort til gjenstand for oppgaver til spillene. Hvorvidt det ville ha fremmet litterær interesse og leselyst, er et annet spørsmål. Kan hende det er veloverveid fra produsentenes side at novellene ikke er blitt omdannet til spill. Kan hende er tanken at det ville vært drepene for leselysten, og at det er bedre om elevenes første møte med novellene foregår idet de leser antologien.

Vår konklusjon er at slik *Novellemysteriet* er designet, oppstår det en konkurranse mellom det VR-baserte spillet og litteraturen, der spillet i første omgang er det som får mest oppmerksomhet. *Novellemysteriet* benytter «Hjemme» som nøkkeltekst, men det er ikke tid til å lese novellen, for elevene skal ha andre fag når økta er slutt. Heller ikke de sju kortene som samlet gjengir plottet i «Hjemme», blir lest opp i de to klassene vi observerte. Spørsmålet «Er dette en novelle?» kunne blitt diskutert i plenum, men det var det ikke tid til, og lærerne, som var blitt tildelt formidlerrollen, var ikke forberedt på det gjennom lærerveiledningen. Spørsmålet kunne ha ført til en interessant diskusjon om hva en novelle er, når elevene først leser dem som rekonstruksjoner i form av korte utdrag på spillkortene, og senere i antologien. Slik *Novellemysteriet* er designet, behøver ikke denne adaptasjonseffekten å bli aktivert. Men novelleantologien finnes på skolene som har fått tilsendt spillpakken. Det litterære materialet ligger dermed der som et potensial som lærerne kan aktivere og realisere på et senere tidspunkt. Det fordrer imidlertid at læreren er forberedt på å videreføre *Novellemysteriet* etter selve spilløkta.

Litteratur

- Askhov, E. & Sørnum, S., i samarbeid med G. Vilberg, DKS Viken, & W. Aspeli, Turnéorganisasjonen. (2020). *Novellemysteriet*. Lykkelandet forlag.
- Askhov, E. & Sørnum, S. (u.å.a). *Novellemysteriet*. <https://www.novellemysteriet.no/>
- Askhov, E. & Sørnum, S. (u.å.b). *Lærerveiledning*. <https://www.novellemysteriet.no/sample-page/>
- DKS Viken. (u.å.). *Novellemysteriet*. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/utforsk-produksjoner-i-dks/?produksjon=1555>
- DKS Innlandet. (u.å.). *Novellemysteriet*. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/innlandet/utforsk-produksjoner-i-dks/?produksjon=2554>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guanio-Uluru, L. (2022). Digital danning: Dataspill som arena for selvrepresentasjon og lek med identitet(er). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.1>
- Hanghøj, T. & Brund, C. E. (2010). Teacher roles and Positionings in Relation to Educational Games. <https://www.researchgate.net/publication/290673816>
- Hoel, T. & Tønnessen, E. S. (2021). Litterært engasjement og innlevelse i bildebokapper. En empirisk studie av applesing i barnehagen. *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 12, 1-12. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2021-01-02>
- Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Kulturtanken - Den kulturelle skolesekken (DKS). (u.å.). Om DKS. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>
- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger? <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- Rasmussen, C. H. (2016). *Formidlingsstrategier. En grundbog om kulturinstitutioners formidling*. Samfundslitteratur.

Ryan, M.-L. (2015). *Narrative as Virtual Reality 2. Revisiting Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Johns Hopkins University Press.

Solstad, T. & Tønnessen, E. S. (2014). Estetiske erfaringer i bok og ved skjerm. I Tønnessen, E. S. (Red.), *Jakten på fortellinger. Barnelitteratur på tvers av medier* (s. 149-169). Universitetsforlaget.

Wouters, P. & Oostendorp, H. van (2013). A meta-analytic review of the role of instructional support in game-based learning. *Computers & Education*, 60(1), 412-425. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.018>

Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidling og kunstopplevelse. En studie av Den kulturelle skolesekken*. Cappelen Damm Akademisk.

Sluttnoter

- 1 I DKS-sammenheng omtales et formidlingsopplegg typisk som en «produksjon», og en litteraturproduksjon i klasserommet refereres til som et «litteraturmøte».
- 2 Denne artikkelen er resultat av en studie vi har gjennomført på invitasjon fra DKS Innlandet. Som medprodusenter av *Novellemysteriet* søkte de om produksjonsmidler hos Kulturtanken, og det var ønskelig med et forskningsprosjekt som fulgte opp produksjonen. DKS Innlandet tilrettela for at vi kunne studere *Novellemysteriet* slik det ble utspilt i to klasserom våren 2022, og kostnader i forbindelse med datainnsamlingen ble dekket av produksjonsmidlene.
- 3 Studien inkluderer ikke personopplysninger da datainnsamlingen er gjennomført anonymt. Ingen navn eller personidentifiserende bakgrunnsopplysninger ble registrert i feltnotatene. Ettersom undersøkelsen kun behandler anonyme personopplysninger, er den ifølge Norsk senter for forskningsdata ikke meldepliktig (NSD, u.å.).



Anne Skaret

Anne Skaret er professor i nordisk litteratur ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk. Hennes forskningsinteresser dreier seg om barnelitteratur og medier og litteraturformidling.



Kristin Ørjasæter

Kristin Ørjasæter er professor i litteratur med innretning på barne- og ungdomslitteratur, Norsk barnebokinstitutt. Hennes forskningsinteresser dreier seg om barnelitterær estetikk, litteraturformidling og kulturpolitikk.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor emeritus i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriving og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no