

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i norskdidaktikk.

Mai, 2021

Språkreisen - en reise i det norske dialektlandskapet:

Utviklingen av brettspill for norskfaget på ungdomstrinnet.

The Language Journey – a journey through the Norwegian dialects:

The development of a boardgame for the Norwegian subjects in the lower secondary school



Camilla Flesaker Jansen

OSLOMET

OsloMet-storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Sammendrag

I forbindelse med masteroppgaven har jeg utviklet brettspillet *Språkreisen – en reise i det norske dialektlandskapet*. Brettspillet er laget for ungdomsskolen, og er ment som et supplement eller alternativ til mer tradisjonell undervisning om dialekter. Utviklingen av brettspillet har foregått gjennom pedagogisk designforskning, der elever og lærere på 10. trinn har testet spillet og gitt tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene har blitt brukt til å revidere spillet. I masteroppgaven tar jeg for meg selve utviklingen av spillet. I tillegg rettes fokuset mot motivasjon og læring i forbindelse med brettspill, og da spesifikt *Språkreisen*, som undervisningsform. Problemstillingen for oppgaven er derfor:

Hvordan utvikle et brettspill om norske dialekter som legger til rette for, og bidrar til motivasjon og læring i norskfaget på ungdomstrinnet?

Problemstillingen er blant annet formulert med utgangspunkt i læreplanen i norsk for elever etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020) der det står det at «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved å la elevene få bruke fantasien og oppleve at det å prøve seg fram er en del av det å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). Fra sitatet vil jeg trekke ut ordet «lærelyst» som sentralt for *Språkreisen*. Målet med å bruke brettspillet er at elevene gjennom å utforske og oppleve det norske dialektlandskapet, skal få mer lærelyst, som handler om både motivasjon og læring.

Teorigrunnlaget for masteroppgaven og brettspillet er i hovedsak basert på læreplanen, sosialkonstruktivistisk læringssyn, spillteori og teori om norske dialekter. Den overordnede metoden som er brukt i oppgaven er som nevnt pedagogisk designforskning. Dataene er hentet inn ved hjelp av kvalitativ metodetriangulering, nærmere bestemt med observasjon, spørreskjema og intervju. I tråd med pedagogisk designforskning skulle det vært gjennomført flere sykluser med testing av spillet og observasjon, spørreskjema og intervju. Covid-19 og restriksjonene på skolene som følge av pandemien, gjorde gjennomføringen av flere sykluser vanskelig, og det ble derfor kun gjennomført to sykluser. Den første syklusen innebærer selve utviklingen av spillet, en pilottest på 8. trinn, og revisjon basert på observasjonene fra pilottesten. Syklus nummer to består av spilletesting i to 10. klasser, med observasjon,

spørreskjema, og intervju av læreren fra den ene klassen som testet spillet, og en revidering basert på dataene.

Hovedfunnet i oppgaven er at elevene ble motivert og lærte noe om dialekter av å spille brettspillet. Både observasjonene, elevenes svar på spørreskjema og intervjuet med læreren, vitnet om engasjement i timen der spillet ble testet. Elevene likte særlig godt å spille i grupper med medelever, og mange fikk hjelp fra gruppa på tross av at spillet i utgangspunktet var individuell konkurranse. På tross av at gjennomføringen av spillet var vellykket på mange måter, viste også dataene som ble samlet inn at spillet måtte justeres. I siste del av masteroppgaven presenteres den endelige versjonen av spillet som er basert på tilbakemeldingene.

Nøkkelord: dialekter, læringsspill, pedagogisk designforskning, brettspill, motivasjon og engasjement.

Abstract

For the master thesis I have developed the educational board game *Språkreisen – en reise i det norske dialektlandskapet* (The Language Journey – a journey through the Norwegian dialects). The board game is made for the lower secondary school and is a teaching tool in the education of dialects. The board game has been developed through educational design research, where teachers and students from 10th grade have tested the game and given feedback. The feedback has been used in the revision of the game. The thesis is based on the development of the game itself. It also focuses on motivation and learning through board games, specifically *Språkreisen* (The Language Journey), as a form of teaching. The question of this thesis is therefor:

How to develop a board game about Norwegian dialects that facilitates and contributes to motivation and learning in the Norwegian subject in lower secondary school?

The question of this thesis is based on «The Norwegian subject curriculum for students after 10th grade», which states that «The teacher must facilitate for student participation and stimulate the desire to learn by letting the student use their imagination and experience that experimentation is a part of learning» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). From this statement I would like to focus on «the desire to learn» as a central theme for *Språkreisen* (The Language Journey). The goal of the board game is that the students through exploring and experiencing the Norwegian dialects, will have a greater desire to learn, which concerns both motivation and learning.

The theoretical foundation of the thesis and the board game is mainly based on the Norwegian subject curriculum, social constructivism, game theory and theory about Norwegian dialects. The method that is used in the thesis is as previously mentioned educational design research. The data is obtained by using qualitative methodical triangulation, more specifically with observation, surveys and interviews. In accordance with educational design research, there should have been completed several cycles with testing of the game and observation, surveys and interviews. Covid-19 and the restrictions at schools

due to the pandemic, did the testing of several cycles difficult, therefore it was only tested in two cycles. The first cycle involves the development of the game, a pilot-test on 8th grade, and revision based on the observation of the pilot-test. The second cycle involves game testing in two 10th grade classes, with observation, surveys and an interview with the teacher from one of the classes that tested the game, and a revision based on the data.

The main findings in the thesis are that the students were motivated and did learn something about dialects from the board game. Both observations, the students' answers from the surveys and the interview with the teacher, showed engagement in the class the game was tested. The students particularly liked to play in a group with fellow students, and many received help from the group even though it was an individual competition. Despite the implementation of the game being successful in many ways, the collected data showed that the game had to be adjusted. In the last part of the master thesis the final version of the game, which is based on this feedback, will be presented.

Key words: Dialects, teaching-games, educational design research, board games, motivation, engagement, design based research.

Forord

Da jeg søkte meg inn på masterstudiet på OsloMet for to år siden hadde jeg allerede en klar idé om at jeg ville utvikle et brettspill for norskfaget på ungdomstrinnet. Ønsket om å utvikle et brettspill var basert på tidligere erfaring med brettspill i undervisningen fra praksis på lærerstudiet, i tillegg til et ønske om å lage spennende undervisningsopplegg. Interessen for kreative og varierte undervisningsopplegg har jeg hatt med meg helt siden jeg selv var elev i grunnskolen. De timene jeg fremdeles husker, er de timene vi gjorde noe annerledes. Som den timen vi laget varmluftsballong i naturfagstimen, eller da vi hadde rebus med engelske gloser i skolegården. Ettersom dette var noe jeg satt pris på som elev, har jeg som lærer et mål om å etterstrebe kreativitet og variasjon i undervisningen.

I arbeidet med masteroppgaven, er det flere personer som har vært viktige. Først vil jeg takke veilederne mine Tuva Bjørkvold, Trine Gedde-Dahl og Anne Kristine Øgreid. Takk for raske svar på mail, og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg vil også takke elever og lærere som har vært med på å teste spillet. Tilbakemeldingene fra dere har vært helt avgjørende for at prosjektet kunne gjennomføres. Hege Henriksen har også vært en viktig støttespiller i arbeidet. Takk for at du har fungert som min personlige spesialpedagog. Til slutt vil jeg takke min samboer Marie Therese Gjesdal for at du har laget store mengder kaffe, og sørget for at jeg har tatt pauser og kommet meg ut på skiturer. Du har gitt meg mange fine lysglimt i en litt tung hverdag med både koronarestriksjoner og masterskriving.

Avslutningsvis, håper jeg at dere som leser masteroppgaven blir interessert i brettspill som undervisningsopplegg, og da særlig *Språkreisen*. I tillegg håper jeg at masteroppgaven kan være til inspirasjon for andre lærere som ønsker å lage undervisningsopplegg som bidrar til variasjon i skolehverdagen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	IV
Forord	VI
Figuroversikt	X
Tabelloversikt :.....	XI
1.0 Innledning	1
1.1 Presentasjon av problemstillingen	1
1.2 Min erfaring med utvikling av læringsspill	2
1.3 Introduksjon av Språkreisen.....	4
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	5
2.0 Teori	7
2.1 Hva er motivasjon og læring?	7
2.1.1 Motivasjon.....	7
2.1.2 Læring	9
2.1.3 Sosialkonstruktivism og sosiokulturell læringsteori	9
2.1.4 Den proksimale utviklingssonen	10
2.1.5 Stillasbygning.....	11
2.2 Spillteori – Hva er et spill?	12
2.2.1 Gamification.....	13
2.2.2 Sjanger.....	14
2.3 Spilledesign – oppbygningen av et spill.....	15
2.3.1 De fire store komponentene	15
2.3.2 utfordringer og mål.....	15
2.3.3 Regler	15
2.3.4 Progresjon	16
2.3.5 Resultatet.....	16
2.4 Balansefaktorer i spill	17
2.4.1 Rettferdighet.....	17
2.4.2 utfordring vs. suksess	18
2.4.3 Meningsfulle valg.....	18
2.4.4 Ferdigheter vs. sjanse.....	19
2.4.5 Hode vs. hender.....	19
2.4.6 Konkurrans vs. samarbeid	19
2.4.7 Lengden på spillet	20
2.4.8 Belønning	21
2.4.9 Straff.....	21
2.4.10 Frihet vs. kontrollert opplevelse	22
2.4.11 Enkelt vs. komplekst.....	22
2.4.12 Detaljer vs. forestilling	23
2.5 Faginnholdet i Språkreisen	23
2.5.1 Læreplanen i norsk for elever etter 10. trinn.....	23
2.5.2 Kjerneelementene i læreplanen	24
2.5.3 Språklig variasjon i Norge	25

2.5.4	Endring i språket	26
2.5.5	Målmerker og dialektområder.....	27
2.5.6	Inndeling av dialektområdene i spillet.....	28
2.5.7	Østnorsk	29
2.5.8	Vestnorsk.....	29
2.5.9	Trøndersk	30
2.5.10	Nordnorsk	31
2.5.11	Nynorsk – «På ferge»	32
2.6	<i>Oppsummering: Læringsspill – et sammensatt læringsverktøy</i>	33
3.0	Metode	35
3.1	<i>Utvalg og rekruttering</i>	36
3.2	<i>Pedagogisk designforskning</i>	36
3.3	<i>Kvalitativ datainnsamling: observasjon, spørreskjema og intervju</i>	40
3.4	<i>Observasjonsstudier</i>	41
3.4.1	Min rolle som observatør	41
3.4.2	Gjennomføring av observasjon	42
3.5	<i>Spørreskjema</i>	43
3.5.1	Gjennomføring av spørreundersøkelsen	46
3.6	<i>Det kvalitative forskningsintervju</i>	48
3.6.1	Pilotintervju	48
3.6.2	Gjennomføring av intervju	49
3.6.3	Transkribering	50
3.7	<i>Overførbarhet</i>	50
3.8	<i>Etikk i forskningen</i>	51
3.8.1	Etikk i observasjon.....	52
3.8.2	Etikk i spørreskjema.....	53
3.8.3	Etikk i intervju.....	53
4.0	Resultater og diskusjon	55
4.1	<i>Syklus 1</i>	55
4.1.1	Syklus 1: Design	55
4.1.2	Syklus 1: Evaluering - pilottest	70
4.1.3	Syklus 1: Revisjon.....	72
4.2	<i>Syklus 2</i>	73
4.2.1	Syklus 2: Design	73
4.2.2	Syklus 2: Evaluering	75
4.2.3	Evaluering syklus 2: Motivasjon.....	78
4.2.4	Evaluering syklus 2: Læring	96
4.3	<i>Syklus 2: Revisjon</i>	120
4.3.1	Brettet.....	120
4.3.2	Reglene.....	121
4.3.3	Spørsmålene	124
4.3.4	Fagordlista.....	128
4.3.5	Lærerveiledning	128
4.3.6	Nettsiden	129
4.4	<i>Oppsummering: Pedagogisk analyse av brettspillet</i>	131
4.4.1	Kontekst	132
4.4.2	Elevespesifikasjoner	132
4.4.3	Pedagogiske betraktninger	133

4.4.4	Representasjonsmåte (verktøy)	133
5.0	Konklusjon	135
5.1	<i>Oppsummering av funn</i>	135
5.2	<i>Studiens begrensninger og videre utvikling</i>	137
6.0	Litteraturliste	140
7.0	Litteraturliste til selve spillet	144
8.0	Vedlegg	147
	<i>Vedlegg 1: Samtykke lærer</i>	147
	<i>Vedlegg 2: Søknad NSD</i>	150
	<i>Vedlegg 3: Observasjonsskjema</i>	152
	<i>Vedlegg 4: Spørreskjema</i>	154
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide</i>	160
	<i>Vedlegg 6: Versjon 1 av Språkreisen</i>	162
	<i>Vedlegg 7: Versjon 2 av Språkreisen</i>	163
	<i>Vedlegg 8: Fagordlista</i>	164
	<i>Vedlegg 9: Spørsmål til «På ferge»</i>	169
	<i>Vedlegg 10: Spørsmål til det østnorske dialektområdet</i>	173
	<i>Vedlegg 11: Spørsmål til det vestnorske dialektområdet</i>	178
	<i>Vedlegg 12: Spørsmål til det trønderske dialektområdet</i>	183
	<i>Vedlegg 13: Spørsmål til det nordnorske dialektområdet</i>	187
	<i>Vedlegg 14: Lærerveiledning</i>	192

Figuroversikt

FIGUR 1.1: SPRÅKREISEN VERSJON 2.	4
FIGUR 1.2: EKSEMPEL PÅ SPILLKORT.	4
FIGUR 2.1: DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONEN (THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT) (LAGET UT FRA: VYGOTSKY, 1978, S. 86).	11
FIGUR 2.2: "FLOW CHANNEL" (SCHELL, 2020, S. 218).	18
FIGUR 2.3 - FELTET SPILLEREN MÅ LANDE PÅ FOR Å VELGE "PÅ FERGE".	22
FIGUR 2.4: MÅLMERKER ØSTNORSK.	29
FIGUR 2.5: MÅLMERKER VESTNORSK.	30
FIGUR 2.6: MÅLMERKER TRØNDERSK.	31
FIGUR 2.7: MÅLMERKER NORDNORSK.	32
FIGUR 2.8: A FRAMEWORK FOR EVALUATING GAME- AND SIMULATION-BASED-EDUCATION (DE FREITAS & OLIVER, 2006, S. 253).	34
FIGUR 3.1: MODELL AV PROSESSORIENTERT FORSKING. BASERT PÅ BJØRNDAL (2013, S. 246).	38
FIGUR 3.2: EKSEMPEL PÅ SPØRSMÅL FRA SPØRREUNDERSØKELSEN: LUKKET OG ÅPENT SVAR.	45
FIGUR 3.3: EKSEMPEL PÅ SPØRSMÅL FRA SPØRREUNDERSØKELSEN: LUKKEDE SVARALTERNATIVER.	46
FIGUR 4.1: SKJERMBILDE FRA CANVA: FØRSTE UTKAST AV SPRÅKREISEN.	56
FIGUR 4.2: VERSJON 1 SPRÅKREISEN.	56
FIGUR 4.3 - SKJERMBILDE FRA CANVA: EKSEMPEL PÅ SPILLKORT.	58
FIGUR 4.4: SPØRSMÅL ØSTNORSK SRO03	59
FIGUR 4.5: SPØRSMÅL VESTNORSK SRV07	60
FIGUR 4.6: SPØRSMÅL NORDNORSK SRNN04	60
FIGUR 4.7: EKSEMPEL PÅ "FLYBILLETT" I SPRÅKREISEN	63
FIGUR 4.8: FORSIDEN PÅ NETTSIDEN VERSJON 1	64
FIGUR 4.9: HOVEDSIDE FOR "SPRÅKREISEN" PÅ NETTSIDEN VERSJON 1.	64
FIGUR 4.10: REGLER PÅ NETTSIDEN VERSJON 1	65
FIGUR 4.11: HOVEDSIDE "LÆREPLANMÅL" VERSJON 1	66
FIGUR 4.12: «LÆREPLANMÅL I NORSK» VERSJON 1	66
FIGUR 4.13: «KJERNEELEMENTER» VERSJON 1.	67
FIGUR 4.14: EKSEMPEL PÅ KJERNEELEMENT VERSJON 1.	67
FIGUR 4.15: FAGORDLISTA PÅ NETTSIDEN VERSJON 1.	68
FIGUR 4.16: SPØRSMÅL UTEN VIDEO.	69
FIGUR 4.17: FASIT TIL SPØRSMÅL UTEN VIDEO.	69
FIGUR 4.18: ELEV A, SPØRSMÅL 2.	84
FIGUR 4.19: ELEV A, SPØRSMÅL 2.	88
FIGUR 4.20: ELEV A, SPØRSMÅL 6.	96
FIGUR 4.21: ELEV B, SPØRSMÅL 7.	109
FIGUR 4.22: ELEV B, SPØRSMÅL 7.	110
FIGUR 4.23: ELEV B, SPØRSMÅL 5.	113
FIGUR 4.24: ELEV B, SPØRSMÅL 6.	115
FIGUR 4.25: ELEV A, SPØRSMÅL 2.	117
FIGUR 4.26: VERSJON 2 AV SPRÅKREISEN.	121
FIGUR 4.27: VERSJON 1 AV SPRÅKREISEN.	121
FIGUR 4.28: POENGTAVLE TIL KLASSEKAMP.	123
FIGUR 4.29: SKJERMBILDE SRN14.	125
FIGUR 4.30: SKJERMBILDE SRO03.	126
FIGUR 4.31: SKJERMBILDE SPØRSMÅL SRNN10.	127
FIGUR 4.32: SKJERMBILDE FASIT SRNN10.	127
FIGUR 4.33: HOVEDSIDE FOR «SPRÅKREISEN» PÅ NETTSIDEN, VERSJON 2.	129
FIGUR 4.34: SKJERMBILDE LÆRERVEILEDNING.	130
FIGUR 4.35: UTSNITT AV KILDELISTEN PÅ NETTSIDEN.	131

Tabelloversikt:

TABELL 1: SPØRSMÅL 12.	78
TABELL 2: SPØRSMÅL 10.	79
TABELL 3: SPØRSMÅL 8A.	80
TABELL 4: SPØRSMÅL 8B.	81
TABELL 5: SPØRSMÅL 2.	83
TABELL 6: SPØRSMÅL 11.	86
TABELL 7: SPØRSMÅL 8E.	89
TABELL 8: SPØRSMÅL 3.	91
TABELL 9: SPØRSMÅL 8D.	92
TABELL 10: SPØRSMÅL 8F.	94
TABELL 11: SPØRSMÅL 8H.	98
TABELL 12: SPØRSMÅL 9.	99
TABELL 13: SPØRSMÅL 5.	104
TABELL 14: SPØRSMÅL 4.	104
TABELL 15: SPØRSMÅL 6.	104
TABELL 16: SPØRSMÅL 7.	104
TABELL 17: SPØRSMÅL 8C.	114
TABELL 18: SPØRSMÅL 8I.	115
TABELL 19: SPØRSMÅL 8G.	118

1.0 Innledning

Spill som læringsverktøy har vært brukt av mennesker så lenge vi har eksistert, og er egentlig ikke et nytt fenomen (Whitton, 2014, s. 25). Allikevel har spillbasert læring fått økt oppmerksomhet de siste årene (Skjelbred & Daus, 2020, s. 1). Å bruke spill som læringsverktøy kan ses i sammenheng med flere læringssyn, deriblant sosialkonstruktivistisk læringssyn og sosiokulturell læringsteori, der utforskning og erfaring står sentralt (Vygotsky, 1978). Samtidig som spill kan bidra til utforskning og erfaring, foreligger det en forventning om at spill skal øke engasjementet og motivasjonen blant elevene, noe som igjen kan styrke læringsutbyttet. Tidligere forskning har også vist at lærere og elever liker å bruke spill (Skjelbred & Daus, 2020, s. 1-2). Samtidig er ikke alle elever like, og på tross av forventningen om engasjement og motivasjon, er det en realitet at mange faktisk ikke liker spill (Kapp, Blair & Mesch, 2014, s. 19).

I dette masterprosjektet har jeg sett nærmere på fenomenet «spill som læringsverktøy». For å undersøke temaet, har jeg utviklet læringsspillet *Språkreisen – en reise i det norske dialektlandskapet*. På forhånd hadde jeg en tanke om at brettspill kunne fenge målgruppen, som er elever på ungdomsskolen. For å finne ut av hva elever og lærere syntes om å bruke *Språkreisen* som læringsverktøy, har jeg brukt metoden *pedagogisk designforskning* (Bjørndal, 2013, s. 245). I tråd med metoden ble spillet testet i to 10. klasser, samt at det ble gjennomført en pilottest på 8.trinn. Etter testen ga elevene og læreren tilbakemeldinger som jeg igjen brukte for å utvikle en revidert versjon av brettspillet. Målet har vært å skape et læringsverktøy i norskfaget på ungdomstrinnet som bidrar til både læring, motivasjon og engasjement. *Språkreisen* er et brettspill med QR-koder som spillerne skanner, og er dermed en krysning mellom analogt og digitalt spill. Videre i masteroppgaven vil jeg bruke både «spillet», «brettspillet» og «læringsspillet» når jeg omtaler *Språkreisen*.

1.1 Presentasjon av problemstillingen

Utgangspunktet for valg av tema for masteroppgaven, var en nysgjerrighet på om spillbasert læring faktisk fungerer i klasserommet. Lærer elevene av spillet, eller forsvinner fagkunnskapen til fordel for underholdning? Blir elevene i større grad motivert til å lære

fagstoffet av å spille seg gjennom pensum? I tillegg til disse tankene, har selve utviklingen av *Språkreisen* en viktig plass i masteroppgaven. Dermed falt jeg på følgende problemstilling:

Hvordan utvikle et brettspill om norske dialekter som legger til rette for, og bidrar til motivasjon og læring i norskfaget på ungdomstrinnet?

Ut fra problemstillingen vil jeg trekke frem de tre begrepene «brettspill», «motivasjon» og «læring» som særlig sentrale. Når det gjelder begrepet *brettspill* er som jeg allerede har vært inne på, *Språkreisen* et læringsspill, der pensum om norske dialekter har vært gjennom en gamification-prosess (Kapp, 2012, s. 23). Ettersom mange av læringsspillene som blir brukt i skolen er heldigitale dataspill, så jeg det som relevant å presisere at spillet er et fysisk brettspill i problemstillingen. På tross av at *Språkreisen* er et brettspill, har jeg brukt teori om utvikling av dataspill for å utvikle spillet. Grunnen til dette er at analoge og digitale spill har mange av de samme grunnleggende komponentene som ligger til grunn, nettopp motivasjon og læring. *Motivasjon* innebærer i dette tilfellet en økt lyst til å lære, at elevene kan oppleve flyt der de glemmer tid og sted og lærer uten å merke det (Håkonsen, 2018, s. 89). *Læring* i denne sammenhengen handler elevenes opplevde læring om temaet språk og dialekter etter å ha spilt spillet. Selve læringsprosessen er sett fra et sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1978; Whitton, 2014, s. 55). I teoridelen utdyper jeg begrepene ytterligere.

I det følgende vil jeg gjøre rede for min erfaring med utvikling av læringsspill, før *Språkreisen* introduseres kort. Brettspillet presenteres allerede her, fordi det er svært sentralt for resten av masteroppgaven ettersom hele oppgaven handler om brettspillet. Den versjonen av *Språkreisen* som blir presentert her er den ferdige versjonen (andre versjonen) av spillet.

1.2 Min erfaring med utvikling av læringsspill

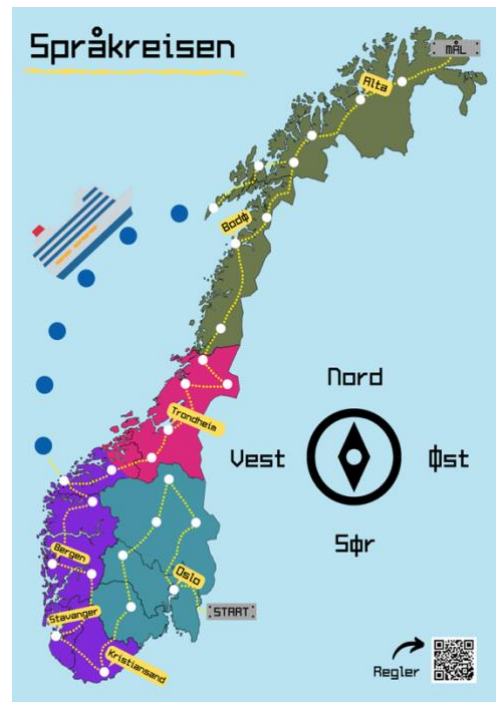
1. året på lærerstudiet ved NTNU i Trondheim (2015), testet jeg bruk av QR-koder i undervisningen. Den gangen var det i form av en rebus på 7. trinn, der elevene skannet QR-koder og fikk opp spørsmål. Både elever og lærere syntes det var et morsomt opplegg. Jeg

bestemte meg derfor for å videreutvikle undervisning med bruk av QR-koder, og 3. året på lærerstudiet laget jeg et brettspill om Islam med QR-kodene på selve brettet. Kodene inneholdt link til videoer om Islam. Brettspillet var vellykket, men jeg så at det var en ulempe at elevene landet på de samme 4 QR-kodene flere ganger, fordi det ble kjedelig. Det var da jeg fikk ideen om å lage et brettspill med QR-koder på spillekortene. Året etter laget jeg derfor et brettspill om miljø og bærekraft, der spillekortene hadde QR-koder på seg. Ulempen med dette spillet var at jeg ikke hadde mulighet til å endre spørsmålene eller legge inn en fasit, fordi jeg bare hadde lagt inn tekst via en QR-generator-nettside. På tross av dette, fungerte spillet bra, men jeg syntes det var tungvint at jeg ikke kunne endre spørsmålene eller legge inn fasit.

Da jeg skulle utvikle *Språkreisen* hadde jeg allerede disse erfaringene med meg, og jeg hadde derfor en klar tanke om hvordan jeg ville løse det med QR-kodene. Tanken var å lage en nettside, som spørsmålene og fasiten kunne ligge på. Ettersom *Språkreisen* handler språk og dialekter, som jo er et fenomen som stadig er i endring, så jeg fordelen av å kunne oppdatere spillet via nettsiden dersom det skulle komme endringer. Ved å legge inn spørsmålene på nettsiden, kunne jeg lage en unik QR-kode til hvert spørsmål, der innholdet senere kunne revideres uten å lage nye kort. Samtidig åpnet en nettside muligheten for å legge inn videoer og spørsmål på samme QR-kode, noe jeg ikke hadde hatt muligheten til uten nettsiden. I neste kapittel vil jeg introdusere spillet, og si hva det går ut på. I diskusjonsdelen vil jeg gå grundigere til verks, og analysere de ulike sidene ved spillet.

1.3 Introduksjon av Språkreisen

Språkreisen er et læringsspill som er designet til norskfaget på ungdomstrinnet. Spillet handler i hovedsak om norske dialekter, men også noe om nynorsk. Det eksplisitte målet med *Språkreisen* er å komme seg raskest mulig fra «start» i det østnorske dialektområdet, til «mål» i det nordnorske dialektområdet. Det implisitte målet er at elevene som spiller skal lære om norske dialekter ved å svare på spørsmål underveis. I tillegg er det et mål at elevene skal oppleve å bli motivert av å bruke spill som læringsmetode. *Språkreisen* er i utgangspunktet en individuell konkurranse, men i revisjonskapittelet i *syklus 2* vil «klassekamp» versjonen av spillet bli presentert.



Figur 1.1: *Språkreisen* versjon 2.

Språkreisen kan karakteriseres som et analogt brettspill, med digitalt innslag. Det innebærer at spillet har et fysisk Brett (Figur 1.1 & vedlegg 7) og fysiske spillkort (Figur 1.2 & vedlegg 9-13), men at spørsmålene på spillkortene er digitale. For å få til digitale spørsmål, har hvert spillkort en unik QR-kode som spillerne skanner med mobil, nettbrett eller kameraet på PCen. Når QR-koden blir skannet, kommer spilleren inn på det aktuelle spørsmålet. Spørsmålene ligger på nettsiden www.spillmedfag.no, som jeg har bygget til *Språkreisen*. Nettsiden blir presentert i *syklus 1* i resultat- og diskusjonskapittelet. Etter spilleren har besvart spørsmålet kan brikken flyttes et skritt frem ved riktig svar. Det betyr at progresjonen i hovedsak er synlig via brikkens plassering på brettet. Selve brettet er utformet som et norgeskart, som igjen er delt inn i fire dialektområder som har hver sin farge. Til hvert dialektområde er det spillkort med samme farge som på brettet.



Figur 1.2: Eksempel på spillkort.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I neste kapittel legges **teorien** som ligger til grunn for utviklingen av *Språkreisen* frem. Først vil jeg ta en nærmere titt på begrepene motivasjon og læring. Videre går jeg mer spesifikt inn på spillteori, som innebærer teorien bak selve utviklingen av et brettspill. Til slutt i teorikapittelet presenteres den norskfaglige kunnskapen elevene møter i spillet, samt De Freitas og Oliver (2006, s. 253) sin modell for vurdering av pedagogiske brettspill.

I kapittelet om **utvalget**, presenteres gruppene som har testet spillet. Kort fortalt er det en klasse på 8. trinn som gjorde en pilottest, og to klasser på 10. trinn som gjennomførte den faktiske testen av brettspillet. Testene ble gjennomført på en skole i Oslo.

I **metodekapittelet** gjøres det rede for *pedagogisk designforskning*, og de metodiske valgene som har blitt tatt. Det betyr at jeg blant annet vil si noe om observasjon, spørreundersøkelse og intervju, som er datainnsamlingsmetodene jeg har brukt i forskningsprosjektet. Underveis i kapittelet vil jeg diskutere forskningens gyldighet (Tjora, 2018, s. 231) og pålitelighet (Dalland, 2017, s. 55). Til slutt vil diskuteres etikken i forskningen, og de ulike datainnsamlingsmetodene.

I **resultat- og diskusjonskapittelet** presenteres og diskuteres resultatene fra spilltesten. Presentasjon av resultatene og diskusjon er i samme kapittel på grunn av metoden pedagogisk designforskning som er delt inn i sykluser. Kapittelet er delt inn i *syklus 1* og *syklus 2*, der hver syklus inneholder design, evaluering og revisjon (Bjørndal, 2013, s. 245). Det skulle vært gjennomført tre sykluser, men på grunn av koronarestriksjoner i skolen ble det kun to sykluser. Dette kommer jeg tilbake til. På slutten av resultat- og diskusjonskapittelet vurderes den ferdige versjonen av *Språkreisen* i lys av De Freitas og Oliver (2006, s. 253) sin modell. Analysen kommer til slutt i drøftingskapittelet, fordi jeg da har hatt en grundig gjennomgang av spillutviklingen, resultatene, og den endelige versjonen av spillet. Analysen av spillet med utgangspunkt i modellen vil være en del av oppsummeringen av resultat- og diskusjonskapittelet.

I **konklusjonen** oppsummeres hovedfunnene i forskningen. I dette kapitlet vil jeg også belyse begrensninger og svakheter ved prosjektet, samt forklare hvordan *Språkreisen* kan videreutvikles, og komme med innspill til videre forskning i sammenheng med læringsspill.

2.0 Teori

For å kunne vurdere hvor godt *Språkreisen* fungerer i klasserommet, er det hensiktsmessig å presentere det faglige grunnlaget jeg har brukt for å utvikle spillet. Det innebærer både læringsteori, teori om spill i undervisningen og spillutvikling, samt fagkunnskap om dialekter. Først i teorikapittelet vil jeg gå nærmere inn på begrepene *motivasjon* (Håkonsen, 2018, s. 89) og *læring* (Vygotsky, 1978). Videre defineres *spill* (Cassie, 2016, s. 11; Schell, 2020, s. 48). I forståelsen av spill som læringsverktøy, vil jeg også trekke fram begrepet *gamification* (Kapp, 2012, s. 23). Ettersom en sentral del av masteroppgaven er selve utviklingen av *Språkreisen*, er det hensiktsmessig å gå nærmere inn på teori om spilldesign. Teorien henger i stor grad sammen med motivasjon og læring, og hvilke egenskaper et spill bør ha for at spillerne skal oppleve mestring og utfordring samtidig. Videre presenteres det norskfaglige grunnlaget for innholdet i spillet. Faginnholdet omfatter kunnskap om språk, dialekter og nynorsk. Til slutt i teorikapittelet vil jeg som nevnt i innledningen oppsummere og presentere De Freitas og Oliver (2006) sin modell for vurdering av pedagogiske spill.

2.1 Hva er motivasjon og læring?

Motivasjon og læring er svært sentrale begreper i planlegging og gjennomføring av undervisning. På tross av at det er begreper de fleste kjenner til, er det begreper som omfatter mye, noe som innebærer at ulike aspekt ved begrepene vektlegges i ulike situasjoner. I det følgende vil jeg avgrense og forklare hvordan jeg har tolket betydningen av begrepene i arbeidet med *Språkreisen*.

2.1.1 Motivasjon

Begrepet *motivasjon* blir gjerne brukt til å forklare hva som forårsaker atferd, gjør at atferden holdes vedlike, og gir atferden retning (Håkonsen, 2018, s. 89). Motivasjon er nødvendig en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). At motivasjon er avgjørende for læring, betyr at motivasjon er svært aktuelt i undervisningen. I sammenheng med spill, i dette tilfellet *Språkreisen*, er det relevant å trekke fram både *indre* og *ytre* motivasjon, fordi spillerne kan oppleve begge typer motivasjon når de spiller brettspillet.

Handlinger som er *ytre motivert*, blir gjerne gjennomført fordi det er forventet at vedkommende skal gjennomføre handlingen. Ytre motiverte handlinger kan også være å gjennomføre en handling fordi det eksempel venter en belønning etter gjennomført handling (Håkonsen, 2018, s. 93). I *Språkreisen* kan den ytre motivasjonen være konkurransen om å vinne spillet. Konkurransen er sett på som en effektiv metode for motivasjon og læring, samtidig som bruk av konkurranse har noen ulemper (Chang, Yang & Yu, 2003, s. 16). Det er derfor viktig å være bevisst i bruken av elementer som fremmer ytre motivasjon, fordi ytre motivasjon kan ødelegge indre motivasjon, dersom aktiviteten i seg selv er god nok belønning (Manger & Wormnes, 2015, s. 29). I sammenheng med spill kan det for eksempel være at konkurransen og den ytre motivasjonen, for eksempel innsamling av poeng, overskygger den indre motivasjon for å spille spillet.

Indre motiverte handlinger er handlinger som utføres for egen del, der målet ikke er å oppnå noe annet enn å gjennomføre selve handlingen (Håkonsen, 2018, s. 93). Et eksempel på en indre motivert handling, er å gjennomføre en handling på grunn av interesse for fagområdet (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). I sammenheng med *Språkreisen*, kan dermed et ønske om å lære om dialekter være et eksempel på indre motivasjon. Allikevel er de fleste handlinger mennesker gjennomfører ytre motivert. Men av og til kan vi bli opptatt i en aktivitet, som for eksempel et spill som krever all oppmerksomheten vår. I disse situasjonene er som regel utfordring og mestring er i balanse, og vi kan kjenne på følelsen av «flyt» i det vi gjør (Håkonsen, 2018, s. 94). I spilldesign er det som regel et mål at spillerne skal oppleve denne «flyten» (Schell, 2020, s. 218), noe jeg kommer tilbake til i 2.4.

På tross av at vi skiller mellom indre og ytre motivasjon, vil begge tilfeller kunne føre til en økning i motivasjonen (Manger & Wormnes, 2015, s. 30). I arbeid med spill som læringsverktøy er det flere elementer som er viktige for at motivasjon skal finne sted, noe jeg vil si mer om i underkapitlene om spillteori og spilldesign. Først vil jeg gå nærmere inn på begrepet *læring*, og læringssyn i forbindelse med spill.

2.1.2 Læring

Læring er et begrep som kan defineres på ulike måter, men i psykologien defineres «læring» slik: «Læring er forholdsvis varige forandringer av opplevelse og atferd som følge av erfaringer og miljøpåvirkninger» (Håkonsen, 2018, s. 136). Definisjonen sier verken *hva* som forandrer seg, eller *hvordan* forandringene skjer. I *Språkreisen* er kunnskap om dialekter det eksplisitte læringsutbyttet, mens evnen til å jobbe i grupper, diskutere, reflektere og samtale om fagkunnskap, blir en del av det implisitte læringsutbyttet. Selv om det er et mål at spillerne skal lære, er det ikke garantert at dette målet vil nås. For å øke sjansen for læring, er det derfor viktig å være bevisst på å knytte den nye kunnskapen til kunnskap individet allerede kjenner til (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). I utviklingen av *Språkreisen* har jeg vært bevisst på å knytte kunnskapen sammen gjennom hele spillet. I tillegg til å bygge på tidligere kunnskap, er også interesse, lyst og motivasjon som regel avgjørende for at læring skal finne sted og bli så bra som mulig (Håkonsen, 2018, s. 137).

Hittil har vi sett på læring i et psykologisk perspektiv. *Språkreisen* er utviklet med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk læringssyn, og sosiokulturell læringsteori. I neste kapittel gjøres det kort rede for sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori. Deretter presenteres «Den proksimale utviklingssonen» (Vygotsky, 1978, s. 85), «stillasbygning» (Wood, Bruner og Ross, 1976, s. 90), som er særlig aktuelle begreper for både utviklingen av *Språkreisen*, og vurdering av læringsutbyttet.

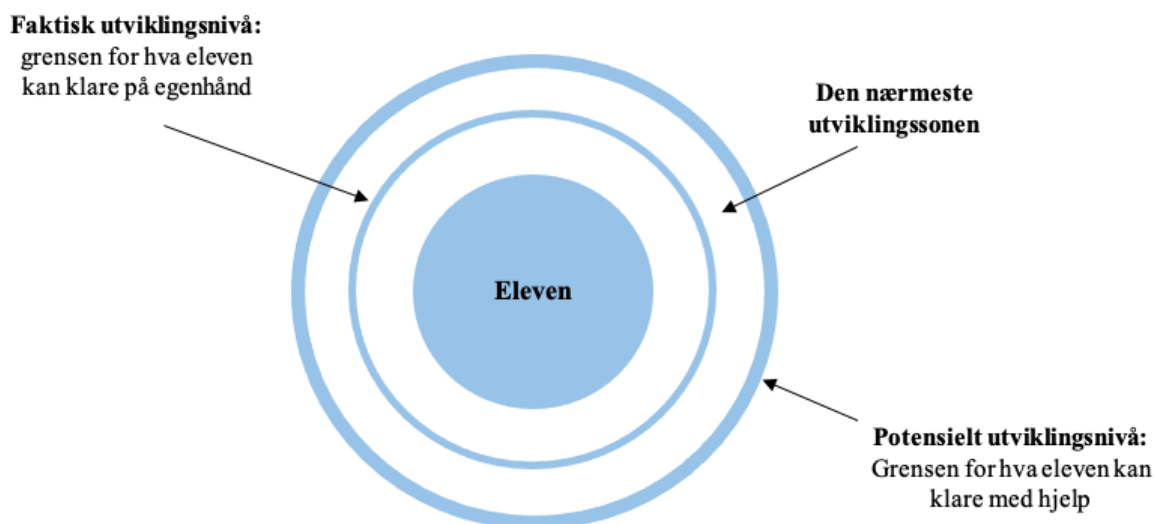
2.1.3 Sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori

Læringsspill er ofte konstruert med utgangspunkt i enten et behavioristisk, eller et konstruktivistisk læringssyn (Whitton, 2014, s. 28). Mens behavioristiske spill gjerne setter søkelys på re-produsering av informasjon, er konstruktivistiske spill ofte mer komplekse, blant annet fordi spillet og konteksten spillet er en del av, er integrert i hverandre (Whitton, 2014, s. 29). I sosialkonstruktivisme er det fokus på det å konstruere mening og forståelse sammen med andre (Whitton, 2014, s. 55). Prosessen med å konstruere mening og forståelse sammen med andre, tar utgangspunkt i sosial samhandling og samtale (Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen, 2020, s. 52). Gjennom den sosiale læringsprosessen og samarbeid, lærer individene å forholde seg til ulike tenkemåter, ferdigheter og forståelser (Whitton, 2014, s. 55).

Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk læringssyn, ble sosiokulturell læringsteori utviklet. Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934), var mannen som i stor grad sto i bresjen for den sosiokulturelle læringsteorien (Wittek, 2004, s. 52). Sosiokulturell læringsteori innebærer kort fortalt at læring og utvikling blir ansett som grunnleggende sosiale prosesser, og at det er samspill med andre som muliggjør læring (Wittek, 2004, s. 53). Innenfor sosialkonstruktivistisk læringsteori, er kunnskap og ferdigheter ikke i selve individet, men det har blitt utviklet i samfunnet, og mellom mennesker (Säljö, 2006, s. 22). Denne tankegangen er i tråd med det sosialkonstruktivistiske perspektivet på læring, der læring skjer i en sosial kontekst (Skaug, et. al. 2020, s. 52). *Språkreisen* er en individuell konkurranse, men samtidig foregår spillet i grupper. Ettersom spillet foregår i grupper kan spillerne konstruere kunnskapen i spillet seg imellom, og mellom seg selv og spillet. I denne sammenhengen er konstruksjon av kunnskap i henhold til sosiokulturell læringsteori sentralt.

2.1.4 Den proksimale utviklingssonen

I sammenheng med sosiokulturell læringsteori, er «Den proksimale utviklingssonen» (the *Zone of Proximal Development*) (Figur 2.1) et sentralt konsept (Vygotsky, 1978, s. 86). Konseptet illustrerer elevens potensiale for læring. «Faktisk utviklingsnivå», er grensen for hva eleven har mulighet til å lære på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 85). «Den nærmeste utviklingssonen» er området mellom grensen for hva eleven kan lære på egenhånd, og grensen for hva eleven kan lære med hjelp av, eller i samhandling med andre, altså «potensielt utviklingsnivå» (Vygotsky, 1978, s. 86). I «den nærmeste utviklingssonen» må det legges til rette for læring gjennom samarbeid, som øker sannsynligheten for å nå «potensielt utviklingsnivå» (Wittek, 2004, s. 107). Den proksimale utviklingssonen er aktuell for spill som læringsverktøy, fordi det viser at eleven trenger støtte for å kunne utnytte læringspotensialet maksimalt, og denne støtten kan for eksempel være et spill (Whitton, 2014, s. 55). Spillet vil på ulike måter kunne fungere som et hjelpemiddel, og dermed være en form for «stillasbygning» (Wittek, 2004, s. 107).



Figur 2.1: Den proksimale utviklingssonen (*The Zone of Proximal Development*) (Laget ut fra: Vygotsky, 1978, s. 86).

2.1.5 Stillasbygning

«Scaffolding», eller «stillasbygning» på norsk, er et begrep som ble innført av Wood, Bruner og Ross (1976, s. 90). Videre i masteroppgaven kommer jeg til å bruke begrepene «stillasbygning» og «stillas». Stillasbygning handler om å tilrettelegge for læring i «den nærmeste utviklingssonen». Stillaset reduserer elevens grad av frihet i arbeidet med en oppgave, slik at eleven kan nå «potensielt utviklingsnivå» (Wood, et. al., 1976, s. 90). Støtten kan for eksempel bestå av samarbeid med mer kompetente medelever, eller veiledning fra lærer. Etter hvert som eleven mestrer på egenhånd, kan stillaset gradvis fjernes (Witteck, 2004, s. 107-108). Når stillaset fjernes og eleven har fått ny kunnskap, vil lærdommen mest sannsynlig ha blitt en del av elevens faktiske utviklingsnivå, og den proksimale utviklingssonen har dermed blitt utvidet (Vygotsky, 1978, s. 90).

Som nevnt kan spill, i dette tilfellet *Språkreisen*, fungere som stillas på ulike måter. For eksempel kan det at spillet foregår i grupper, være en form for stillas. I forbindelse med *Språkreisen*, er det derfor aktuelt å tilføre begrepet stillas en kollektiv betydning (Witteck, 2004, s. 109). Samtidig som spillerne i hver gruppe er konkurrenter, har de mulighet til å diskutere spørsmålene, og på den måten skape læring sammen gjennom diskusjoner og samspill. Ved å se stillas i et kollektivt lys, kan en tenke seg at deltakerne i gruppen tar med seg kunnskap til fellesskapet, som dermed blir en felles kunnskapsbase. På grunnlag av denne

felles kunnskapsbasen vil det dannes ny kunnskap (Wittek, 2004, s. 109). Ettersom *Språkreisen* er en konkurranse, kan det være at enkelte spillere ikke ønsker å diskutere spørsmål på grunnlag av ønsket om å vinne. Dette kan ses i sammenheng med indre og ytre motivasjon, noe vi kommer nærmere inn på i resultat- og diskusjonskapittelet.

I tillegg til kollektiv betydning av stillas, kan elementer i spill også fungere som et stillas i seg selv, for eksempel i form av ulike vanskelighetsgrader (Kapp, 2012, s. 67). *Språkreisen* har «stillas» i form av hjelpemidler som «fagordlista», og fasit som gir umiddelbar tilbakemelding med forklaring på spørsmålet. «Fagordlista» er en alfabetisk liste over sentrale fagbegreper i *Språkreisen*, og spillerne har tilgang til denne lista på alle spørsmål, uavhengig av type spørsmål. Stillas som «fagordlista» og fasit med forklaring, kan kategoriseres som «modellering» (Wood, et. al., 1976, s. 98). Modellering kan innebære å vise eksempel på hvordan en oppgave kan løses, og kanskje også presentere en forklaring på hvorfor oppgaven ble løst på nettopp denne måten. Ved hjelp av modellering, kan eleven kan «imitere» løsningsforslaget, og overføre løsningen til sin egen kunnskapsbase (Wood, et. al., 1976, s. 98). Et eksempel på stillasbygning i form av modellering i *Språkreisen*, er når spillerne møter ukjente fagbegreper på spørsmålene, og bruker «fagordlista» som hjelpemiddel. Etter å ha sett forklaringen på det aktuelle fagbegrepet, kan spilleren gå tilbake til spørsmålet og avgi sitt svar med utgangspunkt i forklaringen i «fagordlista». Dersom spillerne møter det samme begrepet på et senere tidspunkt i spillet, er tanken at modelleringen skal ha gjort at de kan bruke begrepet uten å se på «fagordlista». Dersom spilleren klarer å bruke begrepet senere uten hjelpemiddel, er en del av stillaset fjernet. I diskusjonskapittelet vil jeg si mer om dette, og hvorvidt stillasbygning i form av modellering fungerte i praksis.

2.2 Spillteori – Hva er et spill?

«A game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude» (Schell, 2020, s. 48). Schell (2020) sin definisjon av spill innebærer at spill er å løse et problem, med en morsom vri eller ramme. I *Språkreisen* er det spørsmålene som skal besvares som er «problemet», og den «morsomme rammen» er konkurransen om å «reise» raskest mulig gjennom Norge. Dette er bare en av mange mulige definisjoner av fenomenet spill. Cassie (2016, s. 11) definerer spill etter følgende kriterier:

1. Alle spill er på en eller annen måte en kombinasjon av følgende: ferdigheter, flaks, roller, altså at å innta rollen som en annen enn seg selv, og det at spillerne har makt til å ødelegge stabiliteten i spillet.
2. Spill har klare regler som alle spillerne må følge.
3. Hva det å vinne spillet innebærer, er klart definert.
4. Det er flere måter et spill kan ende. Det sies ofte at det ofte er én måte å vinne, men flere måter å tape.
5. Spillere prøver gjerne å vinne fordi det å vinne er en god følelse.
6. Spill kan spilles flere ganger, men med ulikt utfall.

(Cassie, 2016, s. 11. Egen oversettelse)

Cassie (2016) sin definisjon av spill er mer omfattende enn Schell (2020) sin definisjon. Med det mener jeg at Cassie (2016, s. 11) i større grad går inn på spesifikke elementer som må være på plass for å kunne kalle noe et spill. Det gjør at definisjonen nærmest fungerer som en sjekklister for spilldesignere, noe den også har gjort for meg i utviklingen av *Språkreisen*.

På tross av ulike definisjoner, er et felles trekk for spill at de ofte kjennetegnes av egenskaper som skaper engasjement og standhaftighet. For å oppnå engasjement og standhaftighet, bør spillet blant annet legge til rette for at spillerne skal ta meningsfulle valg som har betydning for utfallet, balansere belønning og straff, og oppmuntre til å ta sjanser (Cassie, 2016, s. 4). Kombinasjonen av de enkelte elementene, er det som skaper selve spillet (Kapp, 2012, s. 9). Elementene og balansen i spillet vil jeg komme tilbake til i 2.3 og 2.4.

2.2.1 Gamification

Det å bruke digitale spill som læringsverktøy, kan fungere som avveksling fra annen undervisning, og øke elevens engasjement og gjøre faget mer interessant (Sigurðardóttir, 2016, s. 14). *Språkreisen* er ikke et heldigitalt spill, men allikevel er det et læringsspill med digitale innslag, som har mange av de samme mekanismene som et heldigitalt spill. Dette vil jeg si mer om i det følgende. Når vi snakker om spill som læringsverktøy, er begrepet

gamification eller *spillifisering* sentralt. Videre i masteroppgaven kommer jeg til å bruke begrepet «gamification». Gamification innebærer blant annet å bruke mekanismer, estetikk og tenkemåter fra spill til å engasjere og motivere, fremme læring og problemløsning (Kapp, 2012, s. 23). Et av målene med gamification er å ta faginnhold som til vanlig presenteres gjennom for eksempel forelesning, og legge til spillmekanismer som umiddelbar tilbakemelding, belønning, historie og utfordringer. Gamification av læring kan dermed være alt fra å bruke mekanismer og elementer fra spill på «toppen» av en vanlig oppgave, til å utvikle et fullverdig pedagogisk spill (Kapp, 2012, s. 18). I *Språkreisen* har norskpensum for ungdomsskolen om dialekter og det norske språket vært gjennom en gamification-prosess. En vanlig kritikk av gamification, er at det i størst grad fører med seg ytre motivasjon, fordi spillmekanismene som blir brukt ofte er i form av poeng eller opprykk i nivå (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 9). Ved at konkurransen og den ytre motivasjonen får for stor plass, kan faginnholdet «drukne», noe som er uheldig i læringsspill og gamification, ettersom læring er målet med spillet.

2.2.2 Sjanger

I sammenheng med spill som læringsverktøy, er det relevant å kartlegge hvilken sjanger et spill tilhører. Whitton (2014, s. 35) har delt inn digitale spill i ulike sjangre. På tross av at *Språkreisen* er et analogt spill med digitale innslag (QR-koder), mener jeg at inndelingen kan brukes selv om spillet ikke er helt digitalt. Ut fra Whitton (2014, s. 35) sin inndeling i sjangre, karakteriseres *Språkreisen* som et quiz-spill. Quiz-spill går i hovedsak ut på å stille spørsmål og få tilbakemelding på om svaret er riktig eller ikke. I quiz-spill bruker spillerne flere strategier, for eksempel å se sammenhengen mellom kunnskap, og repetere faktakunnskap (Whitton, 2014, s. 37). Spillere som i utgangspunktet har god kunnskap om emnet, har en fordel når det gjelder quiz-spill fordi fagkunnskap står i fokus. Samtidig er det tegn på dårlig spilldesign dersom spillere med mindre kunnskap om emnet aldri har muligheten til å kjempe om seieren. Dersom det nærmest er forhåndsbestemt hvem som skal vinne spillet, vil det kunne svekke motivasjonen for de spillerne som føler at de ikke har sjans til å vinne (Chang, et. al., 2003, s. 18). Videre går jeg nærmere inn på spilldesign, og hvilke elementer som er viktig å ta hensyn til i utviklingen av et spill. Hvordan kan spillerne med minst kunnskap om emnet også syntas at spillet er motiverende og engasjerende? Dette diskuteres i resultat- og diskusjonskapittelet.

2.3 Spilldesign – oppbygningen av et spill

I det følgende blir det gjort rede for elementer som er viktige i spill, uavhengig av om det er snakk om et læringsspill eller et spill laget for underholdning. Først er det fokus på de «store linjene» som må være på plass i et spill. Deretter rettes fokuset mot hvilke grep spillutvikleren kan ta for å balansere spillet mellom utfordring og mestring.

2.3.1 De fire store komponentene

I følge (Whitton, 2014, s. 87), er følgende komponenter sentrale i oppbygningen og strukturen av spill:

1. Utfordringer og mål – det eksplisitte målet i spillet.
2. Regler – kontrakten spilleren har med spillet. Regler innebærer målet med spillet, samt hvilke muligheter og begrensninger spillerne har på veien mot målet.
3. Progresjon – spilleren ser at han fysisk flytter seg nærmere målet.
4. Resultatet – resultatet av spillet. Har spilleren oppnådd målet eller ikke?

(Whitton, 2014, s. 87. Egen oversettelse).

2.3.2 Utfordringer og mål

Effektive mål i spill er tydelige og synlige, slik at spillerne vet hva de må gjøre for å nå målet (Whitton, 2014, s. 89). Mål gir spillet hensikt, retning og et målbart resultat (Kapp, 2012, s. 28). I *Språkreisen* er det eksplisitte målet å komme først i «mål», som befinner seg i det nordnorske dialektområdet. For å komme i mål er utfordringen å svare riktig på spørsmål, noe som betyr at det implisitte målet er at spillerne skal lære om dialekter og det norske språket. Uavhengig av hva målet i et spill er, må dette tydeliggjøres for spillerne. Når spillerne er klar over målet, gir det frihet og autonomi til å velge ulike metoder for å nå det. Det er også viktig at målet er godt strukturert og at det gir mening gjennom hele spillet, slik at spillerne blir motivert til å nå det (Kapp, 2012, s. 29).

2.3.3 Regler

Uten regler eksisterer ikke et spill (Kapp, 2012, s. 30). Regler er fundamentet i alle typer spill, og er på en måte en kontrakt, eller avtale mellom spillet og spilleren, og spillerne seg

imellom. Spilleregler er ofte overførbare fra spill til spill, skal bidra til rettferdighet, og er felles for alle spillerne. De bør være tydelige og si hvilke muligheter og begrensninger spillerne har for å nå målet (Whitton, 2014, s. 90). Ved å ha regler skapes en slags kunstig virkelighet der reglene for spillet utelukker andre gyldige eller forsvarlige regler (Cassie, 2016, s. 17). Reglene i *Språkreisen* er i stor grad gjenkjennbare fra andre brettspill som at spillerne kaster terningen etter tur, trekker kort og svarer på spørsmål, og første spiller i mål vinner. Samtidig har spillet noen regler som kun gjelder for dette spillet, som at «fagordlista» kan brukes på alle spørsmål, og at terningen ikke går høyre enn verdien «tre» (1=1, 2=2, 3=3, 4=1, 5=2, 6=3). En årsak til at spillet har overførbare regler, er blant annet for å gjøre det mer brukervennlig og lettere å forstå. Dersom reglene er vanskelige å forstå vil spillet kunne oppleves som lite brukervennlig, noe som igjen minsker sjansen for at spillerne opplever «flyt» i spillsituasjonen (Kiili, 2005, s. 15). I designfasen i *syklus 1* i diskusjons- og resultatkapittelet, vil jeg gå nærmere inn på reglene for spillet.

2.3.4 Progresjon

Progresjon handler om at spillerne kan se selv at kunnskapen de har, brukes til å komme nærmere målet i spillet (Whitton, 2014, s. 92). Progresjonen blir ofte vist i form av poeng, men kan også komme til syne gjennom for eksempel tilbakemelding, visuelle effekter, eller lyd i spillet (Kapp, et. al., 2014, s. 94). *Språkreisen* har en fasit som gir umiddelbar tilbakemelding underveis, samtidig som det er mulig å bruke poengtavlen som hører til spillet. Umiddelbar tilbakemelding i læringsspill betyr at spillerne kan gå videre uten å vente på tilbakemelding fra for eksempel en lærer (Lee, Luchini, Michael, Norris & Soloway, 2004, s. 1378).

2.3.5 Resultatet

Mens progresjon handler om fremgangen underveis i spillet, handler resultat i større grad om spillets endelige utfall. For at spillets resultat skal gi mening, må det oversettes til noe meningsfullt. Et resultat som ikke kan sammenliknes med noe er irrelevant fordi resultatet da er en poengsum som spilleren ikke vet om er bra eller dårlig (Whitton, 2014, s. 93).

Resultatet som er synlig for spillerne i *Språkreisen* er brikkenes plassering på brettet, samt antall poeng på poengtavlen dersom tavlen har blitt benyttet. Det eksplisitte resultatet er det som er synlig for spillerne, mens det implisitte resultatet handler om læringsutbyttet spillerne

sitter igjen med etter endt spill. Ettersom målet med læringsspill er at spillerne skal lære av spillet, er det helt nødvendig at spillutvikleren har en klar idé om hva ønsket læringsutbytte er gjennom hele designprosessen (Kapp, et.al., 2014, s. 71). I *Språkreisen* er målet at spillerne skal sitte igjen med kunnskap om språk og dialekter. Gjennom hele designprosessen har læringsutbyttet vært hovedfokus, mens elementene i spillet som spørsmålene, brettet og nettsiden har blitt tilpasset deretter. Hvordan kan elementene i spillet gjøre læringsutbyttet synlig for spillerne? (Whitton, 2014, s. 93). Dette diskuteres nærmere i evalueringen i syklus 2 i resultat- og diskusjonsdelen.

2.4 Balansefaktorer i spill

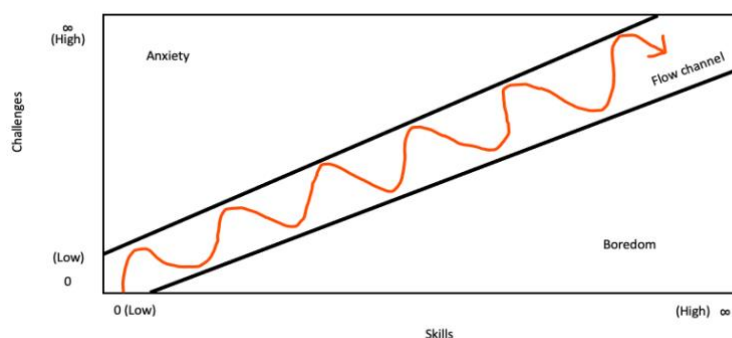
En av utfordringene med å designe et spill er at spillet bør være vanskelig nok til at spilleren blir engasjert fra start, samtidig som det ikke skal være så vanskelig at spilleren ikke føler mestring, og heller ikke så lett at det blir kjedelig (Whitton, 2014, s. 96). I design av læringsspill kan det være en særlig utfordring å skape balanse mellom elementer som underholder, og elementer som lærer bort (Kiili, 2005, s. 21). Schell (2020) presenterer 12 faktorer som kan bidra til å balansere spillet mellom kjedsomhet og frustrasjon. Disse 12 faktorene har jeg brukt i utviklingen av brettspillet. I det følgende vil jeg ta for meg faktorene etter tur, og forklare hvordan jeg forholdt meg til den aktuelle faktoren i arbeidet med *Språkreisen*. I drøftingen vil jeg komme nærmere inn på hvordan det fungerte i praksis.

2.4.1 Rettferdighet

Rettferdighet er den første faktoren (Schell, 2020, s. 213). I *Språkreisen* starter alle spillerne på samme sted, og alle skal like langt. Det er like regler, og alle spillerne har tilgang på samme hjelpemidler. At alle spillerne får samme muligheter og ressurser betyr at spillet tilhører kategorien «symmetriske spill» (Schell, 2020, s. 213). Rettferdighet i spillet munner i det store og det hele ut i det å skape en læringsaktivitet som motiverer både vinnerne og taperne (Chang, et.al., 2003, s. 16).

2.4.2 Utfordring vs. suksess

Utfordring vs. suksess er det andre punktet for å skape balanse i spillet. Målet er at spillerne skal være i flytsonen (flow channel) (Figur 2.2) (Schell, 2020, s. 218). I flytsonen



Figur 2.2: "Flow channel" (Schell, 2020, s. 218).

føles tid og sted uvesentlig, og opplevelsen av å bli fullstendig oppslukt er til stede (Senter for IKT i utdanning, 2017, s. 10). Hvorvidt spillerne opplever «flyt» eller ikke, avhenger av forholdet mellom utfordring og ferdighet (Håkonsen, 2018, s. 94). For å balansere dette forholdet, kan et tiltak være å ha ulike nivåer (levels), eller tilrettelegge for at spillerne kan velge vanskelighetsgrad (Schell, 2020, s. 219).

Språkreisen er som nevnt et quiz-spill, og har ulike typer spørsmål med omtrent likt antall av hver spørsmålstype. I tillegg til type spørsmål er innholdet i spørsmålene svært sentralt balansen i spillet. Dersom oppgavene i et spill er for lette kan spillerne kjede seg, men dersom de er for vanskelige kan spillerne miste interessen for spillet fordi de ikke føler på mestring (Whitton, 2014, s. 97). En utfordring i arbeidet med å designe et læringsspill er derfor å balansere oppgavene slik at de både oppleves som meningsfulle, legger til rett for læring, og er interessante på én og samme tid. Optimal grad av utfordring bidrar til å skape engasjement og flyt, noe som videre kan føre til læring (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555).

2.4.3 Meningsfulle valg

Meningsfulle valg er den tredje faktoren som kan påvirke balansen i spillet (Schell, 2020, s. 221). Meningsfulle valg har betydning for hva som skjer videre i spillet, og kan påvirke spillets utfall (Whitton, 2014, s. 97). Valg der et alternativ er åpenbart bedre enn et annet, er av typen som kalles *dominant strategy*. Når denne typen valg blir avslørt av spillerne, kan spillet oppleves som mindre morsomt (Schell, 2020, s. 221). *Språkreisen* er et spill der det ikke er lagt opp til at spillerne skal ta særlig mange valg, men allikevel er det valgmuligheter

til stede, noe som blir diskutert som for eksempel valget mellom «på ferge» eller gjennom landet, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 2.4.9.

2.4.4 Ferdigheter vs. sjanse

Ferdigheter vs. sjanse er faktor nummer fire (Schell, 2020, s. 225). Et spill som har for mye fokus på sjanse, gjør at det ikke er nødvendig å tilegne seg ferdigheter fordi utfallet av spillet kun er basert på flaks og tilfeldighet (Cassie, 2016, s. 12). Samtidig kan et for stort fokus på ferdigheter gjøre spillet kjedelig, da blant annet på grunn av lite mestringsfølelse hos spillerne som har lite kunnskap om emnet (Schell, 2020, s. 225). Her handler det om å finne en balanse. I quiz-spill som *Språkreisen*, er det naturlig nok mest fokus på ferdigheter ettersom det er et kunnskapsspill. På tross av at quiz-spill har stort fokus på ferdigheter og kunnskap, inneholder denne typen spill også innslag av tilfeldighet, noe som betyr at det er en sjanse for at tilfeldigheter kan avgjøre utfallet av spillet (Whitton, 2014, s. 89). I den forbindelse melder diskusjonen om urettferdighet seg gjeldene, noe som vil diskuteres ytterligere i både utvikling og evalueringen av spillet i resultat- og diskusjonskapittelet.

2.4.5 Hode vs. hender

Hode vs. hender er den femte faktoren, og handler om hvor stor del av spillet som involverer fysiske ferdigheter, og hvor stor del som handler om tenking (Schell, 2020, s. 226). Quiz-spill som *Språkreisen* involverer absolutt mest tenking, fordi det er et kunnskapsspill. På tross av at quiz-spill krever mye konsentrasjon og tenking, kan hjernepausen potensielt skje når de andre deltakerne i spillet svarer på spørsmål.

2.4.6 Konkurransse vs. samarbeid

Konkurransse vs. samarbeid er den sjette faktoren for spillbalanse (Schell, 2020, s. 227). Som sagt, er *Språkreisen* en individuell konkurranse mellom spillerne, der det er om å gjøre å komme først i «mål» på brettet. Men samtidig som konkurranse er grunnleggende i veldig mange spill, hevder Whitton (2014, s. 62) at konkurranseaspektet en av de mest kontroversielle og omdiskuterte sidene ved spillbasert læring. Konkurransen kan skape spenning og engasjement i læringssituasjonen, samtidig som den kan distrahere og

demotivere elever som ikke foretrekker konkurransepreget læring (Whitton, 2014, s. 62). Et konkurransepreget læringsmiljø gir naturligvis vinnerne og taperne ulike følelser. Mens det å vinne er den sterkeste bekreftelsen på suksess, representerer tap en følelse av nederlag (Chang, et. al., 2003, s. 17). Spørsmålet blir da hvilke elementer som kan brukes for å rette blikket litt bort fra konkurransen. Et grep som trekkes frem, er å legge opp til samarbeid. Noen vil argumentere for at spill der spillerne konkurrerer individuelt ikke har rom for samarbeid. Samtidig argumenteres det for at samarbeidet starter allerede i det spillerne bestemmer seg for å tre inn i spillverden sammen (Whitton, 2014, s. 62). Det betyr at samarbeid nærmest er uunngåelig. Som jeg allerede har vært inne på, gjør det at *Språkreisen* foregår i grupper, at det i større grad er lagt opp til at spillerne kan diskutere og gi hverandre ledetråder i spillet, enn hvis det hadde vært et spill der spillerne spilte helt for seg selv. Denne typen samarbeid, er i tråd med sosialkonstruktivistisk læringsteori, som jo innebærer å skape mening og forståelse sammen med andre (Skaug et.al., 2020, s. 52). I resultatene fra spilltesten i syklus 2, er det eksempel på at spillerne hjalp hverandre på tross av konkurransen innad i gruppen. I den endelige versjonen av *Språkreisen* har jeg også lagt til rette for at det spillet kan spilles som en «klassekamp», der gruppene i klassen konkurrerer mot hverandre om å få flest poeng. Klassekampen vil jeg si mer om i revisjonsfasen i *syklus 2*.

2.4.7 Lengden på spillet

Lengden på spillet kan også være en avgjørende faktor for spillbalanse. Dersom spillet er for kort får ikke spillerne mulighet og tid til å utvikle ferdighetene som kreves i spillet. På den andre siden kan et spill som er for langt, gjøre at spillerne begynner å kjede seg (Schell, 2020, s. 230). *Språkreisen* skal i utgangspunktet vare en skoletime. Lengden på spillet avgjøres av flere faktorer enn bare selve brettet, blant annet: terningkastene, type spørsmål (video tar lenger tid enn f. eks sant/usant), og hvor effektiv gruppen er. Et grep som er aktuelt dersom et spill er alt for å langt, er å gjøre ruten fra start til mål kortere. Et annet grep kan være å ha en klokke som ringer etter for eksempel 30 minutter, og at den som da har kommet lengst vinner. Denne metoden gjør at spillet umulig kan vare lenger en det klokken tilsier (Schell, 2020, s. 231). Etter test av *Språkreisen*, kortet jeg ned «reiseruten» i spillet relativt mye. I tillegg har jeg utarbeidet en lærerveiledning, der forslaget om å bruke klokke er et grep læreren kan velge å bruke (Schell, 2020, s. 231). Dette kommer tilbake til i revisjonsfasen i *syklus 2*.

2.4.8 Belønning

Belønning er faktor nummer åtte, og handler om måten spilleren får beskjed om at vedkommende gjør det bra (Schell, 2020, s. 231). I *Språkreisen* blir spillerne belønnet med et steg fram dersom de svarer riktig på et spørsmål. På noen av spørsmålene er det også mulig å få flere steg, ettersom det er flere riktige svar, og da er det et steg fram for hvert riktige svar. Spilleren får ikke en eksplisitt beskjed om at «nå gjør du det bra!», men heller en implisitt beskjed ved å flytte brikken fram. På tross av at det ikke er en egen poengsum som vises, kan denne typen belønning gå under kategorien «points» (Schell, 2020, s. 232). Ettersom det er flere spillere som spiller sammen, betyr det at spillebrikkens posisjon viser hvor godt spillerne ligger an i forhold til hverandre. Det å se posisjonen i forhold til andre spillere kan være en stor motivasjon, særlig hvis spillerne har mye konkurranseinstinkt og et ønske om å vinne (Chang, et. al., 2003, s. 17). Denne typen belønning tilhører kategorien «status» (Schell, 2020, s. 233). Den største belønningen spillerne kan oppnå i *Språkreisen* er å fullføre. Å fullføre et spill gir spillerne en spesiell følelse, og kan være en følelse av at ringen er sluttet (Schell, 2020, s. 233).

2.4.9 Straff

Straff er den niende faktoren for spillbalanse. Det er lett å tenke at straff ødelegger gleden ved å spille spillet, men paradoksalt nok, ser det ut til å øke gleden ved å spille (Schell, 2020, s. 234). I *Språkreisen* får ikke spilleren lov til å gå videre ved feil svar. Å ha en straff som følge av fiasko, kan bidra til å øke utfordringen ytterligere. Det å bruke straff i spill gjør at det å ta en sjanse faktisk har en risiko (Schell, 2020, s. 235).

I *Språkreisen* har spillerne valget mellom å gå gjennom landet, eller gå veien som heter «på ferge». Dette valget får spilleren kun ved å lande på et spesifikt felt på brettet (Figur 2.3). Dersom spilleren tar sjansen og velger «på ferge», er det uvisst hva spilleren møter i spørsmålskortene. På et av spørsmålene står det følgende i fasiten: «OISANN! Hvalen svømmer rundt fergen, og fergen stopper så alle turistene får tatt bilde. Stå over en runde» (SRN10). Ved at spilleren tar sjansen på å velge «på ferge», er det altså fare for å måtte stå over en runde. Samtidig er det også en reel mulighet for å komme seg gjennom snarveien uten å bli straffet. Suksessen føles enda bedre dersom spilleren tar en sjanse, men allikevel klarer å unngå straff (Schell, 2020, s. 235).



Figur 2.3 - Feltet spilleren må lande på for å velge "på ferge".

2.4.10 Frihet vs. kontrollert opplevelse

Frihet vs. kontrollert opplevelse er den tiende faktoren for balanse i spill. Som spilldesigner er det viktig å vurdere hvor mye frihet spillerne skal ha (Schell, 2020, s. 238). *Språkreisen* er et spill der spillerne har lite frihet. Det er en spesifikk rute spillerne skal gjennom, og de har i liten grad mulighet til å velge ruten selv. Spillerne må også svare på spørsmålene de trekker, og de har ikke mulighet til å velge bort spørsmål uten å tape poeng. Grunnen til at *Språkreisen* er lagt opp til å være en såpass kontrollert opplevelse, er at læringsutbyttet er viktig i læringsspill. Læreren kan derfor ikke stole på at spillet «tilfeldigvis» lærer elevene noe (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555). Allikevel er det rom for en viss grad av frihet i *Språkreisen*. Friheten innebærer at spillerne selv må vurdere hvorvidt deres svar er i henhold til fasiten eller ikke. Fasiten sier hva som er riktig svar, men spillerne må ikke gjengi fasiten ordrett for å få riktig poeng, dette er det gruppen som vurderer. På den måten får elevene reflektert over svaret, samtidig som de kan avgjøre felles hvorvidt svaret til spilleren som har trukket et kort gir poeng eller ikke. Her kan det for øvrig oppstå utfordringer dersom en av spillerne er særlig opptatt av å vinne spillet, og fokuserer for mye på konkurransen framfor læringen (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555).

2.4.11 Enkelt vs. komplekst

Enkel vs. komplekst er den ellefte faktoren for balanse i spill. I spilldesign kan det både være positivt og negativt når noen sier at et spill er "enkelt". Dersom noen sier at spillet er "så

enkelt at det er kjedelig”, er det negativt. På den andre siden er kommentaren “enkelt og elegant”, en positivt ladet kommentar (Schell, 2020, s. 238). På tross av at *Språkreisen* er et relativt klassisk brettspill med regler som er overførbare fra andre spill, øker QR-kodene kompleksiteten i spillet, og kan tilføre en ny dimensjon til spillopplevelsen. Dette kalles *emergent complexity*, og handler om at et spill er enkelt og komplekst samtidig (Schell, 2020, s. 239).

2.4.12 Detaljer vs. forestilling

Detaljer vs. forestilling er den tolvte og siste faktoren for balanse i spill. Detaljer vs. forestilling handler om hva vi skal overlate til spillerens fantasi. Det heter seg at hvis det er noe som må være med i spillet som har lavere kvalitet enn det spilleren kan forestille seg selv, bør detaljen overlates til spillernes fantasi (Schell, 2020, s. 243). På det endelige brettet får spillerne kun vite hvilket dialektområde de befinner seg i, og navnet på noen av byene de går forbi. De får ikke vite hvordan området ser ut. Samtidig trenger spillerne noen detaljer for å kunne forestille seg noe (Schell, 2020, s. 243). Et eksempel på detaljer i *Språkreisen*, er at alle dialektområdene har dialektprøver i form av musikkvideoer, reklamer, eller videoer der noen med dialekt fra det aktuelle området snakker. Videoene gir dialektområdet en stemme.

2.5 Faginnholdet i Språkreisen

I undervisningsplanegging blir det gjerne snakket om *hva, hvordan og hvorfor*. Selve spillet *Språkreisen* handler om *hvordan*, mens læreplanmålene er knyttet til undervisningens *hvorfor*, og det norskfaglige innholdet er knyttet til undervisningens *hva*. I dette kapittelet presenteres læreplanmålene og det norskfaglige innholdet som har vært utgangspunktet for *Språkreisen*. Det er læreplanen i norsk for elever etter 10. trinn, samt noen av kjerneelementene som har vært aktuelle. I tillegg er spillet bygget på teori om språk og dialekter, og noe teori om nynorsk.

2.5.1 Læreplanen i norsk for elever etter 10. trinn

Fra læreplanen i norsk er det i hovedsak to av målene som er relevant for brettspillet. Det ene er målet som sier at elevene skal "Utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter" (Utdanningsdirektoratet,

2020, s. 9). Læreplanmålet er sentralt fordi fokuset i brettspillet er nettopp utforskning av språklig variasjon. Ved å se på et fysisk kart og «reise» gjennom landet, er målet at elevene skal få bedre innsikt i dialektmangfoldet, og se hvor i landet de ulike dialektene kan plasseres. Det å få et innblikk i ulike dialekter og diskutere med gruppa underveis i spillet kan også bidra til at elevene begynner å reflektere, og at de bli mer bevisst på egne holdninger til språk og dialekter.

Det andre målet som er relevant for brettspillet, er målet om at elevene skal kunne "Forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk og reflektere over statusen til de offisielle språkene i Norge i dag" (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). I delen som heter «på ferge» i *Språkreisen*, får spillerne spørsmål om nynorsk, deriblant historie om nynorsk, og vanlige bøyninger på nynorsk. Tanken bak å ha noen spørsmål om nynorsk er at elevene skal kunne se sammenhengen mellom dialektene, og nynorsk som skriftspråk.

2.5.2 Kjerneelementene i læreplanen

I tillegg til de nevnte læreplanmålene, er tre av punktene i kjerneelementene fra læreplanen relevant for brettspillet. De to første kjerneelementene er knyttet til norskfaglige innholdet i *Språkreisen*, mens det siste er knyttet til brettspill som gruppearbeid.

Gjennom oppgavene i *Språkreisen* møter elevene mange begrep knyttet til språk og dialekter. Det at elevene får tilgang til fagbegreper er med på å skape en felles kunnskapsbase for klassen, som elevene kan anvende i andre situasjoner der begrepene er aktuelle. Dette kan være både i norskfaget eller annen skolesammenheng, men også i møte med andre språk og dialekter i dagliglivet. Det første kjerneelementet som dermed er relevant sier at:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Språkreisen tar for seg en del av det språklige mangfoldet i Norge. Et mål er derfor at elevene skal sitte igjen med kunnskap om språksituasjonen etter å ha spilt spillet. Ved å se på kartet hvor de ulike dialektene hører til, kan det være med på å øke forståelsen for sammenhengen mellom dialekt og identitet fordi dialekten markerer hvor i landet en person kommer fra. Det er ikke gitt at elevene klarer å se disse sammenhengene ved å bare spille spillet, men spillet kan være en faktor for å øke forståelsen. Ved å bli bedre kjent med dialektmangfoldet kan det også bidra til at elevene forstår sammenhengen mellom skriftspråk og dialekter bedre. Det andre kjerneelementet som har blitt brukt i utviklingen av *Språkreisen* er dermed:

Elevene skal ha kunnskap om dagens språksituasjon i Norge og utforske dens historiske bakgrunn. De skal ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Det tredje kjerneelementet er knyttet til selve undervisningsmetoden, og det at elevene jobber i grupper. Elevene spiller *Språkreisen* sammen med en gruppe medelever. Det betyr at elevene skal lytte til hverandre når de svarer på spørsmålene, og forhåpentligvis at spørsmålene kan bidra til faglig refleksjon og diskusjon uten at elevene nødvendigvis tenker over at de har en spontan fagsamtale. Ved å øve på dette i små grupper kan det gjøre at de blir tryggere i større grupper i en annen situasjon. Det aktuelle kjerneelementet lyder som følger:

Elevene skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler. De skal presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter både spontant og planlagt, foran et publikum og med bruk av digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

2.5.3 Språklig variasjon i Norge

I Norge har vi ulike talespråkvarianter som lever side om side, og språkbrukerne kan i utgangspunktet snakke som de selv vil, i hvilken sammenheng de vil. Dette gjør at vi i Norge

er vant med språklig variasjon (Solheim & Hårstad, 2017, s. 172). På tross av at nordmenn er kjent med språklig variasjon, er det gjerne den språklige variasjonen i området man bor som er mest kjent. Via *Språkreisen* skal derfor at elevene bli litt bedre kjent med talemålsvariasjonen i resten av landet. For å beskrive talemålsvariasjonen bruker vi ulike begrep. *Dialekt* er et overordnet begrep som omfatter både *geolekt*, altså forskjeller i talemålet mellom ulike områder, og *sosiolekt* og *etnolekt*, som er talemålsvariasjon innenfor samme geografiske område (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 26). Sosiolekt og etnolekt er en variasjon som ofte oppstår på grunn av sosial tilhørighet, eller fordi en språkbruker tar med elementer fra et annet språk inn i norsk (Engan, Tørdal & Federl, 2018a¹). I *Språkreisen* er det geolekter som er mest i fokus, men elevene møter også både sosiolekt og etnolekt i spillet.

2.5.4 Endring i språket

Språket er stadig i endring, og språktrekk som har en mer avgrenset geografisk utbredelse eller blir oppfattet som særegent, har en tendens til å bli erstattet av mer regionale- eller nasjonalt utbredte språktrekk. Denne homogeniseringen eller utjevningen av språket kan foregå både lokalt, regionalt og nasjonalt (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 126). Elevene er unge språkbrukere som vil oppleve at språket vil endre seg kontinuerlig i løpet av livet, og jeg synes det er relevant at elevene er klar over noen av endringene som foregår, og hvorfor endringene skjer. I *Språkreisen* møter elevene derfor noen spørsmål om endring i språket. Spørsmålene dreier seg om hvor disse endringene kommer fra.

Det er flere årsaker til at språket endrer seg. Et viktig argument i diskusjonen om språkendringer er geografisk mobilitet. I dag flytter vi mer på oss enn før, hvilket betyr at lokalsamfunn er preget av at ulike dialekter er i omløp. Dette mangfoldet fører ofte til at språkbrukerne velger nøytrale alternativer, noe som betyr at den bokmålsnære-dialekten blir ytterligere styrket (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 142). For eksempel står Oslo-regionen veldig sterkt språklig sett, blant annet fordi mange språkbrukere plukker opp elementer fra dialektene i Oslo og området rundt (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 136).

¹ Ressurs fra internett uten sidetall.

Samtidig som språkbrukere gjerne tyr til nøytrale alternativer, plukker de også opp elementer fra andre dialekter og språk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 143). Den geografiske mobiliteten gjelder ikke bare innlands, men gjør også at det kommer språkbrukere med andre morsmål enn norsk. Disse språkbrukerne tar gjerne med seg elementer fra sitt eget morsmål inn i det norske språket. Flerspråklighet kjennetegner i større grad det norske språket, og er et fenomen som blir mer utbredt i lokalsamfunn i tiden fremover. Det innebærer at tilflyttere med et annet morsmål skal tilegne seg det norske talemålet, og muligheten for at de tar med språktrekk fra sitt morsmål er i stor grad til stede (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 144).

2.5.5 Målmerker og dialektområder

I *Språkreisen* reiser elevene gjennom det norske dialektlandskapet. Her er det viktig å påpeke at elevene på langt nær kommer innom alle dialektene. Det er også viktig å påpeke at det er stor variasjon i dialekter, også innenfor samme dialektområde. Allikevel er det noen målmerker som overordnet kan karakterisere de ulike dialektområdene, og det er mange av disse målmerkene elevene møter på i spillet. Målmerkene som er med i spillet, er valgt med utgangspunkt i Mæhlum og Røyneland (2012), Engan, Tørdal og Federl (2018b), og "Nye kontekst 8-10" av Blichfeldt og Heggem (2014). Engan, Tørdal og Federl (2018b) er en fagartikkel om målmerker som i utgangspunktet er skrevet for elever på videregående, mens "Nye kontekst 8-10" er norskboka som blir brukt på skolen som testet spillet. Grunnen til at jeg valgte å bruke pensum for videregående og ungdomsskolen som utgangspunkt var for å få en idé om hvilket nivå spørsmålene skulle være på. Blichfeldt og Heggem (2014, s. 341) presenterer det de ser på som de viktigste målmerkene:

1. Rull-R/skarre-R
2. Bløte konsonanter
3. Jamvekt
4. Tjukk-L
5. Personlig pronomen
6. Palatalisering
7. Apokope

Med tanke på at spillet ikke dekker alt elevene skal igjennom når det gjelder talemål, har jeg valgt å ikke ha med «jamvekt» i brettspillet. Grunnen til det er at «jamvekt» trenger en særlig utfyllende forklaring (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 33). Noe det ikke er rom for i spillet. I tillegg til de nevnte målmerkene fra Blichfeldt og Heggem (2014, s. 341), er «nektingsadverb» med som et sentralt målmerke, fordi hvilken form for nektingsadverb som blir brukt er et særegent trekk i mange dialekter (Tørdal, Engan & Federl, 2018b²).

2.5.6 Inndeling av dialektområdene i spillet

Selve brettet til *Språkreisen* består i hovedsak av et kart som er inndelt i dialektområder (Figur 1.1 & vedlegg 7). Kartet er delt i fire dialektområder: østnorsk, vestnorsk (som inkluderer sørnorsk), trøndersk og nordnorsk. Dette er dialektinndelingen som er mest vanlig ifølge Mæhlum og Røyneland (2012, s. 32). Firdelingen omfatter ganske store geografiske områder, hvilket innebærer at mange dialekter som er relativt ulike havner innenfor samme dialektområde på grunn av geografisk plassering. Et eksempel på dette er at den geografiske regionen vi kaller «Sørlandet» går under det vestnorske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 31). På tross av at sørnorsk og vestnorsk har mange like målmerker, har de også trekk som gjør dialektene i de to områdene ulike. For eksempel er «bløte konsonanter» som er på et målmerke på Sørlandet, men ikke i resten av det vestnorske dialektområdet. For å gjøre elevene bevisst på at det kan være store variasjoner i dialektene innad i samme dialektområde har jeg prøvd å få med eksempler og spørsmål som viser forskjellene.

I det følgende vil jeg kort ta for meg målmerkene som er aktuelle i de ulike dialektene, samt si noe om hvert dialektområde. Jeg tar for meg dialektområdene i den rekkefølgen spillerne møter områdene i spillet. Under hvert dialektområde er det en tabell med oversikt over hvorvidt de sentrale målmerkene er en del av dialektområdet eller ikke. Tabellene er laget med utgangspunkt i dialektkartene i Mæhlum og Røyneland (2012, s. 178- 191), Engan, Tørdal & Federl (2018a) og Tørdal, Engan & Federl (2018b). Det er for øvrig viktig å påpeke at det finnes variasjoner, og språket er hele tiden i endring, noe som betyr at det ikke er en

² Ressurs fra internett uten sidetall

selvfølge at målmerkene stemmer overens med alle dialektene i et dialektområde. Målmerker og dialektkart kan derfor kun brukes som en pekepinn på dialektlandskapet.

2.5.7 Østnorsk

Det østnorske dialektområdet innebærer hele den sørøstre delen av Norge (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 33). Området består dermed av alt fra store byer, som Oslo, til veldig små bygder i for eksempel Telemark. På tross av at det er flere målmerker som går igjen i nesten hele dialektområdet, er det også mange lokale variasjoner i dialektene (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 45). For eksempel har vi mange variasjoner av nektingsadverbet «ikke» i det østnorske dialektområdet (Engan, Tørdal og Federl, 2018b³).

Målmerke	Forekomst i østnorsk
Rull-R/skarre-R	Rulle-R
Bløte konsonanter	Nei.
Tjukk-L	Ja, i mesteparten av området. Både tjukk-L av L, i for eksempel «sol». Også tjukk-L av -RD i noen områder, for eksempel i «bord».
Personlig pronomen	Entall: i hovedsak «Jæi» (jeg), «je», «e», «eg». Flertall: I hovedsak «vi» (lengst øst), «me»/«mi» (vest), «oss» (nord-vest).
Nektingsadverb	Ikke, inte, ente, ikkje, itte. Ikke er mest brukt.
Palatalisering	I hovedsak er det ikke palatalisering, men noen steder nord i det østnorske området i Østerdalen kan det forekomme.
Apokope	Nei.

Figur 2.4: Målmerker østnorsk.

2.5.8 Vestnorsk

Det vestnorske dialektområdet inkluderer størsteparten av Møre og Romsdal, i tillegg til Sogn og Fjordane og Hordaland, som nå er Vestland fylke, Vest- og Aust-Agder, nå Agder fylke,

³ Ressurs fra internett uten sidetall.

samt Rogaland og sørlige bygder i Telemark (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 89). I det vestnorske dialektområdet finner vi en stor variasjon i talemålet, og dialektene på Sørlandet skiller seg særlig ut fra resten av dialektområdet, og det er diskutert hvorvidt sørlandsk burde vært et eget område i dialektinndelingen. På tross av diskusjonen er sørlandsk fortsatt en del av vestnorsk, og det vestnorske dialektområdet grenser dermed til østnorsk i sør og øst, og trøndersk i nord. I grenseområdene har dialektene tatt til seg språktrekk fra nærliggende dialekter, for eksempel er tjukk L nærmest fraværende i vestnorsk, med unntak av Romsdalen. Med tanke på Romsdalens plassering er det kanskje ikke overraskende, ettersom Romsdalen grenser mot både østnorsk og trøndersk, som begge har tjukk L som målmerke (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 89).

Målmerke	Forekomst i vestnorsk
Rull-R/skarre-R	I hovedsak skarre-R. Nord i dialektområdet er det rulle-R.
Bløte konsonanter	Sør i det vestnorske dialektområdet, i Agder.
Tjukk-L	I hovedsak ikke tjukk-L. Nord i dialektområdet, der det er rulle-R er det også forekomst av tjukk-L.
Personlig pronomen	Entall: I hovedsak «E», «eg», «æg». «I», «æi», «ai» (i området rundt Romsdalen og Ålesund). Flertall: I hovedsak «me», «mi». «Oss» (området rundt Ålesund).
Nektingsadverb	«Ikkje».
Palatalisering	Blant noen eldre språkbrukere Nord i dialektområdet.
Apokope	Nei.

Figur 2.5: Målmerker vestnorsk.

2.5.9 Trøndersk

Tidligere var dialektlandskapet todelt, og da denne todelinga var gjeldene ble trøndersk regnet som østnorsk, på grunn av de mange likhetene (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 75).

Som nevnt er det i dag vanlig å dele inn dialektkartet i fire deler, noe jeg også har gjort i brettspillet. Det trønderske dialektområdet innebærer dermed Trøndelag, som inntil relativt nylig var Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag, i tillegg til Nordmøre (Mæhlum & Røyneland 2012, s. 75). Trøndersk er igjen inndelt i underkategorier, men ettersom brettspillet er laget for elever på ungdomsskolen har jeg ikke tatt med underkategoriene fordi det blir litt for detaljert i forhold til det elevene skal lære.

Målmerke	Forekomst i trøndersk
Rull-R/skarre-R	Rulle-R
Bløte konsonanter	Nei.
Tjukk-L	Ja, i mesteparten av området. Både tjukk-L av L, i for eksempel «sol». Også tjukk-L av -RD i noen områder, for eksempel i «bord».
Personlig pronomen	Entall: æ (i hovedsak), «i» noen steder nord i dialektområdet. Flertall: Vi (i hovedsak), oss (noen steder sør), me/mi (rundt Røros og nord i dialektområdet).
Nektingsadverb	Ittj.
Palatalisering	Ja.
Apokope	Ja.

Figur 2.6: Målmerker trøndersk.

2.5.10 Nordnorsk

Det nordnorske dialektområdet består av de tre nordligste fylkene, Nordland, Troms og Finnmark. Dialektområdet er et komplekst område, blant annet fordi de store målmerkene ikke er utbredt i hele området. Det gjør det vanskelig å peke på generelle karakteristikk for dialektene (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 105). Særlig i Finnmark og Nord-Troms har det

historisk sett vært mange samiskspråklige og finskspråklige (kvensk). Måten disse minoritetene har snakket norsk på har i stor grad vært preget av morsmålet, som videre har ført til det vi kaller etnolektiske språktrekk i den nordnorske dialekten (Mælhum & Røyneland, 2012, s. 105).

Målmerke	Forekomst i nordnorsk
Rull-R/skarre-R	Rulle-R.
Bløte konsonanter	Nei.
Tjukk L	Tjukk L av både -L og -RD fra Trøndelag og til litt lenger sør enn Bodø, samt et lite område i Indre Troms. I området rundt Bodø er det kun tjukk L av -L. Området nord for Bodø har ikke tjukk L.
Personlig pronomen	Entall: E, æ, je/æi (noen steder i indre Troms). Flertall: Vi.
Nektingsadverb	Ikkje (sør for Tromsø). Ikke (nord for Tromsø). Itte (lite område i Indre Troms).
Palatalisering	I store deler av området er det delvis palatalisering.
Apokope	Fra Trøndelag, til og med Lofoten.

Figur 2.7: Målmerker nordnorsk.

2.5.11 Nynorsk – «På ferge»

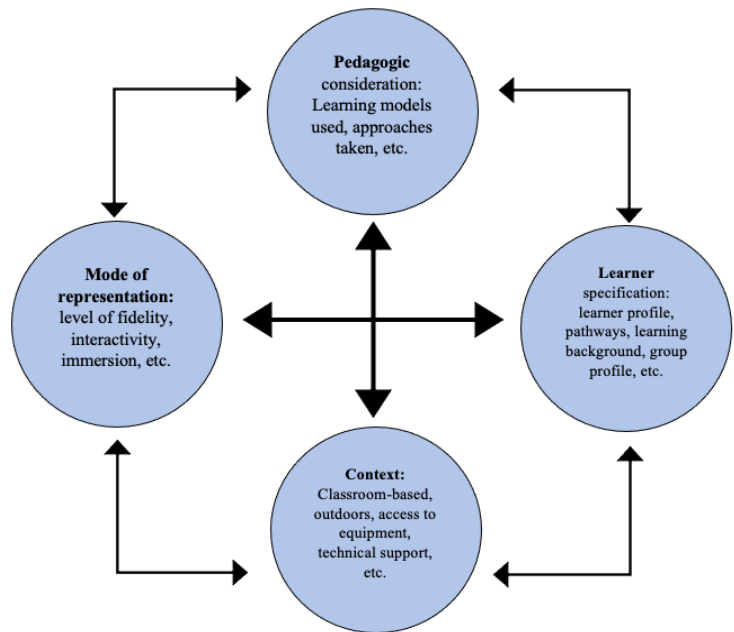
I tillegg til de fire dialektområdene som hittil har blitt presentert, har *Språkreisen* en egen del som heter «på ferge», med spørsmål om nynorsk. Grunnen til det er en egen del med nynorsk, er fordi nynorsk er bygget på norske dialekter, og på den måten kan temaet dialekter kobles sammen med nynorsk (Fretland & Søyland, 2013, s. 47). Et annet viktig poeng er også at det

er desidert flest elever som har nynorsk som sidemål (Statistisk sentralbyrå, u.å.). Som lærer er det derfor viktig å sørge for at elevene blir eksponert for nynorsk, slik at det blir en mer naturlig del av hverdagen (Solheim, 2009, s. 199). Det er også et faktum at likestillingen av bokmål og nynorsk er lovfestet, ikke er reell, verken i skolen eller ellers i samfunnet (Solheim, 2009, s. 198). Allikevel er det bred enighet om at det er viktig for elevene å møte nynorsk i andre situasjoner enn typisk tekstlesing i norskfaget, for eksempel på blogger, tegneserier eller tekster i andre fag enn norsk (Fretland & Søyland, 2013, s. 32). I spørsmålene i «på ferge» er fokuset rettet mot språklig likestilling, nynorsk historie, og at spillerne skal fylle inn riktig ord i en setning, med både spørreord og ukedager. Utfyllingsoppgaver er viktig for grunnivået i nynorsk, blant annet fordi det er viktig å se forskjeller og likheter mellom bokmål, nynorsk og dialekt (Fretland & Søyland, 2013, s. 39-41).

2.6 Oppsummering: Læringsspill – et sammensatt læringsverktøy

Som det har kommet fram i teorikapittelet og diskusjonsdelen, er det mange hensyn å ta når i utviklingen av et læringsspill. Kort oppsummert kan vi si at læringsspill må utvikles og forskes på med utgangspunkt i læringsteori. I tillegg må spillet ses i lys av konteksten og miljøet det spilles i, og innholdet må tilpasses nivået til den som skal lære (Young, Slota, Cutter, Jalette, Mullin, Lai & Yukhymenko, 2012, s. 68). Ved å ha bevissthet rundt de nevnte faktorene, legges det til rette for både læring og konkurranse. De Freitas og Oliver (2006, s. 254) har utviklet en modell (Figur 2.8) for utvikling og vurdering av spill i pedagogisk sammenheng. Modellen er delt inn i fire hovedkategorier, som alle er viktige for å utnytte spillets potensiale fullt ut. Kategoriene bør betraktes i forhold til hverandre (De Freitas & Oliver, 2006, s. 254). Modellen legger til rette for en kritisk og reflekterende prosess, der spillutvikleren vurderer alt fra tilnærminger og læringsprosesser, til hvordan spillet kan støtte innholdet i læreplanen, og hvilke ressurser elevene har tilgang på (De Freitas & Oliver, 2006,

s. 262). Gjennom hele utviklingen av *Språkreisen*, har jeg forholdt meg til modellen for å styrke spillets pedagogiske grunnlag. På slutten av resultat- og diskusjonskapittelet vil jeg som nevnt analysere *Språkreisen* med utgangspunkt i denne modellen. Grunnen til at analysen skjer mot slutten av masteroppgaven, er at jeg da har gått gjennom resultatene og revisjonen av spillet, og presentert den endelige versjonen (versjon 2) av spillet.



Figur 2.8: A framework for evaluating game- and simulation-based education (de Freitas & Oliver, 2006, s. 253).

3.0 Metode

Hittil har teorien som ligger til grunn for utviklingen av *Språkreisen* blitt presentert. I dette kapitlet blir det gjort rede for de metodiske valgene som har blitt gjort i arbeidet med masteroppgaven. Først vil jeg gjøre rede for utvalg og rekruttering, der jeg presenterer utvalget av informanter i prosjektet. Grunnen til at utvalget blir presentert før datainnsamlingsmetodene, er at spillet ble testet av elever på ungdomsskolen, noe som betyr at informantene var mindreårige. Selv om det alltid er viktig å ta hensyn til personvern i forskning, måtte jeg ta ytterligere hensyn på bakgrunn av informantenes alder. Et eksempel er at spørreundersøkelsen ble gjennomført på papir, som et ledd i anonymiseringen. Etter presentasjonen av utvalget tar jeg for meg forskningsmetoden *pedagogisk designforskning* (Bjørndal, 2013, s. 245). Deretter går jeg nærmere inn på metodetrianglering, og datainnsamlingsmetodene: observasjon, spørreskjema og intervju.

Underveis i presentasjonen av datainnsamlingsmetodene diskuteres ulike faktorer som påvirker *gyldigheten* og *påliteligheten* i forskningen. *Gyldighet* handler om at det er logisk samsvar mellom utformingen og funnene i prosjektet, og det forskningen er ment til å svare på (Tjora, 2018, s. 231). I denne masteroppgaven innebærer *forskningen* selve utviklingen og testingen av *Språkreisen*. *Forskningsresultatet* vil da være om spillet faktisk bidro til motivasjon og læring hos elevene som testet spillet. Som vi så i teorikapitlet, er *motivasjon* og *læring* omfattende begreper, som det kan være vanskelig å måle. Et av de viktigste kildene for å oppnå høy gyldighet på forskning, er at forskningen er faglig forankret i tidligere forskning (Tjora, 2018, s. 234). Det vil si at dataene som samles inn blir diskutert i lys av forskning. Avgrensningen i teorikapitlet var derfor nødvendig for å styrke gyldigheten, da det i større grad gjorde det lettere å drøfte hvorvidt datafunnene resulterte i nettopp motivasjon og læring. *Pålitelighet* handler om å synliggjøre min bakgrunn som forsker, hvordan dataene er samlet inn, og eventuelt om noe kan ha påvirket resultatet i en bestemt retning (Dalland, 2017, s. 55). Etter å ha presentert datainnsamlingsmetodene, diskuteres forskningens overførbarhet (Tjora, 2018, s. 231). Kunne *Språkreisen* fungert i andre klasser enn de som testet spillet i sammenheng med masteroppgaven? Til slutt i metodekapitlet, vil belyses etiske sider ved masterprosjektet.

3.1 Utvalg og rekruttering

I dette prosjektet har to klasser på 10. trinn fra samme skole testet brettspillet. I tillegg ble det gjennomført en pilottest på 8. trinn på samme skole. Rekrutteringen av selve utvalget foregikk ved at jeg tok kontakt med norsklærerne ved ungdomsskolen jeg jobber som vikar på. Samtlige av norsklærerne var positive til at jeg kunne teste spillet i deres klasse, og jeg kunne i utgangspunktet velge fritt. 10. trinn skulle ha en periode med dialekt som tema, og det ble derfor naturlig å velge 10. trinn ettersom det passet inn i undervisningsplanen som var laget. Utvelgelsen er i tråd med strategisk utvalg, der forskeren velger personer som trolig har noe å si om fenomenet, som i dette tilfellet er *Språkreisen* (Dalland, 2017, s. 57). I tillegg valgte jeg å ha geografisk begrensning innenfor Oslo av praktiske årsaker, deriblant bruk av tid på reising.

Ettersom masteroppgaven er begrenset av både tid og omfang, ble antallet informanter også begrenses. På bakgrunn av dette hadde jeg i utgangspunktet sett for meg å teste spillet på én klasse, men for å få et bredere datautvalg valgte jeg å bruke to klasser. Antallet informanter avhenger av formålet med forskningen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 181). Sett i ettertid, var det i stor grad samsvar mellom klassene som testet spillet, og det kan kanskje vurderes om det var unødvendig å teste spillet i to klasser. Det kan også være aktuelt å vurdere om resultatet hadde blitt enda bedre ved å bruke to klasser på ulike tidspunkt i spillutviklingen. Nå skal det sies at pilottesten på 8. trinn også bidro til evaluering og revisjon av spillet, men allikevel var ikke pilottesten en like omfattende test som testen på 10. trinn. Uansett, velger jeg å konkludere med at det var en fordel å teste spillet to klasser på samme tidspunkt i spillutviklingen, fordi det ga meg en bredere forståelse, og dermed et bedre utgangspunkt for å vurdere spillet.

3.2 Pedagogisk designforskning

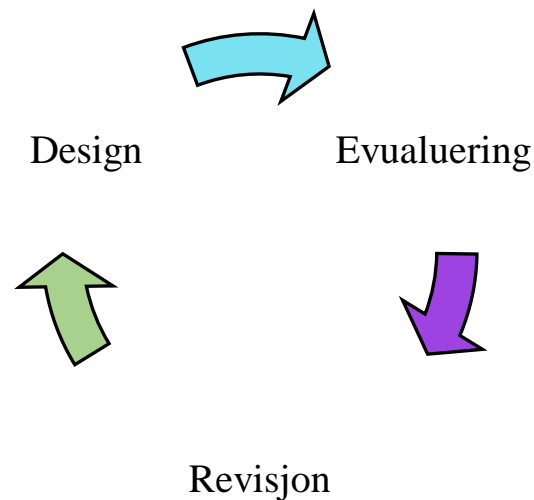
Som nevnt er det forskningsmetoden «pedagogisk designforskning» som har blitt brukt i prosjektet. *Pedagogisk designforskning* er en type *designbasert forskning* (*design based research*) (Bjørndal, 2013, s. 245). Ettersom forskningen foregår i en pedagogisk kontekst, vil jeg bruke begrepet *pedagogisk designforskning*. Pedagogisk designforskning har spilt en

viktig rolle for utviklingen av spillet, og for ordensskyld vil jeg gjenta problemstillingen for oppgaven:

Hvordan utvikle et brettspill om norske dialekter som legger til rette for, og bidrar til motivasjon og læring i norskfaget på ungdomstrinnet?

I denne typen forskning utvikler forskeren et artefakt til et spesielt formål, sjekker hvor godt det fungerer til formålet, og videreutvikler artefakten basert på tilbakemeldinger og erfaringer fra testingen (March & Smith, 1995, s. 254). I pedagogisk designforskning er artefakten gjerne et undervisningsopplegg eller en undervisningsmetode, der målet er å forbedre kvaliteten på undervisning og læring (Bjørndal, 2013, s. 246). I dette masterprosjektet er det spillet *Språkreisen* som er artefakten, og jeg kommer til å omtale artefakten som «spillet», «brettspillet», «læringsspillet» og «Språkreisen» videre i oppgaven.

Et kjennetegn på pedagogisk designforskning, er at forskningen går i en syklus av design, evaluering og revisjon (Figur 3.1) (Bjørndal, 2013, s. 246). *Designfasen* innebærer å utvikle selve undervisningsopplegget med utgangspunkt i lokal undervisningsteori (Bjørndal, 2013, s. 248). I dette prosjektet omfatter *designfasen* selve utviklingen av brettspillet *Språkreisen*. På forhånd hadde jeg en antagelse om at *brettspill som læringsverktøy kunne føre til læring og motivasjon hos elevene*. Antagelsen kan betegnes som hypotetisk lokal undervisningsteori (Bjørndal, 2013, s. 249). Denne antagelsen var bygget på sosiokulturell læringsteori, motivasjonsteori og spillteori, samt positive erfaringer fra praksis på lærerstudiet der jeg laget brettspill i ulike fag.



Figur 3.1: Modell av prosessorientert forskning. Basert på Bjørndal (2013, s. 246).

Evalueringen, er fasen der brettspillet ble testet. I evalueringsfasen er ikke målet å bevise at opplegget fungerer. Testen er ment for å forbedre designet ytterligere (Bjørndal, 2013, s. 250). Som nevnt ble *Språkreisen* evaluert med hjelp av observasjon fra spilltesten, spørreundersøkelse som elevene svarte på, og intervju med læreren fra den ene klassen som testet spillet. Evalueringen var utgangspunktet for revisjonen av *Språkreisen*.

I *revisjonsfasen* finner analysen av resultatene fra testen sted (Bjørndal, 2013, s. 252). Her ble ulike sider ved *Språkreisen* belyst med utgangspunkt i resultatene fra datainnsamlingen, om igjen ble satt i sammenheng med teori. I revisjonsfasen fant jeg ut hvilke endringer som måtte gjøres på spillet. Endringene var basert på datainnsamlingen som foregikk gjennom observasjon, spørreskjema og intervju. Vi har sett at de ulike datainnsamlingsmetodene har ulike kvaliteter, som skal utfylle hverandre ved hjelp av metodetriangulering (Dalland, 2017, s. 96). I tolkningen av dataene, har jeg hatt en *fenomenologisk tilnærming*. En fenomenologisk tilnærming betyr at fokuset er på hvordan fenomener og situasjoner oppleves for informanten (Tjora, 2018, s. 258). I mitt masterprosjekt var det opplevelsen til læreren og elevene som testet brettspillet som var i fokus. Jeg var interessert i å høre og observere hvordan elevene opplevde det å lære gjennom fenomenet brettspill. I tillegg ville jeg høre flere ulike elever sitt perspektiv, da det ikke er gitt at alle ville sitte igjen med den samme opplevelsen. Lærerens perspektiv var også interessant, da lærerens opplevelse av brettspillet kan være en annen enn elevenes opplevelse. Ved å se på både elevenes og lærerens

opplevelse av spillet, har målet vært å få et nyansert bilde på hvordan spillet fungerer i praksis.

Etter *revisjonen* var jeg igjen tilbake i *designfasen* der jeg redesignet spillet, og gjennomførte endringene jeg hadde planlagt i revisjonsfasen. I *syklus 2*, som er den siste syklusen, skjer redesignet av spillet i revisjonsfasen, ettersom det ikke er en ny designfase. Dette forklarer jeg nærmere i kapittelet om *syklus 2*.

Som vi har sett hittil, er forskningen er prosessorientert. Prosessorientert i dette tilfellet, betyr at fokuset i forskningen er rettet mot forståelse, forbedring og intervensjoner (Bjørndal, 2013, s. 246). Ved å kontinuerlig evaluere og forbedre undervisningsopplegget har målet vært å gjøre opplegget så forståelig og gjennomførbart som mulig. Et mål har vært at *Språkreisen* skal være så lett å forstå at det kan brukes av lærere og elever uten at jeg er i klasserommet. For å nå dette målet har jeg forsøkt å se hva elevene forstår, og hva de ikke forstår av begrepene og reglene i spillet. I tillegg har det vært viktig for meg å sikre at læreren skulle forstå reglene og begrepene i spillet, slik at læreren kunne forklare til elevene ved uklarheter. Hvorvidt dette var vellykket eller ikke, kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Et annet mål har vært at elevene skal både lære og bli motivert av å spille spillet. For å sikre at spillet legger til rette for motivasjon og læring hos elevene, har det vært viktig å teste ut brettspillet i miljøet det er tiltenkt. Jeg har som sagt testet ut *Språkreisen* på 10. trinn. Målet har da vært å få data som kan hjelpe meg med å tilpasse spillet enda bedre til målgruppa, og optimalisere spillet slik at det skulle fungere best mulig i klasserommet, både når det gjelder motivasjon og læring. Det at jeg testet og videreutviklet *Språkreisen* i klasserommet, er i tråd med pedagogisk designforskning, der det å konstruere ny kunnskap i samarbeid med elever og lærere i klasserommet, er en del av prosessen i pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 246). I utgangspunktet skulle jeg ha testet spillet igjen etter revisjonen i syklus 2, men det lot seg ikke gjøre ettersom skolen ble stengt på grunn av Covid-19. Den endelige versjonen av *Språkreisen* er derfor basert på observasjoner fra pilottesten på 8. trinn, i tillegg til observasjoner, spørreskjema og intervju fra den faktiske testen av brettspillet på 10. trinn. Jeg kommer tilbake til dette i underkapitlene om gjennomføring.

3.3 Kvalitativ datainnsamling: observasjon, spørreskjema og intervju

For å samle inn data til prosjektet ble det brukt kvalitative metoder. I forskning der kvalitative datainnsamlingsmetoder blir brukt, er det gjerne fokus på informantens opplevelse og meningsdanning (Tjora, 2018, s. 24). Det var nettopp elevene og lærerens meninger og opplevelse av *Språkreisen* jeg var ute etter å vite mer om, og det ble derfor naturlig å velge kvalitative datainnsamlingsmetoder.

Jeg valgte å lage en spørreundersøkelse som elevene svarte på umiddelbart etter å ha testet spillet. Etter at elevene hadde svart på spørreundersøkelsen, intervjuet jeg læreren. I tillegg var jeg med i undervisningsøkta der spillet ble testet for å observere. Jeg går nærmere inn på observasjon, spørreundersøkelse og intervju i egne kapitler senere i metodedelen. Det å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder på denne måten kalles *metodetriangulering* (Dalland, 2017, s. 96). Et mål med metodetriangulering er at resultatene fra de ulike datainnsamlingsmetodene skal utfylle hverandre. Det at resultatene fra de ulike datainnsamlingsmetodene ses i lys av hverandre, er et grep som kan ha bidratt til å styrke forskningens gyldighet ytterligere (Tjora, 2018, s. 231). Med det mener jeg at resultatene fra spørreundersøkelsen kunne hjelpe meg med å forstå observasjonene fra testingen av spillet bedre, og omvendt. Samtidig kunne intervjuet av læreren i etterkant av undervisningsøkten bidra til å forstå elevenes opplevelse bedre, fordi læreren kjenner klassen og elevene best fra før. I tillegg hadde læreren et mer faglig grunnlag for å vurdere spillet enn elevene, og kunne si mer om hvorvidt spillet var et godt læringsverktøy i norskfaget eller ikke. Elevene på sin side kunne si noe om hvorvidt de syntes spillet var gøy, om de ble motivert, og om de lærte noe nytt. Både intervjuet og spørreundersøkelsen kunne derfor hjelpe meg med å tolke observasjonene.

Før jeg går inn på de ulike datainnsamlingsmetodene, er det viktig å diskutere min pålitelighet som forsker. Først vil jeg adressere at *Språkreisen* er et prosjekt jeg selv har tro på, fordi det er et spill jeg selv har laget og som jeg håpet at ville fungerer i klasserommet. I innsamling og vurdering av data, har det derfor vært viktig å belyse både positive og negative sider ved prosjektet for å sikre påliteligheten. Dette handler om mine fordommer og forforståelse. Forskeren har alltid med seg fordommer og forforståelse inn i forskningen (Dalland, 2017, s. 58). Forskingen blir dermed farget av forskerens bevissthet, forståelse og

tolkning (Tjora, 2018, s. 91). På tross av at forskeren møter fenomenet så forutsetningsløst som mulig, er det ikke til å unngå å ha tanker om det. Ved å selv være bevisst, og bevisstgjøre leseren på dette, kan forskningsresultatet bli minst mulig preget av forskerens følelser, sympatier og antipatier (Dalland, 2017, s. 102). I arbeidet med *Språkreisen*, hadde jeg en forforståelse om at jeg trodde elevene ville like brettspill. Denne antagelsen baserte jeg blant annet på tidligere positive erfaringer med bruk av brettspill som læringsverktøy.

I det følgende vil jeg ta for meg datainnsamlingsmetodene i den rekkefølgen de fant i forskningsprosessen: observasjon, spørreskjema og intervju. Som nevnt i innledningen til metodekapittelet, vil jeg trekke frem ulike sider ved forskningens gyldighet og pålitelighet under hver datainnsamlingsmetode.

3.4 Observasjonsstudier

Observasjonsstudier kan gi oss tilgang til sosiale situasjoner som deltakerne i situasjonen ikke har tolket selv først. Med observasjon studerer vi det folk gjør, i motsetning til i intervjuer der vi studerer det folk sier at de gjør (Tjora, 2018, s. 53). Bakgrunnen for å benytte meg av observasjon som en av datainnsamlingsmetodene i masteroppgaven, er fordi det oppstår spontane samtaler og reaksjoner mellom elevene når de spiller spillet. Disse spontane samtalene og reaksjonene er viktige fordi det gir meg som spillutvikler og forsker, et fullstendig inntrykk av elevenes opplevelse av spillet. Observasjonen er i mine øyne et godt supplement til både intervjuet og spørreundersøkelsen.

3.4.1 Min rolle som observatør

Observasjonsstudier krever at forskeren bruker tid på å presentere seg, og blir kjent med elevene som skal observeres, slik at elevene blir vant til å ha forskeren i miljøet (Dalland, 2017, s. 102). For min del kjenner jeg skolen og elevene godt fra før, og satt derfor ikke av tid til å bli bedre kjent, da jeg opplevde at dette kravet allerede var oppfylt. Det at jeg kjenner til skolen og elevene fra før, kan være både en ulempe og en fordel. I sammenheng med min kjennskap til skolen, er det aktuelt å trekke inn begrepet *insider*, som kort fortalt er en person som trolig innehar kunnskap som følge av sin posisjon, som en utenforstående (outsider) ikke har (Kvernbekk, 2005, s. 18). I dette forskningsprosjektet er det da jeg som er en insider,

ettersom jeg kjente til skolen allerede før prosjektet ble satt i gang. En insider, kan konstruere oppfatninger på bakgrunn av kjennskap til det som her er en skole, med alt det innebærer av elever og personale (Kvernbekk, 2005, s. 19). Insiderrollen kan ha påvirket påliteligheten ved forskningen på ulike måter. På den ene siden kan insiderrollen og kjennskapet ha bidratt til at observasjonene ble mer «ekte», og at jeg i større grad unngikk *forskningseffekten*.

Forskningseffekten betyr at personer som blir observert opptrer annerledes fordi de vet at de blir observert (Dalland, 2017, s. 119). På den andre siden, er sannsynligheten for at elevene anstrengte seg mer på bakgrunn av kjennskap til meg, til stede. Som forsker opplevde jeg at dette ikke var tilfelle, da elevene virket genuint interessert i brettspillet.

Under selve testingen av *Språkreisen* var jeg til en viss grad deltakende observatør.

Deltakende observasjon innebærer at forskeren selv deltar i de sosiale prosessene som studeres for å samle data (Dalland, 2017, s. 97). Det betyr at jeg gikk rundt i klasserommet og så på de ulike gruppene og tok notater. I tillegg svarte jeg på spørsmål underveis dersom elevene lurte på noe som læreren ikke kunne, eller hadde anledning til å svare på. Jeg valgte denne rollen fordi elevene er vant til at lærere går rundt i klasserommet og observerer, og det var derfor naturlig for meg å innta en «lærerposisjon». Jeg kunne også hatt en rolle som «spillutvikler», ettersom jeg har laget spillet, men elevene kjenner meg som lærer fra før, og det ble dermed mest naturlig å innta lærerrollen. Samtidig fikk elevene vite at jeg har laget spillet. Det at de vet at jeg har laget spillet, kan ha påvirket mottagelsen av spillet både positivt og negativt, eller eventuelt ikke i det hele tatt. Det at jeg hadde utviklet spillet selv, tror jeg påvirket elevenes interesse og mottakelse av spillet positivt. På den andre siden tror jeg ikke det har påvirket selve gjennomføringen, noe jeg kommer inn på i neste kapittel.

3.4.2 Gjennomføring av observasjon

Som observatør er det et mål å observere på en måte som forstyrrer minst mulig, og samtidig klarer å holde fast ved temaene eller situasjonene som er sentralt for problemstillingen (Tjora, 2018, s. 79). I et klasserom med mange elever og mye som skjer er det derfor viktig at jeg som observatør har en plan for hva jeg skal observere. Det er delte meninger om spillutvikleren skal være til stede under testingen, eller ikke. Faren med at spillutvikleren observerer testen er at utvikleren ikke klarer å ha et objektivt blikk på observasjonene, og derfor overser negative ting med spillet (Schell, 2020, s. 488). I tillegg er det viktig med en

klar tanke om hva man ønsker kunnskap om, før observasjonen (Tjora, 2018, s. 55). For å ha et objektivt blikk og en klar tanke om observasjonene i arbeidet med *Språkreisen*, laget jeg på forhånd et observasjonsnotat (vedlegg 3) der jeg blant annet hadde en egen kolonne for negative observasjoner. Grunnen til at jeg valgte å kalle det «negative observasjoner» var for å gjøre det tydelig for meg selv, slik at jeg skulle bli minnet på å faktisk legge merke til, og notere svakhetene ved spillet underveis. I tillegg noterte jeg meg positive observasjoner, og observasjoner som ikke falt inn under noen av kategoriene, for eksempel dialoger mellom elevene og læreren. Dersom jeg ikke hadde vært til stede for å observere, kunne jeg muligens gått glipp av mye viktig datamateriale (Schell, 2020, s. 488).

3.5 Spørreskjema

Et spørreskjema har andre kvaliteter enn observasjon og intervju, da det gir forskeren muligheten til å innhente informasjon fra en større gruppe mennesker (Dalland, 2017, s. 123). I mitt forskningsprosjekt tok jeg utgangspunkt i to elevgrupper, der det var 24 elever i gruppe A, og 22 elever i gruppe B. Jeg ønsket å få så mange meninger om spillet som mulig, og det å intervju alle elevene var ikke aktuelt blant annet på grunn av personvern og tidsbruk. Valget falt derfor på å gjennomføre en anonym spørreundersøkelse på papir umiddelbart etter testing av spillet. Spørreundersøkelsen ligger vedlagt (vedlegg 4).

Et kvalitetsmål på en spørreundersøkelse er blant annet at respondentene svarer på de samme spørsmålene. Spørsmålene blir stilt på samme måte til alle, og har samme rekkefølge. Det er viktig å lage spørsmålene slik at det oppfattes så likt som mulig av alle respondentene (Dalland, 2017, s. 124). I en anonym spørreundersøkelse er det ikke mulighet å gå tilbake til respondenten og forklare seg, eller å få respondenten til å utdype svaret. Med andre ord ligger utfordringen i å formulere spørsmål og svaralternativer som sikrer at basisopplysningene blir tydelige og lett å forstå (Dalland, 2017, s. 127). Det betyr at formidlingen av spørsmålene i hovedsak hviler på tre basisopplysninger:

- a. *Betydningen av ord og uttrykk i spørsmålene*
- b. *Hvilke opplysninger spørsmålene ber respondenten om å besvare*
- c. *Hvilken målestokk respondenten blir bedt om å bruke når vedkommende gir svaret sitt*

(Dalland, 2017, s. 127).

I dette masterprosjektet svarte ungdom mellom 14 og 16 år på spørreskjemaet. En utfordring var å formulere spørsmålene på et språk som er forståelig for aldersgruppen. I spørreskjemaet hadde jeg derfor fokus på å være tydelig i formuleringen, slik at elevene skulle forstå spørsmålene. Det innebærer for eksempel spørsmål som: «Hva synes du var bra med brettspillet?» og «hva likte du dårlig med brettspillet?». Dette kan anses som ledende spørsmål i den grad at jeg bruker ordene «bra» og «dårlig», og dermed impliserer at det er noe som er bra og noe som er dårlig. Denne typen spørsmål kan være uheldig, fordi det kan lede informantens svar i en bestemt retning (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 250). For at spørreskjemaet skulle være mindre ledende, lot jeg elevene stå fritt til å krysse av på så mange alternativer de selv ønsket, og det var også lov å ikke krysse av i det hele tatt. Dersom jeg hadde stilt mer nøytrale spørsmål, for eksempel «hva synes du om brettspillet?» er jeg redd for at jeg ikke hadde fått relevante svar, eventuelt at de hadde skrevet «det var bra», uten noe videre forklaring. Derfor valgte jeg å beholde beskrivende spørsmål, på tross av at de til en viss grad var ledende. I tillegg kunne elevene skrive en begrunnelse i et eget felt på flere av spørsmålene, noe jeg vil si mer om i det følgende.

I forskning med spørreskjema er det den som stiller spørsmålene som også bestemmer hvordan svaret skal bli avgitt (Dalland, 2017, s. 129). Det betyr at valget er mellom å ha åpne, eller lukkede spørsmål. Et åpent svaralternativ betyr at respondenten står fritt til å formulere svaret selv (Dalland, 2017, s. 133). Ved lukkede svaralternativer, må respondenten krysse av svaralternativet som passer best. I spørreskjemaet har jeg valgt å inkludere både åpne og lukkede svaralternativer (Figur 3.2).

2: Hva synes du var bra med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Selve brettet
- Nettsiden
- Spørsmålene
- QR-kodene
- Variasjon i spørsmålene
- Annerledes måte å lære på
- Konkurransen
- Gruppearbeid
- Vet ikke
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Figur 3.2: Eksempel på spørsmål fra spørreundersøkelsen: lukket og åpent svar.

I eksempelet ovenfor (Figur 3.2), består spørsmålet av både åpent og lukket svaralternativ. Elevene skulle krysse av på hva de syntes var bra med *Språkreisen*, og skrive en begrunnelse i ruten til høyre. Dersom elevene ville påpeke faktorer ved spillet jeg ikke hadde satt opp i listen, hadde elevene muligheten til å krysse av på «annet», og skrive hva de mente i ruten. Løsningen med åpne og lukkede svaralternativer ga meg også mulighet til å sjekke om det elevene krysset av på, stemte overens med begrunnelsen. At elevene begrunnet svarene i spørreskjemaet økte gyldighet i forskningen, i form at elevenes svar i større grad bidro til svar på problemstillingen om hvorvidt *Språkreisen* bidro til motivasjon og læring (Tjora, 2018, s. 232), enn hvis det kun hadde vært avkrysning.

Selv om spørsmål med både åpne og lukkede svaralternativ var viktig for å få et større bilde på hva elevene mente om spillet, hadde undersøkelsen også spørsmål med bare lukkede svaralternativer. I spørsmål 8 (Figur 3.3) skulle elevene krysse av på det de mente om påstanden. Det å gradere svaralternativene på en skala med fem alternativer vil gi et tydeligere resultat (Schell, 2020, s. 491). Skalaen har egentlig bare fire ulike graderinger, da det femte alternativet er «vet ikke», som ikke har en spesifikk plass på graderingen. Bruken av fire graderinger istedenfor fem kan ha vært en svakhet ved spørreskjemaet. På tross av dette har jeg fått et tydelig resultat, da det er «lett» å krysse av i midten dersom antall

alternativer er oddetall. I tillegg viser et kryss på «vet ikke» at respondenten har tatt et aktivt valg i besvarelsen, og ikke har oversett eller glemt spørsmålet (Dalland, 2017, s. 131).

8: I tabellen er det ulike påstander. Kryss av i ruten for det du mener om påstanden.

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
Brettspillet gjorde det gøy å lære om dialekter.					
Brettspillet gjorde det kjedelig å lære om dialekter.					
Jeg forsto spørsmålene i spillet.					
Jeg forsto reglene for spillet.					
Jeg forsto hvordan jeg skulle skanne QR-kodene.					
Grappa trengte hjelp fra læreren.					
Vi samarbeidet på gruppa.					
Jeg lærte noe nytt om det norske språket.					
Grappa brukte «fagordlista».					

Figur 3.3: Eksempel på spørsmål fra spørreundersøkelsen: lukkede svaralternativer.

3.5.1 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

I forkant av spørreundersøkelsen fikk jeg en bekjent til å se på spørsmålene, samt gi tilbakemelding på hvorvidt spørsmålene var forståelige og dekkende med tanke på problemstillingen. Dette grepet kan ha økt gyldigheten på spørreundersøkelsen ytterligere, fordi jeg da i større grad kunne forsikre meg om at spørsmålene i spørreskjemaet ville gi meg relevante data for problemstillingen. I tillegg kan et utenforstående blikk på spørreskjemaet, ha styrket påliteligheten, fordi det gjorde meg mer bevisst på hvilke spørsmål som ble oppfattet som ledende spørsmål, og dermed kunne påvirke informantenes svar i en bestemt retning. Disse spørsmålene var jeg særlig bevisst på i tolkningen av resultatene. Etter å ha revidert spørreundersøkelsen på bakgrunn av tilbakemeldingene, skrev jeg den ut slik at

undersøkelsen kunne gjennomføres i papirform. Grunnen til at spørreundersøkelsen var på papir var for å ivareta elevenes anonymitet. Dette kommer jeg tilbake til under kapitlet om etikk.

I sammenheng med spørreskjemaet blir min insider-rolle (Kvernbekk, 2005, s. 18) igjen aktuell. Ettersom jeg jobber som vikar på denne skolen, kan kjennskap til elevene være en faktor som påvirker påliteligheten i forskningen. For å unngå så godt som mulig at elevene skulle påvirkes av min rolle som insider, presiserte jeg både muntlig og i selve spørreskjemaet at elevene ikke skulle tenke på at noe annet enn seg selv, og hva de mente om spillet. Jeg presiserte også at konstruktiv kritikk var ønsket, fordi det skulle brukes til å gjøre spillet enda bedre. Ved å presisere dette flere ganger, håper jeg at jeg fikk så ærlige svar som mulig. Allikevel har jeg forståelse for at kjennskap til meg kan ha påvirket resultatet.

Spørreundersøkelsen ble som nevnt gjennomført i to grupper umiddelbart etter testing av spillet. Den første gruppen som testet spillet har fått navnet «gruppe A», og den andre gruppen «gruppe B». Gruppe A hadde 45 minutter til å spille spillet, og deretter 45 minutter til å fylle ut spørreskjemaet, i tillegg til en oppsummering med læreren. Gruppe B derimot, hadde kun 45 minutter til både å spille spillet og fylle ut spørreskjemaet. Flere av elevene i gruppe B kommenterte i spørreskjemaet at de fikk dårlig tid, noe som kan ha påvirket resultatet, da elevene ikke fikk tid til å skrive begrunnelser på alle spørsmålene.

I gruppe A var jeg ikke til stede da elevene svarte på undersøkelsen. Ifølge læreren som var i klasserommet, satt elevene stille på hver sin pult og svarte på undersøkelsen uten å snakke med hverandre om svarene. Læreren påpekte også at de var veldig opptatt av å gi gode svar på spørsmålene, og mange av elevene hadde derfor brukt lang tid på spørreskjemaet. I gruppe B var jeg til stede når elevene svarte på spørreskjemaet. En utfordring var at elevene ikke ønsket å avslutte spillet, noe som førte til mindre tid til å svare på spørreskjemaet. Da elevene var i gang med selve undersøkelsen, fikk hverken jeg eller læreren som var til stede spørsmål fra elevene angående besvarelsen av undersøkelsen. Jeg tolket det som et tegn på undersøkelsen var forståelig for elevene.

I etterkant av spørreundersøkelsen kvantifiserte jeg dataene, i form av å plote inn dataene i skjema på Excel. Grunnen til at jeg valgte å bruke Excel var for å få en systematisk oversikt over hva elevene svarte. Etter å ha laget tabeller av resultatene, laget jeg stolpediagram. Jeg valgte å bruke stolpediagram, fordi det gjorde det mulig å vise både gruppe A og gruppe B sine resultater samtidig. I diagrammet har gruppe A sine resultater fått fargen blå, mens resultatene fra gruppe B er oransje. På den måten er det både lett å se forskjell, og sammenlikne gruppene.

3.6 Det kvalitative forskningsintervju

I masterprosjektet har jeg valgt å intervju en av lærerne som var med da *Språkreisen* ble testet. Læreren som ble intervjuet var med i den første gruppen som testet spillet. Den første gruppen har jeg valgt å kalle «gruppe A», og læreren vil derfor omtales som «lærer A». Grunnen til at jeg kun intervjuet en av lærerne var på grunn av begrenset tid, og fordi det var denne læreren som jeg hadde hatt kontakt med for å avtale gjennomføring av spillet.

I henhold til problemstillingen, så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av et semistrukturert intervju. Under intervjuet benyttet jeg meg av en intervjuguide (vedlegg 5) som verktøy for å hjelpe meg gjennom selve intervjuet, og huske sentrale temaer for problemstillingen. I det semistrukturerte forskningsintervjuet er intervjuguiden preget av at det er en rekke temaer som skal dekkes. Intervjuguiden ment som en veileder, og skal ikke låse intervjuet i en snever retning, men utvikle samtalen i riktig retning ved å følge opp det informanten sier (Dalland, 2017, s. 78). Jeg opplevde at intervjuguiden var til hjelp for å holde en viss struktur under intervjuet. Samtidig følte jeg meg ikke avhengig av guiden. Med det mener jeg at samtalen hadde en naturlig flyt, der det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål. Svarene jeg fikk ble et viktig bidrag for å svare på problemstillingen.

3.6.1 Pilotintervju

I forkant av intervjuet gjennomførte jeg et pilotintervju på en person jeg kjenner godt. I pilotintervjuet fikk jeg testet det tekniske utstyret, samt muligheten til å øve på intervjusituasjonen, noe som var fint ettersom intervju ikke er noe jeg har gjennomført i forbindelse med oppgaveskriving tidligere. I tillegg ble jeg bedre kjent med spørsmålene i

intervjuguiden, og fikk se om de faktisk ga svar på problemstillingen til masteroppgaven. Samtidig er det sentralt å nevne at personen jeg tok pilotintervjuet på hadde testet spillet, men at personen ikke hadde en norskfaglig bakgrunn, noe som kan ha vært en svakhet med tanke på spørsmålene. På tross av dette, fikk jeg sett at spørsmålene var forståelig for intervjupersonen. Jeg så også at intervjuet tok kortere tid enn jeg hadde sett for meg, noe jeg så på som en fordel, ettersom det ikke var intervjuet som skulle være den største kilden til datamateriale i mitt prosjekt. I tillegg var det en fordel at læreren jeg skulle intervjuer ikke måtte bruke masse tid på intervjuet, og at vi kunne gjennomføre det i et friminutt. Jeg endret ikke intervjuguiden etter pilotintervjuet, men ble mer bevisst på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille. Pilotintervjuet var et av grepene som ble gjort for å øke gyldigheten i forskningen, ved å sjekke at i intervjuguiden inneholdt spørsmål som gjorde at jeg fikk svar på spørsmålene jeg ønsket svar på.

3.6.2 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuet søkte jeg Norsk senter for forskningsdata (NSD), og fikk godkjenning til å gjennomføre intervjuet med lydopptaker (vedlegg 2). Intervjuet foregikk på skolen der læreren jobber, og er komfortabel. I en intervjusituasjon er det viktig med god atmosfære og trygghet i rommet. Samtidig var intervjupersonen en lærer jeg kjenner, og som jeg har daglig kontakt med, og jeg følte meg trygg på at hun ville sagt i fra hvis hun ikke var komfortabel. Jeg valgte å gjennomføre intervjuet på naturfagrommet fordi var det liten fare for å bli forstyrret, ettersom rommet ikke er i bruk på grunn av koronasituasjonen. Før intervjuet startet, informerte jeg om hvordan intervjuet ville foregå. Det innebærer at vi gikk gjennom samtykkeskjemaet (vedlegg 1), og jeg ga rom for å stille spørsmål dersom noe var uklart for informanten. I tillegg gjentok jeg at det ville bli brukt lydopptaker, noe informanten også hadde fått informasjon om allerede før hun takket ja til å delta i prosjektet.

Jeg erfarte at gjennomføringen av spillet gjorde at læreren allerede før intervjuet hadde gjort seg mange tanker om *Språkreisen*. Det var både tanker om selve spillet, og hvordan hun opplevde elevene i undervisningsøkten. At tankeprosessen allerede var satt i gang, mener jeg var en styrke ved intervjuet fordi hun hadde mye å si om temaet, og kunne fortelle relativt fritt, uten at jeg måtte avbryte med nye spørsmål. På den måten kom lærerens opplevelse av spillet tydeligere fram, noe som var målet for intervjuet. Avslutningsvis åpnet jeg opp for at

informanten kunne komme med tanker og tilleggsinformasjon som vi ikke hadde vært inne på i løpet av intervjuet.

3.6.3 Transkribering

Etter at intervjuet er gjennomført må det transkriberes, som betyr å gjøre lyd- eller videoopptak om til tekst (Tjora, 2018, s. 266). Det å omgjøre fra tale til tekst kan gjøre at vi mister vesentlige deler av det som ble sagt fordi stemmen, mimikken og kroppsspråket ikke følger med på arket (Dalland, 2017, s. 88). For eksempel kan det at en informant leter etter ord være et tegn på usikkerhet, eller at de sliter med å ordlegge seg. Det betyr at stillhet også må transkriberes i noen tilfeller fordi det er relevant for analysen. For å ikke gå glipp av kroppsspråk, fakter og subjektive opplevelser fra intervjusituasjonen er det fordelaktig at intervjueren selv transkriberer intervjuet (Tjora, 2018, s. 175).

I dette masterprosjektet har intervjuet kun blitt brukt for å få informasjon om læreren sine tanker og refleksjoner om *Språkreisen*, og elevene sin opplevelse spillet. Jeg har derfor ikke fokusert så mye på å transkribere annet enn det som ble sagt verbalt. Allikevel hadde jeg muligheten til å notere ned dersom jeg observerte noe særlig viktig under intervjuet, eller hvis det var noen spørsmål læreren ikke svarte på, ettersom jeg transkriberte intervjuet selv. Det å transkribere intervjuet selv, var et ledd i å styrke forskningens pålitelighet. Med det mener jeg at transkriberingen ga meg god oversikt, slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Det at jeg var godt kjent med datamaterialet, var en fordel i tolkningen av resultatene, fordi det gjorde det lettere å se sammenhenger mellom resultatene fra observasjonene, spørreskjemaet og intervjuet.

3.7 Overførbarhet

Etter datainnsamlingen er gjennomført, og dersom forskningsresultatet viser seg å være rimelig pålitelige og gyldige, kan en reise spørsmålet om hvorvidt forskningsresultatet er overførbart til tilfeller utenom det som har blitt undersøkt (Tjora, 2018, s. 231). I dette masterprosjektet innebærer forskningsresultatet som nevnt hvorvidt *Språkreisen* bidro til læring og motivasjon, eller ikke hos elevene som testet spillet. I forskning der datamaterialet er basert på intervjuundersøkelser, argumenteres det gjerne for at det er for få informanter til

å kunne si noe om hvorvidt forskningsresultatet er overførbart, eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 265). I dette masterprosjektet har jeg kun intervjuet én person, som i dette tilfellet er en lærer. Det betyr at intervjuet i seg selv ikke er grunnlag nok for å si at forskningen er overførbart. Dermed kan metodetrianguleringen ha vært en styrke fordi jeg har fått mange svar, da særlig på spørreundersøkelsen som elevene tok. I tillegg kan det at jeg testet spillet i to klasser istedenfor bare i én, øke grunnlaget for overførbart ytterligere. Årsaken til dette er at spillet fungerte godt i begge klassene, og resultatene fra de to gruppene ble ganske likt. I mitt tilfelle stemte antagelsen om at spillet ville fungere godt i begge grupper. Dette resultatet gjør at det er større sannsynlighet for at *Språkreisen* vil fungere godt i andre situasjoner. Samtidig må jeg påpeke at dette kun er antagelser, og hvorvidt spillet fungerer eller ei påvirkes av flere faktorer som for eksempel elevsammensetning i spillgruppene, om elevene forstår spillet og om de liker å bruke spill som læringsverktøy.

3.8 Etikk i forskningen

Etisk sans burde ligge til grunn i all forskning, da også uavhengig av de juridiske kravene som foreligger (Tjora, 2018, s. 46). Allerede ved valg av problemstilling og tema burde det stilles etiske spørsmål, samt spørre hvem som vil ha nytte av kunnskapen vi ønsker å fremskaffe (Dalland, 2017, s. 238). Ulike etiske problemstillinger forekommer gjennom hele forskningsprosessen, noe som er viktig å være bevisst på og ta hensyn til. Dette masterprosjektet er som nevnt meldt inn, og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektilbakemeldingen ligger vedlagt (vedlegg 2). Meldeplikten gjelder ikke dersom datamaterialet ikke kan identifisere enkeltpersoner verken direkte eller indirekte (Dalland, 2017, s. 237). Gjennom dialog med NSD søkte jeg kun om tillatelse til å gjennomføre lydopptak av intervjuet, da spørreundersøkelsen og observasjonen er anonym og ikke innhenter personopplysninger.

I dette masterprosjektet er det først og fremst jeg som får testet om spillet mitt fungerer, og forbedre spillet ved hjelp av tilbakemeldingene fra de som tester. Samtidig tror jeg klassen og læreren kan oppleve det som inspirerende å teste andre undervisningsmetoder enn de metodene de vanligvis bruker. På den måten kan vi si at prosjektet kan være positivt for begge parter. I tillegg til spørsmålet om hvem som får noe ut av å forskningen, må forskeren

også forholde seg til en generell etisk grunnmur for kvalitativ forskning som innebærer tillitt, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2018, s. 46).

Et etisk spørsmål som reiser seg med tanke på at jeg kjenner til skolen fra før, er hvorvidt skolen og informantene kan spores opp, da det er relativt enkelt å finne ut hvilken skole forskningen har foregått på. Her har jeg vurdert det dithen at forskningen ikke tar for seg sensitive tema, og det er ikke mulig å finne ut noe om enkeltelever. Det er også flere norsklærere på skolen, og det er dermed ikke så stor sannsynlighet for at noen umiddelbart skulle skjønne hvilken lærer som har blitt intervjuet, med mindre personen har kjennskap til den aktuelle skolen selv. På tross av denne vurderingen, har jeg vært nøye i arbeidet med anonymisering og etikk. Jeg har som nevnt benytte meg av både intervju, observasjon og spørreskjema. Alle metodene krever at jeg som forsker gjør generelle etiske overveielser og tar hensyn til personvern. Samtidig er det ulike etiske utfordringer knyttet til de ulike datainnsamlingsmetodene (Tjora, 2018, s. 46). Jeg vil derfor ta for meg de etiske utfordringene ved observasjon, spørreskjema og intervju i de neste underkapitlene.

3.8.1 Etikk i observasjon

I observasjonsstudier er forskeren gjest i en sosial situasjon som senere skal rapporteres fra (Tjora, 2018, s.78). Det innebærer at forskeren må ta hensyn til de som blir observert, og tenke nøye gjennom hvordan de blir fremstilt. Det å bli observert kan være en belastning for de som observeres. Jeg har vært bevisst på mitt kjennskap til elevene i denne undersøkelsen. I forkant av testingen hadde jeg derfor en samtale med elevene. I samtalen informerte jeg om hva som skulle foregå, og at jeg kom til å observere elevene underveis. Jeg presiserte viktigheten av at jeg ville fange opp elevenes oppriktige opplevelse av spillet, og at de skulle henvende seg til sin norsklærer ved eventuelle spørsmål. I denne samtalen informerte jeg også om at observasjonen var anonym, og hva det skulle innebære. Elevenes frivillige deltakelse i forskningen ble også presisert.

Observatøren må passe på at datamaterialet ikke kommer på avveie, særlig dersom personopplysninger er notert (Tjora, 2018, s. 82). Mine observasjonsnotater inneholder ikke personopplysninger, men allikevel er det veldig uheldig dersom notatene skulle komme på

avveie. Lagring av notatene var jeg bevisst på i forkant av observasjonen, og hadde derfor satt av tid til å skrive inn notatene på PC umiddelbart etter testing. På den måten kunne jeg anonymisere gruppene, og makulere de originale notatene. I presentasjonen av resultatene har jeg anonymisert elevene, og kun oppgitt om observasjonen foregikk i gruppe A eller gruppe B. Dette systemet vil jeg gå nærmere inn på under introduksjonen til kapittelet om evalueringen i syklus 2.

3.8.2 Etikk i spørreskjema

I dette masterprosjektet valgte jeg å gjennomføre spørreundersøkelsen i etterkant av spillet anonymt i papirform. Grunnlaget for å ha en anonym spørreundersøkelse var blant annet at jeg ikke hadde bruk for personopplysningene til elevene. Jeg informerte elevene i forkant av spørreundersøkelsen om viktigheten av oppriktighet i svarene, og gjentok at deltakelsen var frivillig og anonym. I etterkant samlet jeg inn spørreskjemaet, og la de i en perm der de ulike gruppene var adskilt. De fleste elevsvarene ble gjort om til tekst i Word, men noen av elevsvarene ble også transkribert inn på spørreskjema for hånd av meg, og skannet inn. Jeg valgte å ha «gjenskape» enkelte elevsvar via transkripsjon for å vise hvordan spørreskjemaet så ut når det var utfyllt. Grunnen til at det originale elevsvaret ikke er skannet inn, er av hensyn til personvern og gjenkjenning av håndskrift. Valget om å transkribere svarene over på nytt spørreskjema ble gjort i samråd med NSD. Elevsvarene er merket med hvilken gruppe eleven tilhørte og hvilket spørsmål kommentaren er hentet fra, for eksempel (Elev A, spørsmål 2). Valget å markere elevsvarene slik, ble tatt på grunnlag av at det ikke er viktig hvilken elev som har svart, men at gruppetilhørighet kan være vesentlig for å sammenlikne resultatene fra de to gruppene.

3.8.3 Etikk i intervju

I kvalitativ forskning kommer forskeren tett på den informanten, særlig gjennom intervju (Tjora, 2018, s. 47). I forkant av intervjuet gikk jeg og informanten gjennom samtykkeerklæringen. Informanten fikk da muligheten til å stille spørsmål dersom noe var uklart. Samtykkeerklæringen ble signert før intervjuet startet (vedlegg 1). Skriftlig informert samtykke er en sikkerhet for informanten, men også for den som foretar undersøkelsen fordi forskeren da har mulighet til å gå tilbake til samtykket ved en senere anledning dersom det foreligger uenigheter eller tvil (Dalland, 2017, s. 241). Informert frivillig samtykke betyr at

informanten virkelig har opptatt informasjonen, og at vedkommende vet at deltakelse er frivillig (Dalland, 2017, s. 240). I transkripsjonen har læreren blitt anonymisert, og blir omtalt som «lærer A».

4.0 Resultater og diskusjon

Utviklingen av *Språkreisen* har vært et prosessorientert prosjekt som i tråd med pedagogisk designforskning har foregått i sykluser bestående av: design, evaluering og revisjon (Bjørndal, 2013, s. 246). Ettersom den siste testen av brettspillet ble avlyst på grunn av Covid-19 og stengte skoler, foregikk prosjektet i to sykluser. Det betyr at *syklus 1* innebærer selve utviklingen av brettspillet, pilottesten, og revisjon. Revisjonen i syklus 1 er kun basert på mine erfaringer og observasjoner fra pilottesten på 8. trinn. Jeg har valgt å ta med syklus 1 fordi det som foregikk i denne syklusen var viktig for utviklingen av *Språkreisen*. *Syklus 2* innebærer selve testen av *Språkreisen*, med observasjon, spørreskjema og intervju, samt revidering og presentasjon av endelig versjon av spillet.

4.1 Syklus 1

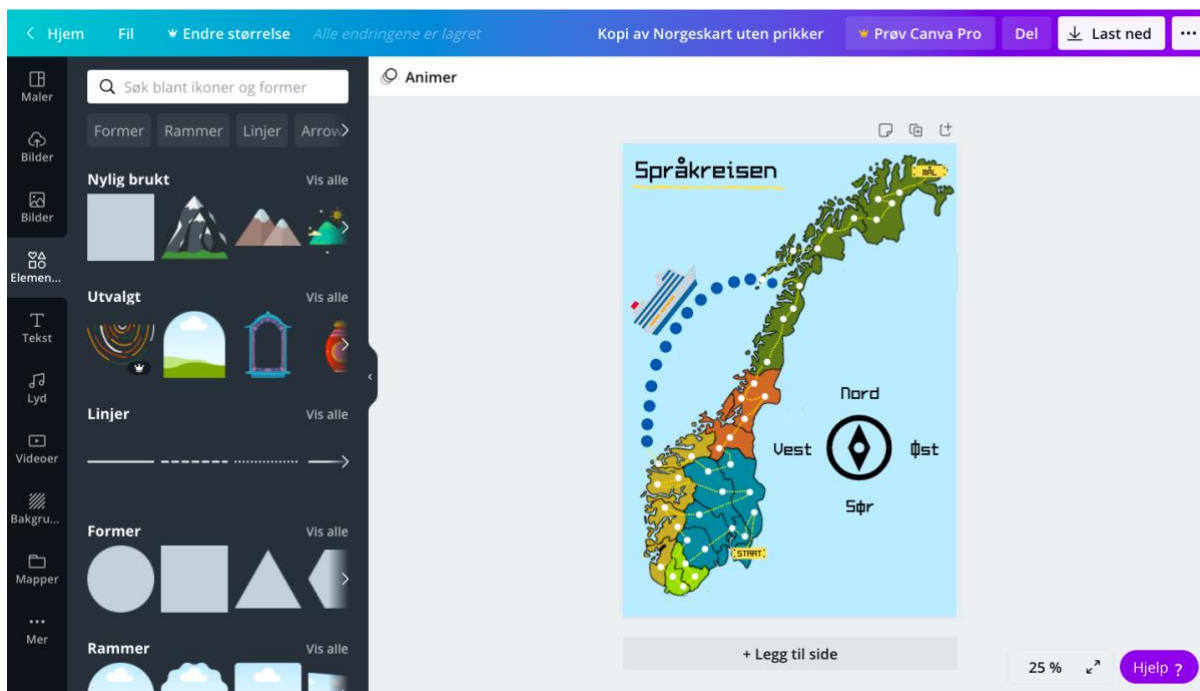
I det følgende vil jeg ta for meg design, evaluering (pilottest) og revisjon av den første versjonen av *Språkreisen*. Jeg vil forklare mer om hva de ulike delene av prosessen innebærer underveis i de aktuelle fasene.

4.1.1 Syklus 1: Design

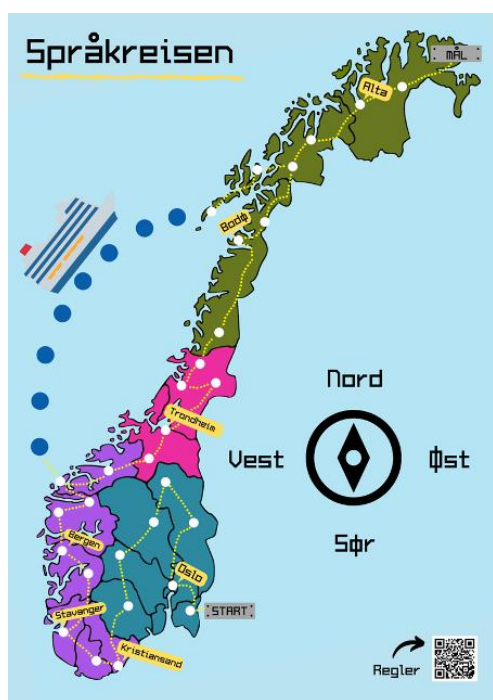
I det følgende vil jeg redegjøre for designprosessen i utviklingen av *Språkreisen*. Jeg vil diskutere valgene som ble gjort, med utgangspunkt i teorien som har blitt presentert tidligere. Med designet, mener jeg både den estetiske og innholdsmessige utviklingen av de fysiske og digitale elementene i spillet: brettet, nettsiden, reglene, spørsmålene og fagordlisten. I kapittelet om design vil jeg kun diskutere og forklare hvorfor jeg har designet spillet slik jeg har gjort for å i størst mulig grad legge til rette for motivasjon og læring hos elevene. I evaluering og revisjon i både syklus 1 og syklus 2, vil jeg diskutere hvorvidt spilledesignet fungerte som planlagt.

4.1.1.1 Brettet

Selve brettet til spillet ble laget i programmet Canva: www.canva.com. Canva er i utgangspunktet et program for å lage plakater, men jeg har tidligere brukt det til å lage brettspill. Ettersom jeg hadde brukt programmet tidligere, var jeg godt kjent med hvordan det fungerte.



Figur 4.1: Skjerm bilde fra Canva: første utkast av Språkreisen.



Figur 4.1 er et skjerm bilde av førsteutkastet av brettet i designprogrammet Canva. I førsteutkastet var brettet delt inn i fem dialektområder istedenfor fire. Etter nærmere vurdering ble brettet delt inn i fire dialektområder, istedenfor fem (Figur 4.2). Firedelingen er i tråd med Mæhlum og Røyneland (2012, s. 32) sin inndeling i dialektområdene. Dialektområdene har også fått nye farger, noe som kun er basert på estetikk. Figur 4.2 ble det «endelige» førsteutkastet, og har fått navnet «versjon 1».

Figur 4.2: Versjon 1 Språkreisen.

Når det gjelder selve «reiseruten» i spillet, ser vi på førsteutkastet (Figur 4.1) at veien gjennom landet gikk frem og tilbake over grensen mellom østnorsk, sørnorsk og vestnorsk. I versjon 1 (Figur 4.2) legger «reiseruten» opp til at spillerne fullfører et dialektområde før de

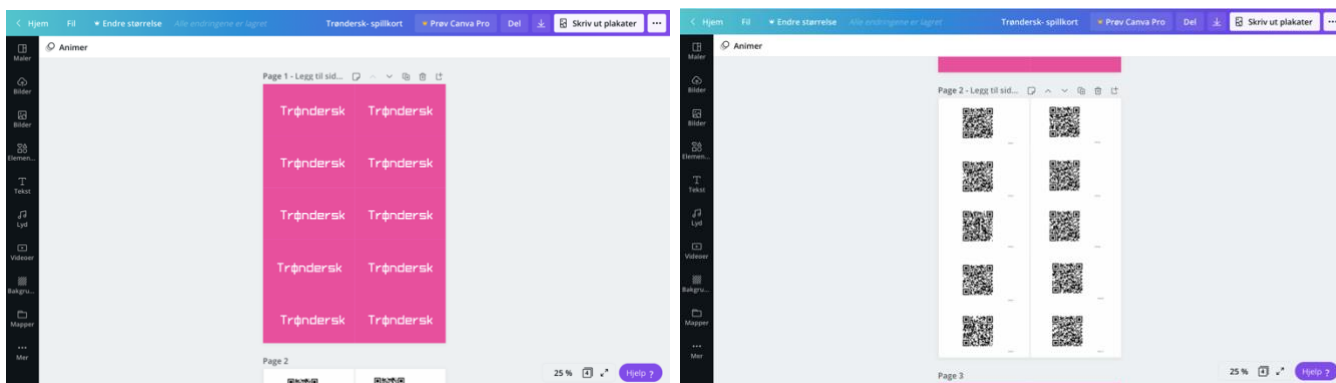
går videre til neste. I alle dialektområdene møter spillerne fagbegreper som er viktig senere i spillet. Det betyr at selv om spillerne fullfører et dialektområde før de går videre til neste, vil kunnskapen de lærer i for eksempel «østnorsk», også være viktig i de andre dialektområdene. Konseptet med å fullføre en «level» for å kunne gå videre, er gjenkjennbart fra andre spill som er delt inn i ulike nivåer eller verdener (Whitton, 2014, s. 95). På den andre siden kan endringen i reiseruten gi spillerne en sterkere følelse av å bli kontrollert, noe som kan påvirke spillerne negativt i den forstand at de ikke føler på frihet og valgmuligheter (Schell, 2020, s. 238). Samtidig kan det å kontrollere ruten i spillet ytterligere bidra til at det blir enklere for spillerne å følge med, ettersom det kunne vært forvirrende å gå frem og tilbake mellom dialektområder flere ganger.

I tillegg til omlegging av «reiseruten» mellom dialektområdene, ser vi på versjon 1 (Figur 4.2) at «på ferge» er kortet ned i forhold til førsteutkastet. Ettersom «på ferge» var en del lengre enn veien gjennom landet i førsteutkastet, var det tydelig at det ikke var lurt å ta denne veien. I førsteutkastet ville derfor valget mellom veien gjennom landet, og «på ferge» vært et dominant strategisk valg, fordi veien gjennom landet åpenbart var det smarteste valget (Schell, 2020, s. 221). Ved å korte ned veien, var målet at spillerne i større grad skulle bli fristet til å velge «på ferge». Det handler om å gi spillerne muligheten til å ta meningsfulle valg som kan påvirke spillets utfall (Schell, 2020, s. 221).

På versjon 1 (Figur 4.2) ble det også lagt til «skilt» med stedsnavn. Stedsnavn kan gi spillerne flere knagger å henge dialektområdene og målmerkene på. Stedene som er markert representerer på ingen måte hele dialektområdet det er en del av, men er steder som spillerne kanskje har hørt om. Ved å legge til stedsnavn fikk brettet flere detaljer. Samtidig var det et bevisst valg å ikke markere så mange steder, da brettet kunne blitt opplevd som rotete. Valget er i tråd med balansefaktoren detaljer vs. forestilling, som handler om å ikke ha med detaljer som er i dårligere kvalitet enn det spilleren selv kan forestille seg (Schell, 2020, s. 243).

4.1.1.2 Spillkort - design

I likhet med brettet til spillet, ble spørsmålskortene laget i programmet Canva. Kortene er laget på a4 ark med 10 spørsmålskort på hver side. Som det kommer frem i Figur 4.3, har spillkortene samme farge som dialektområdet det hører til, i tillegg til at dialektområdets navn står på kortet. Designet skal gjøre det lett for spillerne å forstå hvilket kort de skal trekke. Hvert spillekort har en unik QR-kode med link til spørsmålet på nettsiden.



Figur 4.3 - Skjerm bilde fra Canva: Eksempel på spillkort.


QR-kodene øker kompleksiteten i spillet, og kan tilføre en ny dimensjon til spillopplevelsen. QR-kodene kan på den måten bidra til *emergent complexity* (Schell, 2020, s. 239). Et eksempel er at QR-kodene åpner muligheten for å revidere spørsmålene og fasiten uten å lage nye kort. En annen fordel med QR-kodene er umiddelbar tilbakemelding. Spillerne trekker et kort og skanner QR-koden på kortet, svarer på spørsmålet muntlig, for så å trykke på «fasit». Fasiten viser det rette svaret. Spillerne får dermed en umiddelbar tilbakemelding på om de har svart riktig (Whitton, 2014, s. 148). Dette gjør at elevene slipper å vente på tilbakemelding fra læreren før de går videre, noe som kan føre til raskere progresjon på læringen (Lee, et. al., 2004, s. 1378).

I tillegg til umiddelbar tilbakemelding, gjør QR-kodene det som sagt mulig å ha spørsmål som inneholder videoer og lyd. På noen av spørsmålene møter spillerne musikkvideoer og reklamefilmer som en form for dialektprøve. Bruken av videoer kan knyttes til detaljer vs. forestilling, som Schell (2020, s. 243) trekker frem som en faktor for balanse i spill. Ved å ha dialektprøver i form av videoer, der noen med dialekt fra det aktuelle området snakker, kan spillerne lettere kjenne igjen dialektene, og forestille seg hvordan de skriftlige oppgavene


ville høres ut. For eksempel kan den skriftlige setningen “Æ kan itj”, gi mer mening etter å ha hørt på en av dialektprøvene fra det trønderske dialektområdet. Videoene gir på den måten den skriftlige teksten en stemme. Hvordan QR-kodene fungerte i praksis, kommer jeg tilbake til i evalueringen i syklus 2.

4.1.1.3 Spillkort – spørsmålene


Hittil har vi sett på designet av spillkortene, i det følgende vil jeg gå nærmere inn på utformingen av spørsmålene. Alle spørsmålene ligger som vedlegg (vedlegg, 9, 10, 11, 12 & 13). Merk at det er de reviderte spørsmålene som ligger vedlagt. I teoridelen ble de ulike dialektområdene presentert: østnorsk, vestnorsk, trøndersk og nordnorsk (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 75). *Språkreisen* fokuserer på målmerker som er knyttet til alle dialektene, og viser forskjeller og likheter på målmerkene innenfor de ulike dialektene. I utformingen av spørsmålene var tanken at ulike typer spørsmål skulle bidra til variasjon og underholdning, samtidig som spillerne skulle oppleve at samme fagbegrep ble brukt i ulike situasjoner, og på den måten legge til rette for læring ved å bygge på tidligere kunnskap (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Et eksempel er begrepet «nektingsadverb», som ble brukt i ulike typer spørsmål i de ulike dialektområdene. Vi ser at «nektingsadverb» blir brukt i et typisk quiz-spørsmål i østnorsk (Figur 4.4), mens i vestnorsk (Figur 4.5) og nordnorsk (Figur 4.6) blir begrepet brukt i forbindelse med musikkvideo og reklamefilm. Figurene under er skjermbilder og det er derfor ikke mulig å trykke på lenkene på figurene, men ved å trykke på selve skjermbildet blir du sendt direkte inn på spørsmålet på nettsiden.

Østnorsk	
Spørsmål	Fasit
<p>Oppgave: Hvilke nektingsadverb blir brukt i østnorsk?</p> <p><i>Nevn så mange du kommer på. Et poeng for hvert riktige svar.</i></p>	<p>Fasit: ikke, ikkje, itte, inte, ente</p> <p>Du kan gå et skritt fram for hvert riktige svar. For eksempel: Hvis du svarte «ikke» og «ikkje», da kan du gå to skritt.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro03/</p> 
SRØ03	SRØ03

Figur 4.4: Spørsmål østnorsk SRO03

Vestnorsk	
Spørsmål	Fasit
<p>Teksten under er et utdrag fra Gabrielle sin sang "Ring meg".</p> <p>Oppgave: Kan du finne nektingsadverbet i teksten?</p> <p><i>Tips: Nektingsadverbet har blitt satt sammen med et annet ord i teksten.</i></p> <p>Hør sangen: https://www.youtube.com/watch?v=1Y0kX7dfGKU</p> <p>«De som eg nettopp traff deg Som at eg aldri har sett deg før De som eg aldri har hatt deg Som at eg nettopp har følt ka du gjør Du esje som de andre, ingen andre e som deg De ingenting eg vil forandre Sånn lyder ordene fra din munn til meg» (Leithaug, 2012).</p> <p style="text-align: right;">SRV07</p>	<p>Fasit: Nektingsadverbet i utdraget er ordet «esje».</p> <p>Her er ordene "er" og "ikkje" satt sammen til "esje"</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv07/</p>  <p style="text-align: right;">SRV07</p>

Figur 4.5: Spørsmål vestnorsk SRV07

Nordnorsk	
Spørsmål	Fasit
<p>I Nord-Norge er det mange som jobber som fiskere. Fisk er en viktig ressurs i store deler av Nord-Norge. Videoen under er en reklame for fiskeburger fra Lofoten.</p> <p>Oppgave: Hvilket nektingsadverb blir brukt i videoen?</p> <p>Se filmen her: https://www.youtube.com/watch?v=uc9N556UaGE (Lofotprodukt A/S, 2020).</p> <p style="text-align: right;">SRNN04</p>	<p>Fasit: Det er nektingsadverbet "ikkje" som blir brukt i reklamefilmen.</p> <p>"Ikkje" er utbredt i hele det nordnorske dialektområdet med unntak av noen områder i Finnmark og Troms, der mange bruker "ikke".</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn04/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN04</p>

Figur 4.6: Spørsmål nordnorsk SRNN04

Som nevnt innebærer det å bruke samme fagbegrep flere ganger, at kunnskapen i spillet bygger på hverandre. Med det mener jeg at i SRO03 (Figur 4.4) er «nektingsadverb» brukt i en spørsmålstype der spilleren skal ramse opp ulike varianter nektingsadverb i østnorsk. Uavhengig av om spilleren nevner ett eksempel, eller fire, vil fasiten på dette spørsmålet gi forslag til andre nektingsadverb. Vi kan da si at fasiten fungerer som et stillas i form av modellering, fordi den viser eksempel på hvordan en oppgave kan løses (Wood, et. al., 1976,

s. 98). Modelleringen av ulike nektingsadverb, kan bidra til at spilleren klarer å bruke forslagene for å løse oppgave de andre oppgavene, på tross av at disse spørsmålene tilhører andre dialektområder. Dersom spilleren klarer å se denne koblingen, kan det bety at kunnskap om nektingsadverb har blitt overført til spillerens egen kunnskapsbase (Wood, et. al., 1976, s. 98). I evalueringsfasen i syklus 2, diskuteres alle spørsmålstypene i spillet etter tur. Denne diskusjonen er basert på teori og elevenes tilbakemeldinger.

4.1.1.4 Fagordlista

I *Språkreisen* møter spillerne begreper som kan være vanskelige dersom de ikke har kunnskap om dialekter fra før. I *fagordlista* (vedlegg 8 eller <https://spillmedfag.no/spraakreisen/fagordliste>) finner spillerne forklaringer på noen av begrepene som kan være ukjent. Begrepene som har blitt forklart er valgt med utgangspunkt i teorien om dialekter som ble presentert i teorikapittelet. Lista er ordnet i alfabetisk rekkefølge, slik at det skal være lett for spillerne å finne fram. Vi kan si at fagordlista, i likhet med fasiten på spørsmålene, også er en form for stillasbygning og modellering (Wood, et. al., 1976, s. 98). Dette ble tatt opp i teorikapittelet, under «stillasbygning», men kort oppsummert er tanken at spillerne bruker fagordlista som hjelpemiddel ved behov. Ved å lese forklaringen på et begrep i fagordlista kan spilleren kanskje forstå hva det betyr. Neste gang spilleren får et spørsmål med fagbegrepet, vil sannsynligheten være større for at spilleren klarer å svare uten å bruke fagordlista. Bruken av fagordlista er dermed i tråd med sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978), og stillasbygning (Wood, et. al., 1976, s. 90).

I tillegg til å være et stillas for læring, er tanken bak fagordlista at den også skal bidra til rettferdighet i spillet (Schell, 2020, s. 213). For at spillet skal motivere både vinnerne og taperne, må det i det minste være rettferdig (Chang, et. al. 2003, s. 16). Basert på egen erfaring, kan det å tape et spill basert på urettferdighet, føles enda verre enn å tape ved rettferdig spill. *Språkreisen* er som nevnt et quiz-spill (Whitton, 2014, s. 35), som på et vis favoriserer spillere som har kunnskap om dialekter fra før. Fagordlista kan dermed bidra til å utjevne forskjellene innad i spillgruppen. I revisjonskapittelet i syklus 1, og evaluering og revisjon i syklus 2, diskuteres det hvordan fagordlista faktisk fungerte i praksis, og hvilke revideringer som måtte foretas for at lista skulle fungere enda bedre.

4.1.1.5 Regler

Ifølge Kapp (2012, s. 30) kan ikke et spill eksistere uten regler, og Whitton (2014, s. 90) hevder at regler er fundamentet i alle typer spill. Med dette utgangspunktet, kan vi si at reglene i *Språkreisen* er svært sentralt. Spillerne finner reglene ved å gå inn på <https://spillmedfag.no/spraakreisen/regler>, eller ved å skanne QR-koden på brettet (Figur 4.2) som er linket direkte til siden med regler. QR-koden på selve brettet påvirker faktoren enkelt vs. komplekst (Schell, 2020, s. 239) ved at spillet blir mer komplekst på grunn av QR-koden. Samtidig blir det enklere fordi QR-koden gjør det lettere å finne reglene.

Reglene er viktig for brukervennligheten til spillet som helhet. Ettersom *Språkreisen* er et spill som i utgangspunktet skal spilles i hele skoleklasser, anså jeg det som viktig at reglene skulle være tydelige og enkle å forstå for både læreren og elevene (Cassie, 2016, s. 11). For at reglene skulle være enklere å forstå, så jeg det som en fordel å bruke overførbare regler, som likner regler fra andre spill (Whitton, 2014, s. 90). Ved å bruke regler som allerede var kjent for de fleste spillerne, var målet at spillet kunne komme raskt i gang, og at klassen ikke skulle bruke for lang tid på å forstå reglene. Samtidig er det enkelte regler som er særegne for *Språkreisen*. For eksempel at alle spillerne har tilgang på «fagordlisten» på alle spørsmålene. En annen regel er at terningen har følgende verdier i *Språkreisen*: 1=1, 2=2, 3=3, 4=1, 5=2, 6=3. Dersom det hadde vært mulig å bevege seg 6 steg på et kast, ville spillet trolig blitt ferdig veldig fort, noe som ville vært uheldig for balansefaktoren som handler om lengden på spillet (Schell, 2020, s. 230).

En siste regel som er spesifikk for *Språkreisen*, er at visse kort inneholder en flybillett (Figur 4.7). Hvis en spiller trekker kortet med flybilletten, er regelen at spilleren kan flytte brikken til neste dialektområde. Flybilletten vil aldri gå lenger enn til neste dialektområde, noe som betyr at spilleren ikke kan «fly» rett i mål. Flybillettene er lagt inn som et element for å tilføre en viss grad av tilfeldighet til spillet. Her er det relevant å trekke inn balansefaktoren ferdigheter vs. sjanse (Schell, 2020, s. 255). I *Språkreisen* er det mest fokus på kunnskap. Flybillettene skaper progresjon i spillet uavhengig av ferdigheter, noe som kan bidra til motivasjon og til å påvirke utfallet av spillet (Whitton, 2014, s. 89). Her bør det påpekes at det er tilfeldig hvilken spiller som trekker flybillettene. Dersom det mot alle odds er samme spiller som kan mest om dialekter, som også klarer å trekke alle flybillettene, vil billettene

muligens fungere mot sin hensikt. Samtidig er det kun tre flybilletter totalt, så jeg anser det som lite sannsynlig at samme spiller trekker alle billettene.



Figur 4.7: Eksempel på "flybillett" i Språkreisen

4.1.1.6 Nettsiden – www.spillmedfag.no

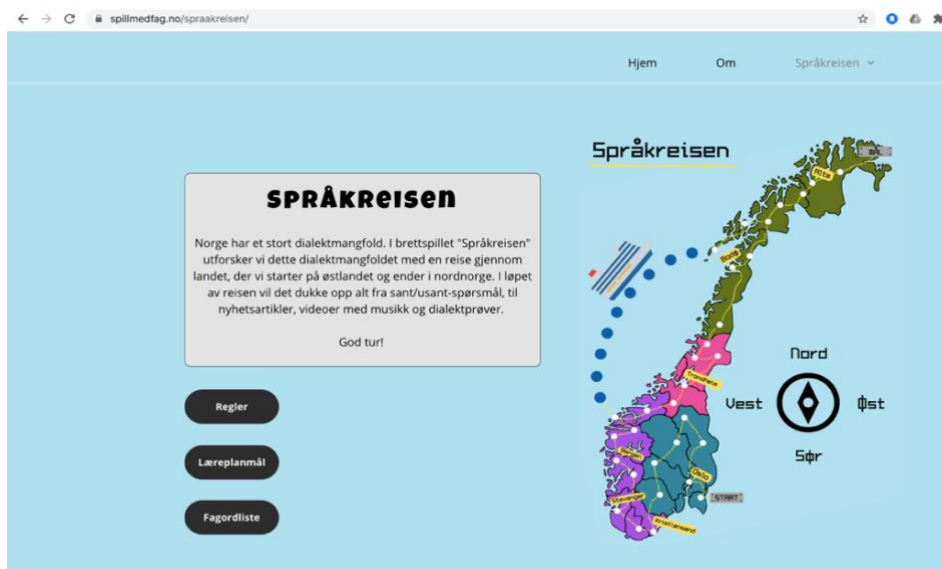
www.spillmedfag.no er nettsiden til *Språkreisen*. Fordelen med nettsiden er at den gir mulighet til å legge inn fasit, revidere spørsmålene uten å lage nye kort, og lage spørsmål som består av flere elementer, som video og tekst. Samtidig er det en fordel at all informasjonen om spillet som regler, læreplanmål, fagordlisten og kilder, er samlet på samme sted. Kort oppsummert har tanken bak å samle alt på nettsiden, vært at nettsiden skal legge til rette for økt grad av brukervennlighet, noe som igjen kan øke flyten i spillet. Et grep for å øke brukervennligheten (Kilii, 2005, s. 15), var å holde nettsiden så enkel som mulig slik at det skulle være lett å navigere inne på siden.

Nettsiden er laget i nettsidebyggeren "one.com". For å opprette nettsiden kjøpte jeg domenet "spillmedfag.no". Nettsidebyggeren er brukervennlig i den forstand at jeg ikke trengte å kunne kode for å bygge nettsiden, samt at jeg enkelt kunne legge inn både bilder og videoer. I byggingen av nettsiden hadde jeg brukergruppen "elever i ungdomsskolen" i bakhodet, samtidig som målet var en nettside som sto i stil med selve brettspillet slik at det skulle være en "rød tråd". I det følgende vil jeg gå gjennom nettsidens funksjoner. Merk at dette er den første versjonen av nettsiden. Nettsiden har blitt revidert etter test i syklus 2. Revideringene blir gjennomgått i kapittelet om revidering i syklus 2.



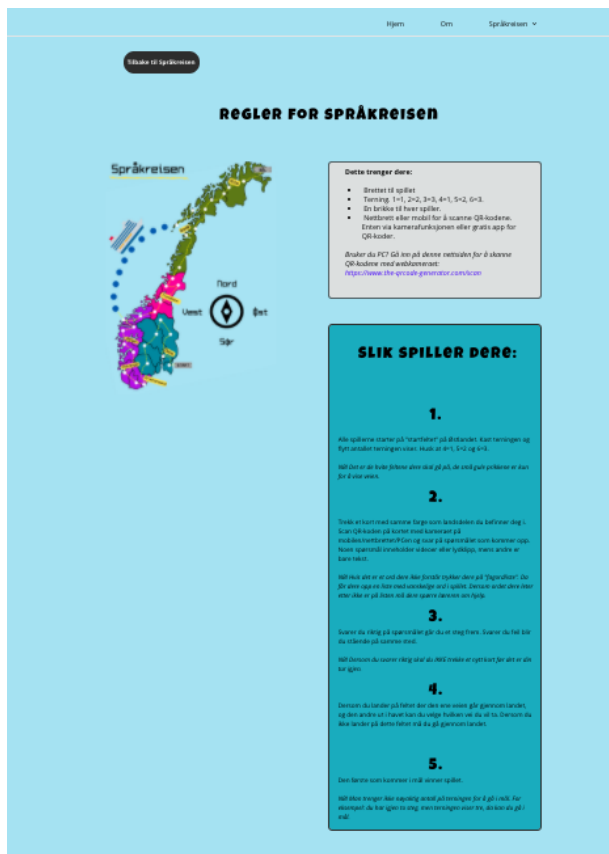
Figur 4.8: Forsiden på nettsiden versjon 1

Fra forsiden (Figur 4.8) er det mulig å trykke på «om spill med fag» for å få informasjon om hva prosjektet går ut på. Dette valgte jeg å ha med dersom utenforstående skulle gå inn på siden. I tillegg er det mulig å ta kontakt med meg via kontaktskjema ved spørsmål om spillet, nettsiden, osv. «Språkreisen» er den andre knappen som er tilgjengelig, og ved å trykke på knappen kommer denne siden opp (Figur 4.9):



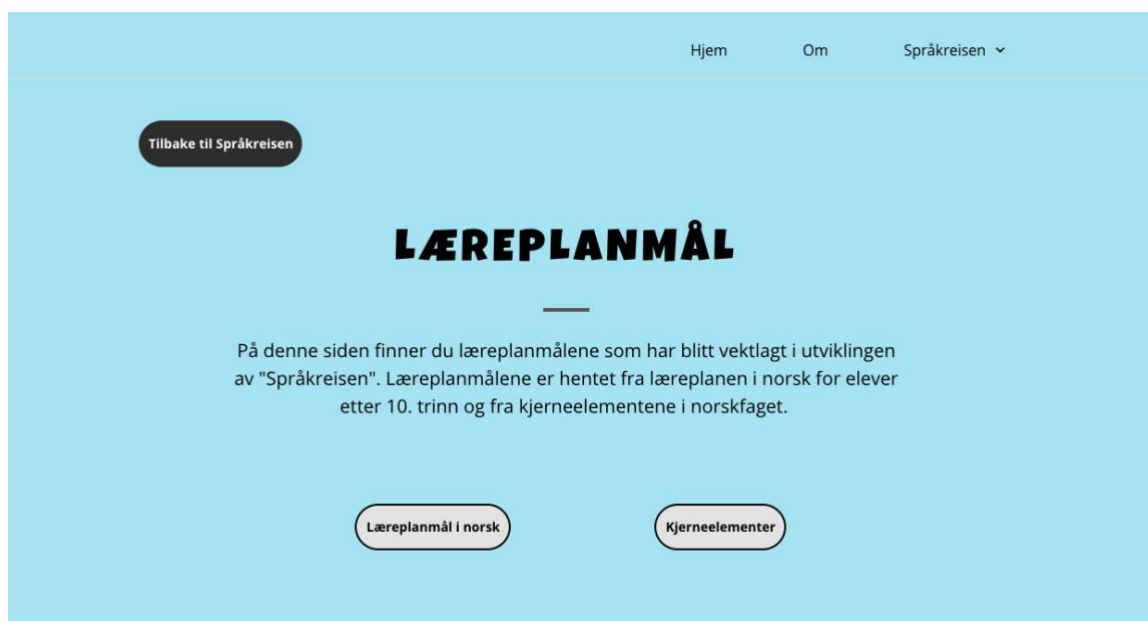
Figur 4.9: Hovedside for "Språkreisen" på nettsiden versjon 1.

Fra «hovedsiden for *Språkreisen*» (Figur 4.9), er det mulig å navigere inn på reglene for spillet, læreplanmålene, og «fagordlista». Ved å trykke på «regler» kommer denne siden opp (Figur 4.10):



Figur 4.10: Regler på nettsiden versjon 1

I den grå boksen i Figur 4.10 står det hva spillerne trenger, og i den blå boksen står reglene for spillet. I tillegg til at reglene ligger på nettsiden, er det også som nevnt en QR-kode på selve brettet med link til reglene. Fra regel-siden er det mulig å navigere tilbake til siden «hovedsiden for *Språkreisen*» (Figur 4.9) via knappen «Tilbake til *Språkreisen*», deretter er neste alternativ å trykke på «Læreplanmål» (Figur 4.11).



Figur 4.11: Hovedside "læreplanmål" versjon 1

«Læreplanmål» (Figur 4.11) er mest aktuell for pedagoger eller andre som er interessert i å vite hvilke læreplanmål som har blitt brukt i utviklingen av spillet. Inne på «Læreplanmål» er det to alternativer: «læreplanmål i norsk» eller «kjerneelementer». Ved å trykke på «Læreplanmål i norsk» vises denne siden med aktuelle læreplanmål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9) (Figur 4.12):



Figur 4.12: «Læreplanmål i norsk» versjon 1

Fra siden «Læreplanmål i norsk» (Figur 4.12), er det mulig å gå rett inn på læreplanen på Utdanningsdirektoratet sine nettsider ved å trykke på «Til læreplanen», eller tilbake til «hovedsiden for læreplanmål» (Figur 4.11). Derfra er neste alternativ «kjerneelementer» (Figur 4.13):



Figur 4.13: «Kjerneelementer» versjon 1.

Hver av disse kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3) i Figur 4.13 tilhører ulike kategorier, og for å gjøre det så oversiktlig som mulig, er det en side for hver kategori. Ved å for eksempel trykke på «Muntlig kommunikasjon», kommer denne siden opp (Figur 4.14):



Figur 4.14: Eksempel på kjerneelement versjon 1.

Figur 4.14 er et eksempel på hvordan kjerneelementene er presentert. Som sagt har hver kategori egen side, og alle sidene ser ut som dette. Ved å navigere tilbake til «hovedside for Språkreisen» (Figur 4.9), og trykke på «fagordliste», kommer følgende side opp (Figur 4.15):

Hjem Om Språkreisen ▾

Tilbake til Språkreisen

FAGORDLISTE

Her finner dere en alfabetisk liste over ord som kan være vanskelige i spillet. Finner dere ikke ordet dere lurer på? Spør læreren.

A

- **Adverb** - en ordklasse med ord som sier noe om verb, adjektiv, andre adverb eller setninger.
- **A-verb** - når preteritum (fortid, noe som har skjedd) ender på -a, for eksempel: I går "sykla" og "hoppa" jeg. Alle verb med -a i fortid a-verb.
- **Apokope** - e-en i slutten av et ord er borte. For eksempel: "Å bygg", "å blås", istedenfor "å bygge", "å blåse" (Mæhlum & Røymland, 2012/2020, S. 28). Apokope er et målmerke i trøndelag og i Nordland som er i sær i det nordnorske dialektområdet.

B

- **Bløte konsonanter**- lydene p, t og k, uttales b, d og g etter vokal. Det innebærer at "bløt" blir til "blød" eller "blaud", mens "kake" blir "kage", og "skape" blir "skabe". Bløte konsonanter er et vanlig målmerke på sørlandet, som er en del av det vestnorske dialektområdet

D

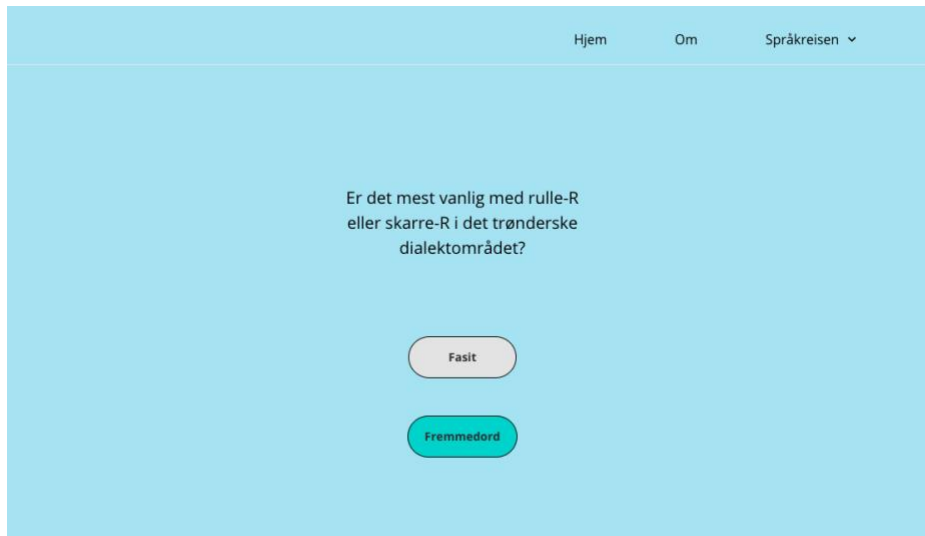
- **Dialekt** - vi tenker som oftest på dialekt som et geografisk bestemt språkssystem. Dette stemmer til en viss grad, da vi finner størst variasjon mellom ulike geografiske områder, men det kan også være stor språklig variasjon innenfor ett og samme geografiske område.

Figur 4.15: Fagordlista på nettsiden versjon 1.

Figur 4.15 er utsnitt av «fagordlista» med fagbegreper i spillet. Fagordlista ligger åpent på nettsiden slik at spillerne kan finne listen enkelt, og tanken er at spillerne kan se på listen før de spør læreren om hjelp.

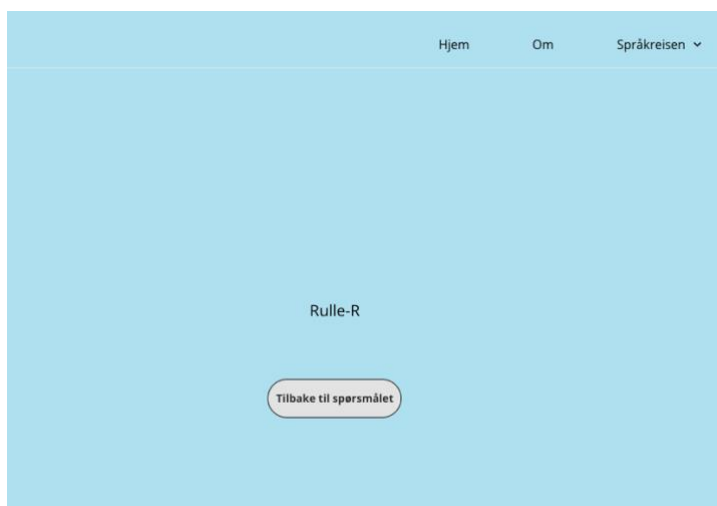
De nevnte sidene lå åpent på nettsiden www.spillmedfag.no i versjon 1 av *Språkreisen*. I tillegg til de åpne sidene er det en side med spørsmål, og en med fasit til hver av spørsmålene. For å komme inn på spørsmålene brukes enten den spesifikke QR-koden, eller en link med nettadressen til det spesifikke spørsmålet. Spørsmålene ligger skjult slik at spillerne ikke skal

kunne se spørsmålet og svaret med mindre de trekker kortet. Når spilleren skanner QR-koden til et kort kan det for eksempel se slik ut (Figur 4.16):



Figur 4.16: Spørsmål uten video.

Inne på spørsmålene kan spillerne velge å trykke for å se fasit, eller gå inn på fagordlista. Fagordlista vil åpne seg i en ny fane, slik at spillerne ikke mister spørsmålet de er inne på. Etter å ha avgitt svaret muntlig, trykker spilleren på «fasit». Inne på fasiten får spillerne se svaret. Etter å ha fått opp fasiten kan spilleren enten gå tilbake til spørsmålet, eller krysse ut siden og gå videre i spillet. Fasiten kan for eksempel se slik ut (Figur 4.17):



Figur 4.17: Fasit til spørsmål uten video.

4.1.2 Syklus 1: Evaluering - pilottest

I november 2020 hadde jeg en pilottest av *Språkreisen* i en klasse på 8. trinn. Tanken var egentlig at pilottesten kun skulle være et ledd i å øke forskningens gyldighet, for å se at spillet fungerte. Pilottesten skulle derfor egentlig ikke være en del av syklus 1. I utgangspunktet skulle jeg ha testet spillet med observasjon, intervju og spørreundersøkelse to ganger på ulike tidspunkt i spillutviklingen. Denne planen er i henhold til pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 245). På grunn av Covid-19 og restriksjonene på skolen, fikk jeg som sagt kun gjennomført én ordentlig test av *Språkreisen*. Etter pilottesten så jeg at det var noen endringer som måtte gjøres med spillet, og jeg valgte derfor å ta med pilottesten som evaluering i syklus 1. Pilottesten er som nevnt kun basert på mine observasjoner, noe som påvirker både gyldigheten og påliteligheten det kommer frem i revisjonskapittelet, valgte jeg derfor å ikke gjøre noen store endringer på bakgrunn av pilottesten.

4.1.2.1 Gjennomføring av pilottesten

I pilottesten ville jeg sjekke at selve spillet fungerte, om elevene forsto reglene for spillet og konseptet med QR-kodene. Elevene svarte derfor ikke på spørreundersøkelsen. Pilottesten var spontan og foregikk da jeg var vikar i en norsktime på 8. trinn og klassen trengte et avbrekk fra individuelt arbeid. Ettersom dette er en klasse jeg kjenner godt fra før, benyttet jeg muligheten til å presentere spillet for klassen. Vi hadde kun 20 minutter på å teste spillet, men allikevel fikk jeg sett hvordan det fungerte, og hvordan klassen responderte på denne typen undervisning. På dette tidspunktet hadde alle ungdomsskoler i Oslo rødt-nivå på grunn av Covid-19, og klassen måtte derfor etter beste evne prøve å overholde smittevernreglene. Dette viste seg å bli vanskelig, noe jeg kommer tilbake til litt senere i dette kapitlet.

Klassen ble delt inn i tilfeldige grupper, og fikk utdelt et spill per gruppe. Gruppene fikk beskjed om å gå inn på nettsiden til spillet og lese reglene. Reglene var litt uklare for noen av elevene, noe jeg noterte meg som en viktig observasjon. Etter å ha lest reglene skulle gruppene sette i gang spillet, men den første utfordringen at vi manglet terninger til spillet. Dette løste klassen raskt ved å bruke terning på internett, noe som fungerte bra. Allikevel ser jeg fordelene av å ha fysisk terning, fordi spørsmålene er på skjerm, og det kan dermed oppleves som rotete med både spørsmål og terning på skjerm. På den andre siden, kan terning på internett være en god løsning dersom spillerne ikke har tilgang på fysiske terninger. Den

andre utfordringen var at 8. trinn ikke hadde lært noe om dialekter fra før, og det ble dermed mange nye begreper. Her fikk vi en gylden mulighet til å teste hvorvidt «fagordlista» til spillet fungerte. Flere av forklaringene i fagordlista gjorde at elevene forsto spørsmålene, men jeg fikk også notert meg noen forklaringer som måtte justeres for at elevene skulle forstå begrepene. Hvilke begreper dette gjaldt, vil jeg gå nærmere inn på i revisjonskapittelet.

Til å skanne QR-kodene brukte fire av gruppene webkamera på PCen, mens en gruppe brukte mobil. Den ene gruppen brukte mobil fordi webkameraet på PCen ikke fungerte. Dette kunne ellers vært løst ved å bruke en av de andre elevene sin PC, da skolen har 1:1 PC. Samtidig var det fint å få testet mobilversjonen av spillet, og jeg ble derfor enig med gruppa om å bruke mobil. Både mobil og PC fungerte fint, men jeg vil oppfordre fremtidige spillere til å bruke PC, ettersom de skal se på skjermen sammen, og en mobilskjerm kan da bli litt for liten.

En ting jeg var spent på var støynivået i klasserommet. Pilottesten foregikk i et veldig stort klasserom der gruppene kunne spre seg godt utover, og lyd var dermed ikke et så stort problem. I evalueringen i *syklus 2*, vil vi se hvordan det gikk å spille spillet i et vanlig klasserom. Når alle har PC med lyd og skal se på musikkvideoer i et lite klasserom, kan det fort bli støy. Særlig ettersom hele gruppen skal høre lyden på videoen, noe som krever et visst volum. En mulighet jeg vurderte, var å plassere noen av gruppene på grupperom. Samtidig ville jeg teste hvordan spillet fungerte i et fullt klasserom, og jeg valgte derfor å beholde alle gruppene inne i klasserommet.

Som nevnt hadde vi kun 20 minutter til rådighet, og elevene rakk ikke å spille lenger enn det østnorske dialektområdet. Jeg beregnet ut fra tidsbruken i pilottesten, at testen i *syklus 2* ville ta ca. 90 minutter å gjennomføre. Det inkluderer oppstart og forklaring av regler, spilling av spillet, og til slutt gjennomføring av spørreundersøkelsen.

På tross av at pilottesten viste at selve opplegget fungerte, fikk jeg bekreftet at det var umulig å overholde smittevernreglene og spille spillet på den måten jeg hadde tenkt. Grunnen til at det ble problematisk var blant annet at elevene måtte holde avstand, og ikke kunne ta på de

samme tingene. Det ble da vanskelig å spille et brettspill der spillerne var nødt til å sitte tett for å kunne se på videoer og spørsmål sammen, samt at det å ta på de samme kortene og den samme terningen ble uaktuelt på grunn av smittevern. Med pilottesten og smittevern i bakhodet valgte jeg å utsette testen av brettspillet til etter nyttår for å se om det ble lettet på smittevernstiltakene. Dessverre ble tiltakene enda strengere, og det ble ikke lettere å gjennomføre testen i januar. I mars 2021 var skolene i Oslo på gult nivå i en kort periode. I denne perioden fikk jeg testet spillet ordentlig, noe jeg kommer tilbake til i evalueringskapittelet i syklus 2.

4.1.3 Syklus 1: Revisjon

Under pilottesten gjorde jeg meg noen erfaringer som ble grunnlaget for den første revisjonen. Ettersom dette kun var en pilottest hadde jeg bare egne observasjoner som data, og valgte som nevnt å ikke gjøre veldig store endringer før den faktiske testen av brettspillet. Allikevel var det noen ting som åpenbart kunne forbedres. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på *hvilke* endringer jeg bestemte meg for å gjøre på bakgrunn av observasjonene fra pilottesten. I designfasen i syklus 2 går jeg nærmere inn på *hvordan* endringene ble gjennomført.

I pilottesten observerte at ikke alle elevene forsto reglene helt ved å bare lese de på nettsiden til spillet. Med utgangspunkt i denne observasjonen fant jeg ut at det kunne være hensiktsmessig med en instruksjonsvideo. Tanken med videoen var å gjøre det lettere å forstå reglene, samtidig som den kunne fungere som en felles oppstart i klassen. På tross av at *Språkreisen* som nevnt har en del overførbare regler, er det et spill ingen har spilt tidligere. Dersom reglene er dårlig forklart, kan spillets brukervennlighet bli svekket, noe som igjen kan føre til mindre sjanse for at spillerne opplever flyt i spillet (Kiili, 2005, s. 15). I designfasen i syklus 2 har blir det forklart hva videoen inneholder, samt at det er lagt ved lenke til videoen.

Den andre revideringen basert på observasjonene fra pilottesten, var å gå gjennom fagordlista. Flere av elevene hadde spørsmål som kanskje kunne vært unngått dersom noen av forklaringene i fagordlista hadde vært lettere å forstå. Målet er som nevnt at elevene skal lese

i fagordlista dersom de er usikre på for eksempel et begrep, og bruke forklaringen til å svare på spørsmålet de har trukket. For at fagordlista skal fungere som et stillas (Wood, et. al., 1976, s. 98), må forklaringene være til hjelp for spillerne. Dersom fagordlista ikke blir forstått av spillerne, kan det bidra til frustrasjon, og dermed ødelegge flyten i spillet (Schell, 2020, s. 218). Det ble kun gjort endring på forklaringen av adverb og a-verb etter pilottesten.

4.2 Syklus 2

Syklus 2 innebærer i likhet med syklus 1, både design, evaluering (test) og revisjon av *Språkreisen*. I syklus 2 ble deler av spillet redesignet etter erfaringene fra syklus 1. Spillet ble også testet i to 10. klasser, samt revidert på nytt, med utgangspunkt i observasjon, spørreskjema og intervju. Under kapittelet for hver av fasene i prosessen vil jeg gjøre rede for hva fasen omfatter, da dette er noe ulikt fra syklus 1. I det første kapittelet går jeg inn på design.

4.2.1 Syklus 2: Design

I det påfølgende kapittelet om designfasen, vil jeg utdypes revisjonene som ble gjort basert på erfaringene i syklus 1. Først vil jeg ta for meg instruksjonsvideoen, og deretter oppdatering av begrepene «adverb» og «a-verb».

4.2.1.1 Instruksjonsvideo

Som nevnt i revideringen i syklus 1, var det behov for en grundigere gjennomgang av reglene, samt et middel for å kunne ha felles oppstart i klassen. Derfor laget jeg en instruksjonsvideo der reglene ble presentert muntlig, og visualisert med animasjoner og bilder. Selve videoen laget jeg i PowerPoint, og deretter spilte jeg inn lydkommentar i programmet “iMovie” på Mac. Designet på videoen er i samme farge og stil som brettspillet og nettsiden, og skaper på den måten en rød tråd gjennom alle elementene som tilhører spillet. Etersom denne første versjonen kun var en prototype av instruksjonsvideoen, ville jeg lage en enkel versjon for å se om instruksjonsvideoen faktisk fungerte til bruken den var tiltenkt. Videoen kan være en form for stillas (Wood, et. al., 1976, s. 98), ettersom den modellerer hvordan spillet skal spilles. Instruksjonsvideoen et ledd i å øke brukervennligheten i spillet, gjennom å tydeliggjøre både reglene og målet i spillet (Whitton,

2014, s. 89-90). Instruksjonsvideoen ble lagt ut på min Youtube-kanal “Lærer Jansen”. Link til videoen: <https://www.youtube.com/watch?v=GI4PjVI0Mzk>

4.2.1.2 Oppdatering av fagordlista

Etter pilottesten ble to av forklaringene i fagordlista oppdatert. Resten av fagordlisten ble ikke revidert, da jeg ville få mer data på hvorvidt listen var vellykket eller ikke, før videre revisjon. Følgende endringer ble gjennomført etter syklus 1:

Adverb: Forklaringen i fagordlista var som følger: “Adverb - en ordklasse med ord som sier noe om verb, adjektiv, andre adverb eller setninger”. I etterkant av pilottesten ble forklaringen revidert til:

Adverb- er en ordklasse med ord som uttrykker tid, måte eller sted. Det er gjerne små ord som i de fleste tilfeller ikke kan bøyes. Eksempel på tidsadverb kan være “nettopp”, mens stedsadverb er blant annet ordet “her”, og måtesadverb kan for eksempel være ordet “slik”. Vi har også nektingsadverbet “ikke”, se mer om dette lenger ned i fagordlista under “nektingsadverb” (Federl & Abusland, 2020⁴).

A-verb: Den opprinnelige forklaringen i fagordlista var som følger: “A-verb: når preteritum (fortid, noe som har skjedd), ender på -a, for eksempel: I går “sykla” og “hoppa” jeg. Alle verb med -a i fortid er a-verb”. Etter pilottesten innså jeg at forklaringen av A-verb var feil, og måtte gjøre en litt grundigere sjekk. Forklaringen ble revidert til følgende:

A-verb- er et svakt verb som på nynorsk ender på ar- i presens, og - a i preteritum og presens partisipp, f. eks: Å sykle – sykler – sykla har sykla. A-verb får vanligvis

⁴ Ressurs fra internett uten sidetall

preteritumsendingen -et eller -a, på bokmål: «jeg syklet» eller «jeg sykla» (Abusland & Federl, 2019⁵).

4.2.2 Syklus 2: Evaluering

Evalueringen i syklus 2 er betydelig mer omfattende enn i syklus 1. Grunnen til det er at observasjon, intervju med lærer og spørreundersøkelse med elever ble gjennomført i syklus 2. Før presentasjon av resultatene, er det et eget underkapittel om gjennomføring av selve testen, som gir et bilde på hvordan testen foregikk i klasserommet. Etter gjennomføring av test presenteres resultatene fra datainnsamlingen.

4.2.2.1 Gjennomføring av test

I utgangspunktet hadde jeg planlagt å teste brettspillet i én klasse, men begge klassene på 10. trinn ville gjerne teste spillet, og da benyttet jeg sjansen til å få så mange tilbakemeldinger som mulig. Det å teste spillet i to grupper åpnet i tillegg muligheten for å sammenlikne gruppene, og se om spillet fungerte i ulike grupper. I gruppe A var det 24 elever, mens i gruppe B var det 22 elever. I begge gruppene var den faste norsklæreren til klassen til stede, men jeg har kun intervjuet læreren fra gruppe A, da det var dette som var avtalen på forhånd. I tillegg hadde jeg med en lektorstudent som fulgte meg i begge klassene. Lektorstudenten var godt kjent med både meg og elevene fra før, og fungerte som en vanlig lærer som observerte og hjalp elevene.

Planen var egentlig å starte spilltesten med å se instruksjonsvideoen felles, for så å dele inn i grupper, og sette i gang spillet. Det var problemer med høyttaleren i gruppe A sitt klasserom, og derfor så alle elevene instruksjonsvideoen individuelt på egen PC med hodetelefoner. Jeg gjorde det samme i gruppe B. Denne løsningen fungerte i stor grad bra, med unntak av et par tilfeller som jeg kommer tilbake til. Etter at elevene hadde sett videoen ble de delt inn i grupper. Gruppene ble tilfeldig inndelt ved at elevene snudde seg til de som satt bak. Gruppestørrelsen varierte fra 3 til 5 personer på en gruppe. Etter å ha delt inn i grupper og delt ut spillet, begynte elevene å lete etter en spillebrikke til hver spiller. Tanken var at

⁵ Ressurs fra internett uten sidetall

elevene skulle bruke noe de hadde lett tilgjengelig, men det viste seg å ta mer tid enn planlagt å velge brikker. Da elevene omsider hadde funnet brikker, satte de i gang med selve spillet. De fleste gruppene forsto konseptet med QR-kodene, og klarte å skanne kodene. Det var én gruppe i gruppe A som måtte justere plasseringen på PCen i forhold til lyset for å få til å skanne. I gruppe B endte det med at en gruppe som ikke fikk til å skanne med PC, brukte mobil. Ellers var det lite spørsmål fra elevene, og de spørsmålene som kom var i hovedsak spørsmål om reglene og fasiten. Elevene henvendte seg i hovedsak til lærerne, men i noen av tilfellene måtte jeg svare på spørsmålene, ettersom lærerne ikke visste svaret.

Gruppe A hadde 45 minutter til å spille spillet, og deretter 45 minutter til å fylle ut spørreskjemaet og ha oppsummering med læreren. Gruppe B hadde kun 45 minutter til både å spille spillet og fylle ut spørreskjemaet. Mange av elevene kommenterte i spørreskjemaet at de fikk dårlig tid. Gruppe B hadde ikke oppsummering på slutten av timen, men Isteden hadde gruppe B sin norsklærer en felles innføring i dialekter for klassen i de 45 minuttene gruppe A testet spillet. Det betyr at gruppe B hadde noe mer forkunnskaper om dialekter enn gruppe A, som ikke hadde hatt noe undervisning om dialekter før de spilte spillet.

4.2.2.2 Forklaring på fremstilling av resultatene

Videre i kapittelet presenteres resultatene fra datainnsamlingen i evalueringen av *Språkreisen*. Resultatene diskuteres underveis i kapittelet. Det er mye data, og jeg har derfor kategorisert dataene i temaer, som igjen er underkapitler. Ettersom prosjektet har tre typer data, krever det en forklaring på hvordan dataene er presentert.

Under observasjonen noterte jeg ned noen dialoger. Dialogene er notert ned, og anonymisert ved å gi elevene koder. Eksempel på kode kan være A.1.1. Koden viser til at dialogen foregikk i gruppe A, det første 1-tallet viser til at det var den første dialogen som foregikk, og det siste 1-tallet indikerer at det var den første eleven som sa noe i denne dialogen. Eleven som eventuelt svarer elev A.1.1., har fått koden A.1.2. Det eneste som har forandret seg er det siste tallet, som viser til at det er en annen elev som sier noe. I dialog 2 i gruppe B vil første elev som sier noe få koden B.2.1. Lærerne har fått navnet «lærer A» i gruppe A, og «lærer B» i gruppe B. Jeg omtales som «Camilla». Når en ikke verbal observasjon skjer i dialogen, er

det markert med stjerner: *. Dialogene er nummerert etter rekkefølgen de ble notert under observasjonen. For eksempel:

Gruppe B, dialog 5:

Camilla: Nå må vi rydde bort spillet.

Elev B.5.1: NEI! La oss spille ferdig!

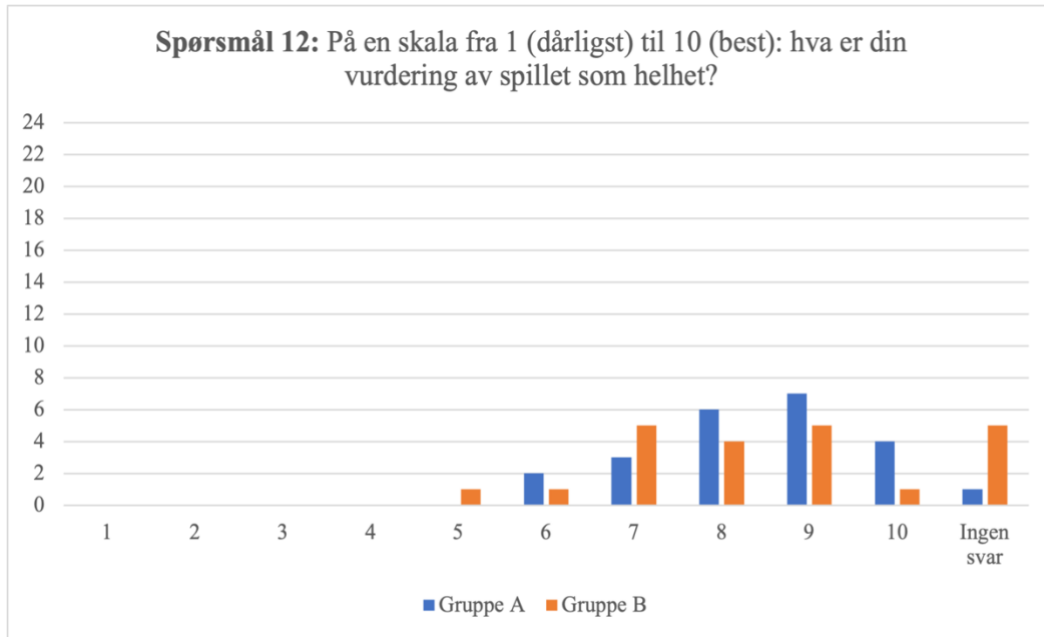
Elev B.5.2: Ja, bare et spørsmål til!

Elevene ignorerer beskjeden og fortsetter å spille

For ordensskyld bruker jeg «lærer A» og «Camilla» i utdrag fra intervjuet også. Om det er dialog fra observasjonen eller utdrag fra intervjuet, er tydelig markert i teksten med overskrift og innrykk. Utdragene fra intervjuet er nummerert i samme rekkefølge som det ble sagt i intervjuet.

Dataene fra spørreundersøkelsen er presentert i søylediagram, der gruppe A er blå, og gruppe B er oransje. Diagrammene er tydelig markert med både nummer på spørsmål og selve spørsmålet øverst. Ettersom gruppe A var den største gruppen med 24 elever, går alle søylediagrammene til 24. Kommentarene fra elevene i spørreskjemaet er markert i kursiv og med gruppetilhørighet og hvilket spørsmål eleven har kommentert, for eksempel: (*Elev A, spørsmål 2*). Som nevnt i metodekapittelet er enkelte kommentarer transkribert inn for hånd for å gi et bilde på hvordan spørreskjemaene ble utfyllt. Som et ledd i anonymiseringen, vil det ikke komme frem hvilken elev som har skrevet kommentarene, allikevel er «elev» beholdt for å understreke at det er enkeltelever sine kommentarer, og at kommentarene ikke representerer hele gruppen. Gruppetilhørighet er også beholdt for å øke forskningens pålitelighet, slik at leseren har mulighet til å se at kommentarene er hentet fra elever i begge gruppene.

I tråd med problemstillingen, tar evalueringen for seg hvilke faktorer ved *Språkreisen* som bidro til motivasjon og læring blant elevene. Spørreskjemaet har derfor spørsmål som omfatter både motivasjon og læring. Men for å få et overordnet blick på hva elevene syntes om *Språkreisen*, rangerte elevene spillet på en skala fra 1-10 i spørreskjemaet (Tabell 1).

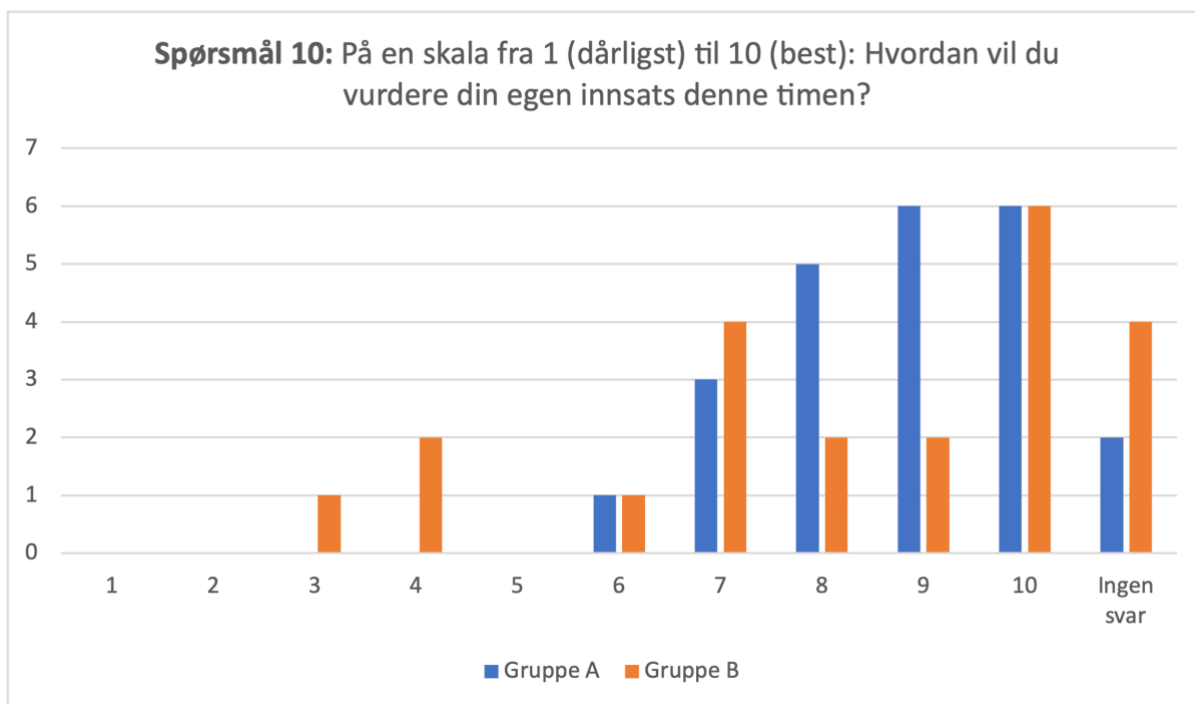


Tabell 1: Spørsmål 12.

Som vi ser er det flest elever som har gitt spillet en nier, og ingen som har rangert spillet under fem. Elevene har altså rangert *Språkreisen* relativt høyt. Videre i kapittelet retter fokuset seg mot hva som kan ha gjort at spillet fikk en så høy score av elevene. Dette vil diskuteres med utgangspunkt i teori og data fra spilltesten, og med motivasjon og læring som overordnede temaer. Selv om datamaterialet er delt inn i motivasjon og læring, er det viktig å huske på at begge påvirker hverandre, og jeg vil derfor komme inn på læring under kapittelet om motivasjon, og omvendt. Først rettes fokuset mot motivasjon.

4.2.3 Evaluering syklus 2: Motivasjon

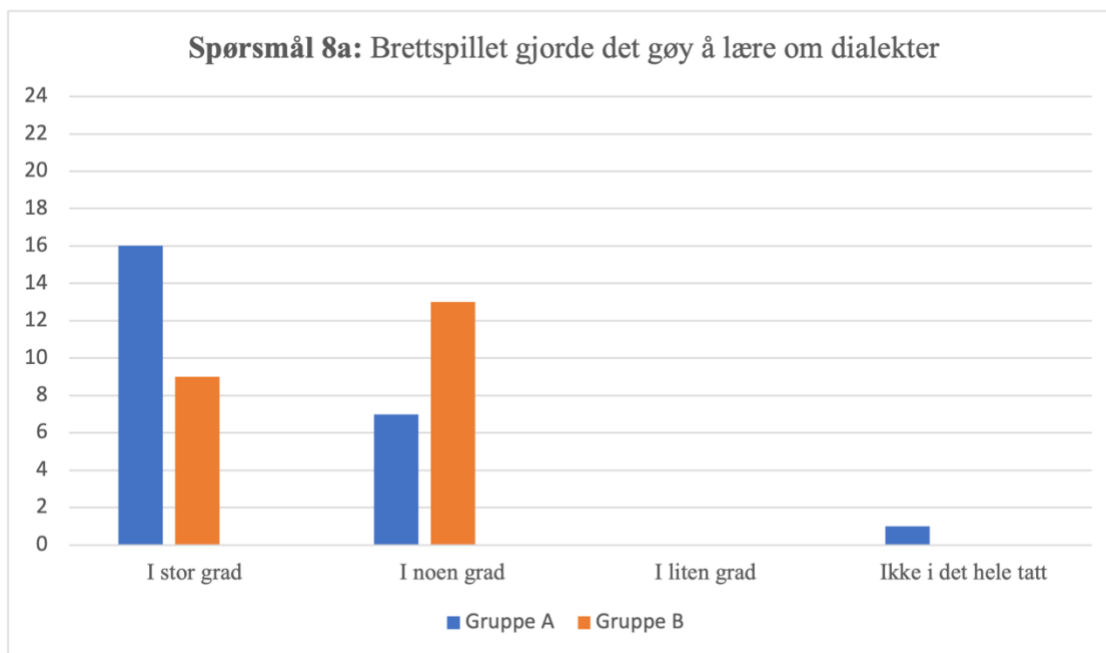
I spørreundersøkelsen var det mange spørsmål som indirekte rettet seg mot motivasjon. Motivasjon i dette tilfellet er kort fortalt forstått som en forklaring på hva som forårsaker aktivitet, og gjør at elevene velger å opprettholde aktiviteten, samt hvor mye innsats som legges i aktiviteten, som her er spillbasert læring (Håkonsen, 2018, s. 89). På spørreskjemaet hadde jeg et spørsmål der elevene skulle rangere sin egen innsats på en skala fra 1-10. Vi ser i skjemaet (Tabell 2) at elevene har rangert egen innsats ganske høyt.



Tabell 2: Spørsmål 10.

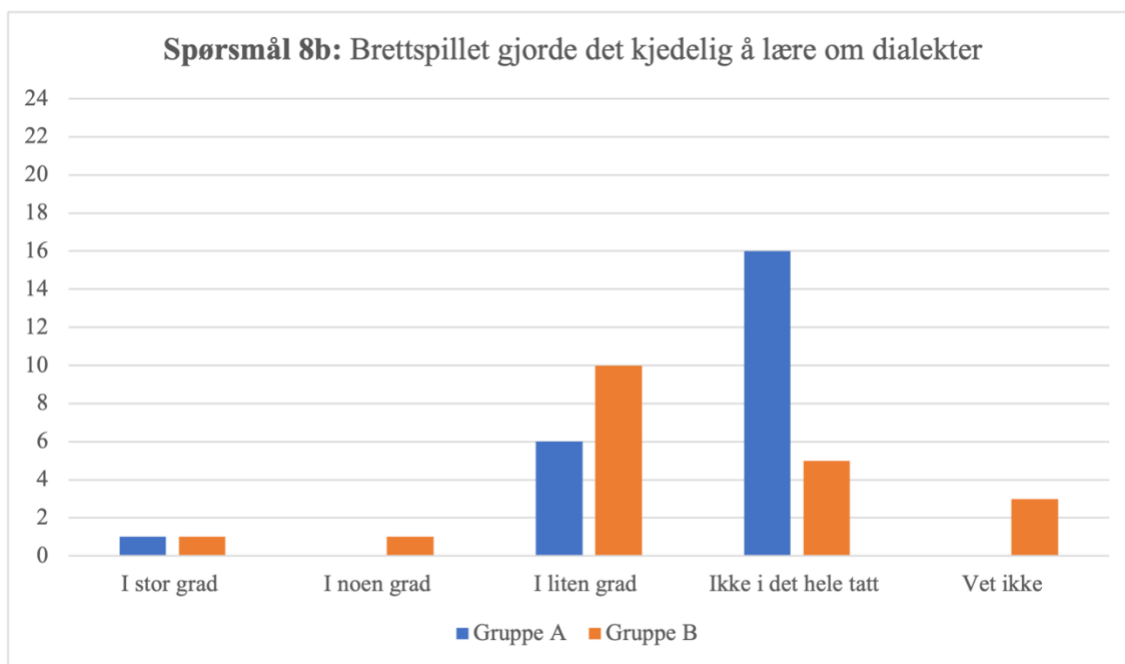
Resultatet er basert på elevenes egne meninger, og hvordan de selv har opplevd sin egen innsats. Det betyr at elevene kan ha ulike forståelser av hva god innsats betyr. Samtidig samsvarer den høye rangeringen av egen innsats med andre data. For eksempel på spørsmål 8a (Tabell 3), svarte 16 elever i gruppe A at brettspillet «i stor grad» gjorde det gøy å lære om dialekter, syv elever svarte at det i «noen grad» gjorde det gøy, mens én elev svarte at det ikke gjorde det gøy «i det hele tatt». Det er altså et stort flertall som syntes det var gøy å lære om dialekter gjennom *Språkreisen*. I gruppe B er det 9 elever som svarte at brettspillet «i stor grad» gjorde det gøy å lære om dialekter, mens 13 elever svarte at brettspillet «i noen grad» gjorde det gøy. For å sammenlikne gruppene, ser vi at flertallet i gruppe A syntes «i stor grad» at brettspillet var gøy, mens flertallet i gruppe B syntes «i noen grad» at brettspillet var gøy. Det kan være flere årsaker til at resultatet mellom gruppene spriker litt her, men en faktor kan ha vært at gruppe B fikk kortere tid til å spille spillet. Lengden på spillet kan være en viktig faktor for spillbalansen (Schell, 2020, s. 230). Ettersom gruppe B fikk mindre tid enn gruppe A, kan det være at de ikke kom så godt inn i spillet, og dermed ikke opplevde flyt (Schell, 2020, s. 218). I tillegg kan det være selve spillet, eller andre faktorer som for eksempel gruppesammensetninger og type spørsmål spillerne trakk. Uansett ser vi at et stort flertall syntes at brettspillet gjorde det gøy å lære om dialekter. «Gøy» er for øvrig en individuell opplevelse, og det er derfor ulikt hva folk legger i det når de sier at noe er «gøy». Jeg har tolket «gøy», som en lystbetont følelse, der elevene i stor grad befant seg i flytsonen,

og kan ha kjent på følelsen av å være oppslukt av aktiviteten (Senter for IKT i utdanning, 2017, s. 10).



Tabell 3: Spørsmål 8a.

For å sikre at elevene faktisk leste spørsmålene, og ikke krysset av tilfeldig, eller på det samme alternativet hver gang for å bli fort ferdig, hadde jeg kontrollspørsmål. Her hadde jeg kontrollspørsmålet “Brettspillet gjorde det kjedelig å lære om dialekter”. Dersom vi ser på diagrammet nedenfor (Tabell 4), samsvarer resultatet på spørsmål 8b i stor grad med resultatet på 8a, med unntak av noen få tilfeller. Dette kan tyde på at elevene har gjort bevisste valg i spørreskjemaet, noe som er en styrke ved studien.



Tabell 4: Spørsmål 8b.

I tillegg til bekreftelse i spørreskjemaet, fikk jeg også et inntrykk av at elevene syntes det var gøy å spille *Språkreisen* gjennom observasjonen. I gruppe A noterte jeg meg at ulike versjoner av ordet «gøy» (morsomt, funny) ble nevnt 11 ganger i løpet av de 45 minuttene elevene spilte spillet. Intervjuet med lærer A bekreftet også svarene på spørreundersøkelsen, og mine observasjoner om at elevene var engasjert og så ut til å ha det gøy.

Utdrag 4 fra intervjuet:

Camilla: Du kjenner jo klassen best. Hvordan opplevde du klassen under spillet?

Lærer A: For det første så var de opptatt av å – hvis det var noe feil med QR-koden, så var de veldig opptatt av å få det til. For de ville på en måte videre. Også var de opptatt av å svare riktig. Og noen elever som vanligvis er ganske rolige, ble også ganske ivrige positivt. Så det ble ganske stort engasjement, og konkurranseinstinkt, også hadde de ikke lyst til å avslutte.

På spørsmål om hvordan lærer A opplevde klassen under test av spillet, trekker læreren frem at elevene hadde ønske om progresjon og å svare riktig, og derfor var veldig opptatt av at QR-kodene skulle fungere. At teknologien i spillet fungerer er nødvendig for å oppnå flyt (Schell,

2020, s. 218) og progresjon (Whitton, 2014, s. 92). Videre forteller lærer A at spillet skapte engasjement, og at noen av elevene som vanligvis er rolige, ble ivrige. Læreren trekker frem at elevene var ivrige på en positiv måte, og viser til en parallell mellom engasjement og konkurranseinstinkt. På tross av at engasjement og konkurranseinstinkt stort sett er ansett som positivt i dette tilfellet, blir gamification i noen tilfeller kritisert for å fokusere for mye på ytre motivasjon (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 9). Det kan føre til at læringen blir overskygget av konkurransen. Samtidig vet vi ikke om det var ytre motivasjon i form av ønske om å vinne spillet, eller indre motivasjon for å lære om dialekter som førte til engasjement og konkurranseinstinkt. Til slutt i sitatet fra intervjuet, trekker lærer A frem at elevene ikke ville avslutte spillet. At det var vanskelig å få klassen til å avslutte spillet observerte jeg også i gruppe B. Da elevene fikk beskjed om å avslutte, oppsto denne diskusjonen med meg, to elever og lærer B:

Gruppe B, dialog 5:

Camilla: Nå må vi rydde bort spillet.

Elev B.5.1: NEI! La oss spille ferdig!

Elev B.5.2: Ja, bare et spørsmål til!

Elevene ignorerer beskjeden og fortsetter å spille

Lærer B: Men nå er det friminutt.

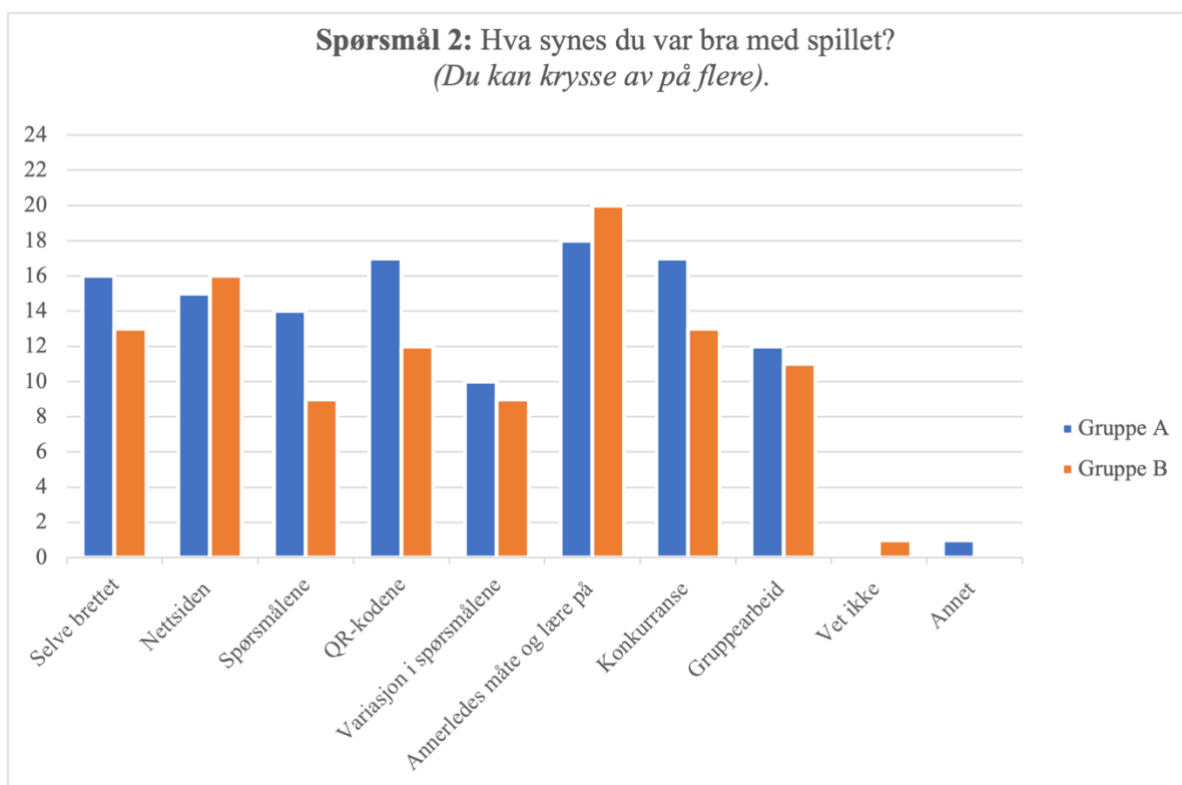
Elev B.5.1: Kan vi ikke få være inne å spille? Vi lærer jo.

Elevene tar til slutt imot beskjeden og rydder bort spillene

I dialog 5 i gruppe B opplever jeg elevene som standhaftige og engasjerte, som følge av *Språkreisen* (Cassie, 2016, s. 4). Hva som gjorde at elevene ikke ville avslutte spillet er vanskelig å si sikkert, men det at de hadde det gøy og var engasjert kan ha vært noe av årsaken. Hvis vi går tilbake til utdrag 1 fra intervjuet med lærer A, kan vi overordnet si at faktorene rettferdighet, mestring og konkurranse ser ut til å ha spilt en rolle for elevenes engasjement. Alle disse faktorene kan kobles til balansen i spillet (Schell, 2020, s. 213). Det at elevene selv også oppgir at det var gøy å spille *Språkreisen*, kan være enda en indikator på at spillet er i balanse. Videre vil jeg diskutere *hva* som kan ha gjort at elevene ble motivert og engasjert, og vil i neste underkapittel gå nærmere inn på konkurranseaspektet i spillet.

4.2.3.1 Konkurransen

I utdrag 4 fra intervjuet, trakk lærer A trakk frem *konkurransEinstinkt* som en faktor som så ut til å skape engasjement hos elevene. *Språkreisen* er et læringsspill, der målet er at spillerne skal tilegne seg kunnskap om dialekter. Det betyr at det er læringen som i bunn og grunn er det viktigste, på tross av at pensum har vært gjennom en gamification-prosess (Kapp, 2012, s. 23). Samtidig er det ikke gitt at engasjement i form av konkurranse er motpolen til læring. Her handler det om balanse mellom konkurranse og læring. På spørsmål 2 (Tabell 5) kunne elevene krysse av på så mange alternativer de ville. I gruppe A var det 24 elever, og 120 kryss på dette spørsmålet, der 17 av elevene krysset på at de syntes konkurransen var bra med spillet. I gruppe B var det totalt 22 elever, og 104 kryss på spørsmål 2. Her krysset 13 elever på «konkurranse».



Tabell 5: Spørsmål 2.

Konkurransen kan være et eksempel på ytre motivasjon (Håkonsen, 2018, s. 93), fordi enkelte spiller for å vinne. Ved bruk av gamification, spill og konkurranse i undervisningen, er det viktig å være bevisst på at spillmekanismene ofte fører med seg ytre motivasjon (Senter for IKT i utdanningen, 2017, s. 9). En elev i gruppe A skrev som begrunnelse på spørsmål 2

at «Det var mye konkurranseinstinkt i gruppen min så det var gøy!»⁶ Konkurransen er som vi ser her viktig for en del elever. Men på tross av at motivasjonen for å vinne kan være en ytre motivasjon for mange, må spillerne gjennom mange spørsmål på veien mot seier. På den måten blir spillerne «tvunget» til å følge med og lære, fordi det øker sjansen for å vinne. Når spillerne tilegner seg kunnskap underveis i spillet, bygger de på både den individuell og kollektive kunnskapsbasen (Wood, et. al., 1976, s. 98). En av elevene som krysset av på at «konkurranse» var bra med spillet, begrunnet sitt kryss med at: «Det er et spill som blander læring og hyggelig konkurranse» (Elev A, spørsmål 2). En annen elev fra gruppe A trekker også frem konkurranse som positivt (Figur 4.18):

2: Hva synes du var bra med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Selve brettet
- Nettsiden
- Spørsmålene
- QR-kodene
- Variasjon i spørsmålene
- Annerledes måte å lære på
- Konkurranse
- Gruppearbeid
- Vet ikke
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Det beste var å lære på en annerledes måte. Det å lære ved bruk av morsom konkurranse var fint!

Figur 4.18: Elev A, spørsmål 2.

I begge eksemplene, kobler elevene spillet til både læring og konkurranse, og sier at spillet byr på begge deler. At konkurranse var viktig for mange av elevene la jeg også merke til i observasjonen. Elevene var opptatt av regler, og at konkurransen skulle være rettferdig. I gruppe A hadde jeg følgende dialog med en av elevene:

Gruppe A, dialog 2:

Elev A.2.1: «Camilla, kan jeg stjele svaret hvis han ikke klarer å svare?»

Camilla: «Nei, men det skal jeg notere meg så kanskje det går an neste gang dere skal spille»

⁶ Elev i gruppe A, spørsmål 2: «Hva synes du var bra med spillet?».

Elev A.2.1: «YES! Da håper jeg det blir, for da skal jeg vinne»

I dialogen ovenfor ser vi at eleven ønsker å «stjele» spørsmålet til en annen elev på gruppa som ikke klarer å svare. Dette er et kjent grep fra andre brettspill, for eksempel Alias, der det er mulig å «stjele» spørsmålet til motstanderen dersom tiden går ut, og spørsmålet fremdeles er ubesvart. Svaret til eleven viser at konkurransen er viktig, da eleven svarer med at «...da skal jeg vinne». Forslaget om å stjele svar kan være med på å påvirke flere av faktorene for spillbalanse, deriblant belønning og straff (Schell, 2020, s. 231-234). Faren med å innføre stjeling av svar, kan være at en spiller blir veldig dominerende i gruppa. Enkelte spillere vil da kanskje oppleve konkurransen som urettferdig, og læringsaktiviteten vil da kanskje i størst grad motivere vinnerne (Chang, et. al., 2003, s. 16). For å rette opp i denne skjevheten vil det være naturlig å innføre straff for spilleren som stjeler svaret, for eksempel et skritt bakover ved feil svar. Dette handler igjen om balansen i spillet, og at suksessen føles enda bedre dersom spilleren tar en sjanse der det er fare for straff, men spilleren svarer riktig og dermed slipper straffen (Schell, 2020, s. 235). Hvorvidt stjeling av svar ble innført eller ikke, kommer jeg tilbake til i revisjonskapittelet.

4.2.3.2 Variasjon

Sigurðardóttir (2016, s. 14) hevder at digitale spill som læringsverktøy, kan fungere som avveksling og variasjon fra annen undervisning. Selv om *Språkreisen* ikke er heldigitalt, er tanken at spillet kan bidra til variasjon i undervisningen. For å kartlegge om elevene var kjent med spill som læringsverktøy i undervisningen, stilte jeg følgende spørsmål i intervjuet:

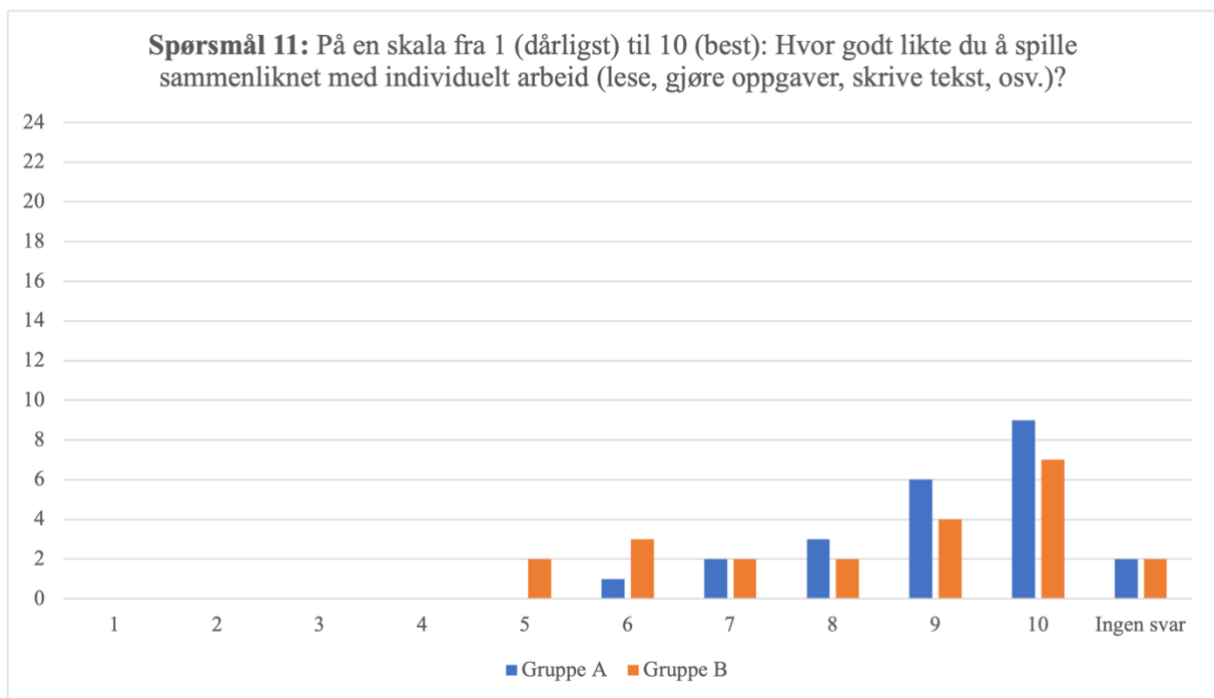
Utdrag 3 fra intervjuet:

Camilla: Har dere brukt brettspill før – i norskundervisningen?

Lærer A: Ikke med meg, men jeg vet at de har holdt på med spill i matematikk og sånt. Men ikke nødvendigvis brettspill, altså. Tror jeg.

I utdrag 3 sier lærer A at elevene ikke har spilt brettspill i norskundervisningen tidligere, men at de har spilt spill i mattetimen. Selv om det er uvisst om mattespillene er brettspill, tolker jeg svaret som at elevene ikke pleier å spille brettspill i undervisningen. Med dette utgangspunktet kunne det være mer sannsynlig at elevene opplevde *Språkreisen* som

variasjon i forhold til undervisningen de vanligvis er vandt med. For å undersøke dette, stilte jeg derfor spørsmål i spørreundersøkelsen som handlet om hvor godt elevene likte å spille *Språkreisen* sammenliknet med å gjøre individuelt arbeid (Tabell 6). Dette er et veldig ledende spørsmål, og nettopp derfor tok jeg det nest sist i undersøkelsen, slik at ikke alle svarene skulle bli påvirket av denne sammenlikningen. I resultatet ser vi at mange elever har svart at de likte godt å spille spill, fremfor å gjøre individuelt arbeid. Gruppe A ser ut til å være særlig fornøyd med å spille brettspill i timen.



Tabell 6: Spørsmål 11.

Ettersom spørsmål 11 (Tabell 6) var et ledende spørsmål, så jeg fordelene av å ha mulighet til å sammenlikne svarene med andre spørsmål i spørreundersøkelsen. Et av spørsmålene som spør om det samme på en annen måte, er spørsmål 2 (Tabell 5). «Hva synes du var bra med spillet?». Et av svaralternativene i spørsmål 2 var «annerledes måte å lære på». På spørsmål 2 svarte 18 elever i gruppe A at de syntes det var bra at spillet var en «annerledes måte å lære på». I gruppe-B svarte 20 elever det samme. Totalt er det da 38 elever som syntes det var bra at spillet var en annerledes måte å lære på.

Som vi så i utdrag 3 fra intervjuet, er ikke elevene som testet *Språkreisen* vant til å bruke brettspill som læringsverktøy. En elev som krysset av på dette alternativet, begrunnet sitt kryss med at «Det beste var å lære på en annerledes måte» (Elev A, spørsmål 2). En annen elev har

begrunnet sitt kryss med «*Jeg synes det var en kreativ måte å lære*» (Elev A, spørsmål 2). Utsagnene bekrefter at noen elever syntes det var gøy å lære på en annen måte. I intervjuet bekreftet også læreren elevenes tilbakemeldinger, og min antagelse om at timen med *Språkreisen* skilte seg ut fra andre timer:

Utdrag 2 fra intervjuet:

Camilla: syntes du denne norsktimen skilte seg ut ifra en vanlig norsktime?

Lærer A: Ja, fordi det vekket noe i elevene. Også tror jeg ikke de tenkte på at de lærte noe før etterpå, når jeg stilte dem noe spørsmål. At det faktisk er en form for læring, som var gøy.

I utdrag 2 sier lærer A at timen med *Språkreisen* skilte seg ut fra andre timer, blant annet fordi elevene hadde det gøy. Som nevnt er *Språkreisen* et quiz-spill (Whitton, 2014, s. 35). Jeg vet av erfaring fra jobb som vikar ved denne skolen, at disse elevene er vant til å jobbe med spørsmål og quiz-varianter som for eksempel Kahoot. Det betyr at det ikke nødvendigvis er quiz-delen av *Språkreisen* som har gjort at mange elever har krysset på “annerledes måte å lære på”. At elevene er kjent med quiz-spill fra før, kan allikevel være positivt. Det betyr at elevene allerede er kjent med spørsmål/svar-konseptet, og elevene starter derfor med en viss kunnskap om læringsmetoden, noe som kan være en fordel. Kjennskap til konseptet kan øke sjansen for læring, ettersom den nye kunnskapen er knyttet til kunnskap som individet allerede er kjent med (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). På tross av at elevene er kjent med quiz-spill fra før, ser det ut til at mange opplevde *Språkreisen* som en variasjon i undervisningen. Det kan være fordi spillet har mange flere elementer enn «bare» spørsmål og svar, og oppleves dermed ikke som en vanlig quiz. Et av elementene som er en del av *Språkreisen* er QR-koder.

4.2.3.3 QR-kodene

QR-kodene gjør at *Språkreisen* er både analogt og digitalt. På spørsmål 2 var det 17 elever i gruppe A som krysset av på at de syntes QR-kodene var bra med spillet, mens i gruppe B var det 12 elever (Tabell 5). En av elevene som har krysset av på at QR-kodene var bra med

spillet, har brukt underholdningsaspektet som begrunnelse: «QR-kodene: det var gøy» (Elev B, spørsmål 2). En elev i gruppe A (Figur 4.19) trekker frem kryssningen mellom analogt og digitalt som positivt:

2: Hva synes du var bra med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

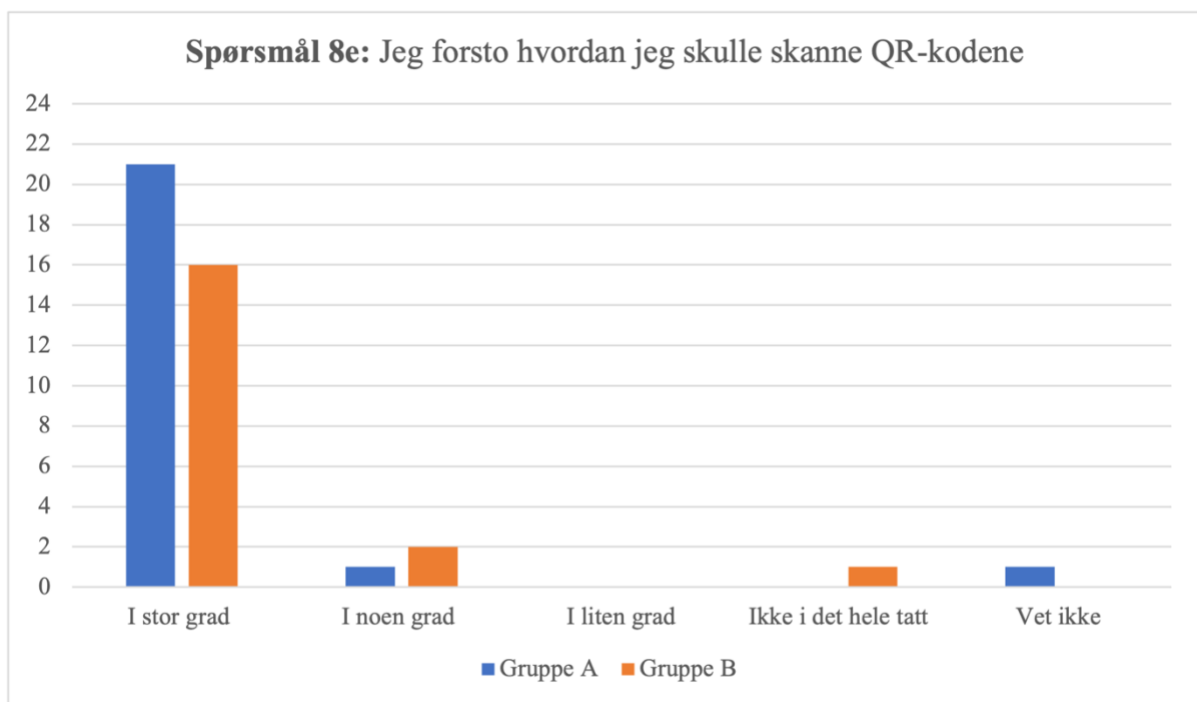
<input checked="" type="checkbox"/> Selve brettet	Begrunn hvorfor her: Det var ganske morsomt og konkurrerende brettspill. Det var første gang jeg har vært borti et brettspill digitalt samtidig ikke. Spiller vanligvis ikke brettspill, men hvis jeg gjør, så vil jeg helst spille dette.
<input type="checkbox"/> Nettsiden	
<input checked="" type="checkbox"/> Spørsmålene	
<input checked="" type="checkbox"/> QR-kodene	
<input checked="" type="checkbox"/> Variasjon i spørsmålene	
<input checked="" type="checkbox"/> Annerledes måte å lære på	
<input checked="" type="checkbox"/> Konkurranse	
<input type="checkbox"/> Gruppearbeid	
<input type="checkbox"/> Vet ikke	
<input type="checkbox"/> Annet	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>	

Figur 4.19: Elev A, spørsmål 2.

På den andre siden, var det også noen elever som hadde krysset på de ikke likte QR-kodene. En av elevene i gruppe-A som svarte at QR-kodene ikke var bra, har begrunnet det med at: «Jeg både likte og ikke likte QR-kodene fordi det var fint med videoene og ordlisten på nett, men det hadde vært fint å ikke måtte skanne hele tiden. Dette har jeg ikke en løsning på» (Elev A, spørsmål 3). Eleven trekker frem både positive og negative sider ved QR-kodene. I likhet med eleven, har jeg heller ingen annen løsning på hvordan elevene skulle kommet seg inn på spørsmålene uten å bruke QR-koder. Dette handler om kompleksiteten i spillet, som igjen handler om spilllets balanse (Schell, 2020, s. 238). I tillegg er det som eleven påpeker fint med fagordlista og videoene, noe som øker både underholdningsverdien i spillet og påvirker balansefaktoren «detaljer vs. forestilling» (Schell, 2020, s. 243). Ettersom QR-kodene i stor grad fungerte bra, og i tillegg gjør det mulig å ha digitale spørsmål, er det en god grunn til å beholde løsningen med QR-koder slik den er.

Når det gjelder hvorvidt QR-kodene fungerte, var det i gruppe A en av spillgruppene problemer med å skanne QR-koden. Det viste seg at løsningen på problemet var å snu PC-en litt, da det var lyset i taket som gjorde at QR-koden ikke ble skannet. I gruppe B var det også

en av spillgruppene som ikke fikk til å skanne QR-kodene med PC-en. Denne spillgruppen testet derfor spillet på mobil, noe som fungerte fint. Samtidig var det ikke optimalt med mobil når hele spillgruppen skulle se videoen sammen på en liten skjerm. Dette observerte jeg også i pilottesten av spillet tidligere. På tross av problemer hos noen av gruppene, vil jeg påstå at brukervennligheten er et godt argument for å beholde løsningen med QR-kodene i spillet. På spørsmål 8e (Tabell 7), svarte 37 elever totalt “i stor grad” forsto hvordan de skulle skanne QR-kodene, tre elever svarte “i noen grad”, en svarte “ikke i det hele tatt”, og en svarte “vet ikke”. Kort oppsummert er det et stort flertall som forsto hvordan QR-kodene fungerte.



Tabell 7: Spørsmål 8e.

I tillegg til at elevene selv rapporterte om høy grad av brukervennlighet, trakk lærer A også frem QR-kodene som noe positivt i intervjuet:

Utdrag 1 fra intervjuet:

Camilla: Hva er førsteinntrykket ditt av spillet?

Lærer A: Da tenker du førsteinntrykket mitt, ikke elevenes?

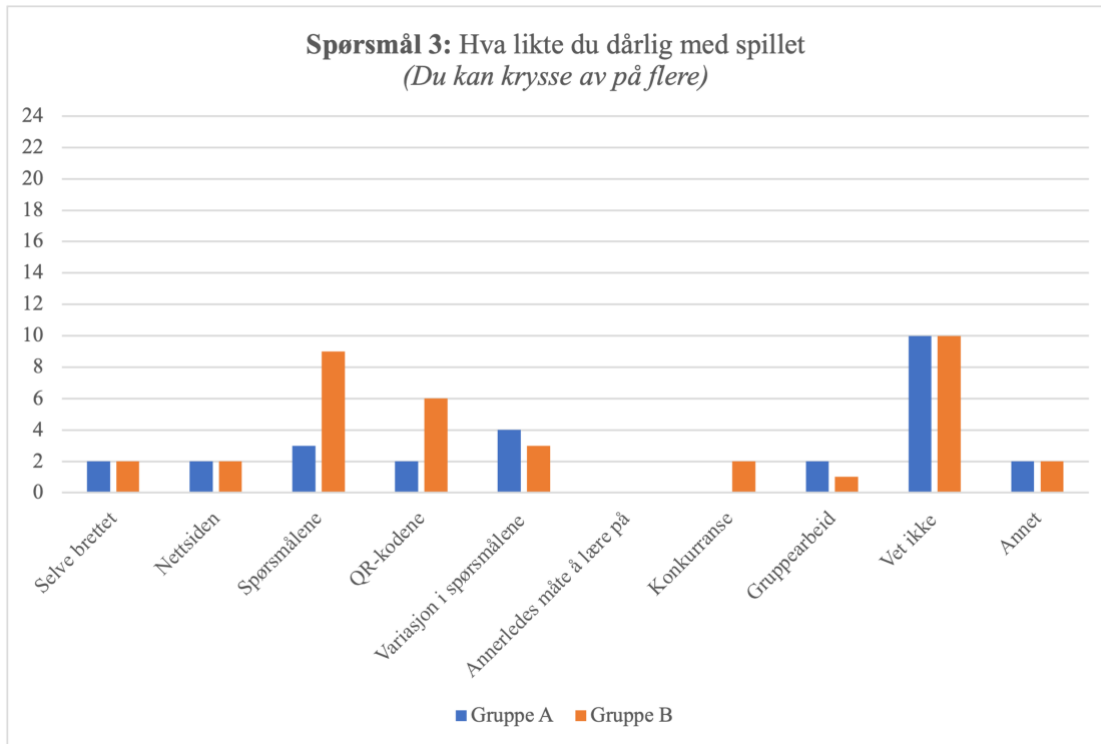
Camilla: Ja, ditt.

Lærer A: Eh, jeg synes det var positivt, fordi man også måtte bruke digitale ferdigheter spesielt, og det gjør at det vekker noe litt mer interessant, enn bare det fysiske brettspillet.

I utdrag 1 fra intervjuet ser vi at lærer A har inntrykk av at QR-kodene vekket en interesse. Læreren ser også positivt på elevene i tillegg måtte bruke digitale ferdigheter i spillet. QR-kodene og nettsiden til spillet henger nøye sammen. I neste underkapittel vil nettsiden bli evaluert.

4.2.3.4 Nettsiden

www.spillmedfag.no er nettsiden til *Språkreisen*. Nettsiden inneholder informasjon om spillet, regler og spørsmål. For at spillet skulle oppleves som brukervennlig, var det viktig å lage en nettside som var enkel å bruke. På spørsmål 2 «Hva synes du var bra med spillet?» (Tabell 5) svarte 15 elever i gruppe A, og 16 elever i gruppe B «nettsiden». En elev kommenterte at «*Nettsiden var ganske lett å bruke og fikk meg til å bli interessert*» (Elev B, spørsmål 2). Eleven mener at nettsiden var ganske brukervennlig, samtidig som den vekket interesse. Om det er interesse for selve nettsiden, eller spillet som helhet er uvisst. Uavhengig av om det er interessen for *Språkreisen* som helhet, eller bare nettsiden eleven viser til, kan nettsiden ha bidratt til økt motivasjon hos eleven (Håkonsen, 2018, s. 89). En annen elev begrunnet sitt kryss på «nettsiden» på spørsmål 2 med at «*Jeg likte godt selve designen av nettsiden*» (Elev A, spørsmål 2). Her peker eleven på at selve designet var bra, noe som kan bety at selve utseendet på nettsiden, eller oppbygningen av nettsiden i form av at nettsiden opplevdes som brukervennlig i designet. For at spillerne skal oppleve å være i flytsonen (Schell, 2020, s. 218) under spillet er det som nevnt i kapittelet om QR-kodene, viktig med brukervennlighet, og at det tekniske fungerer.



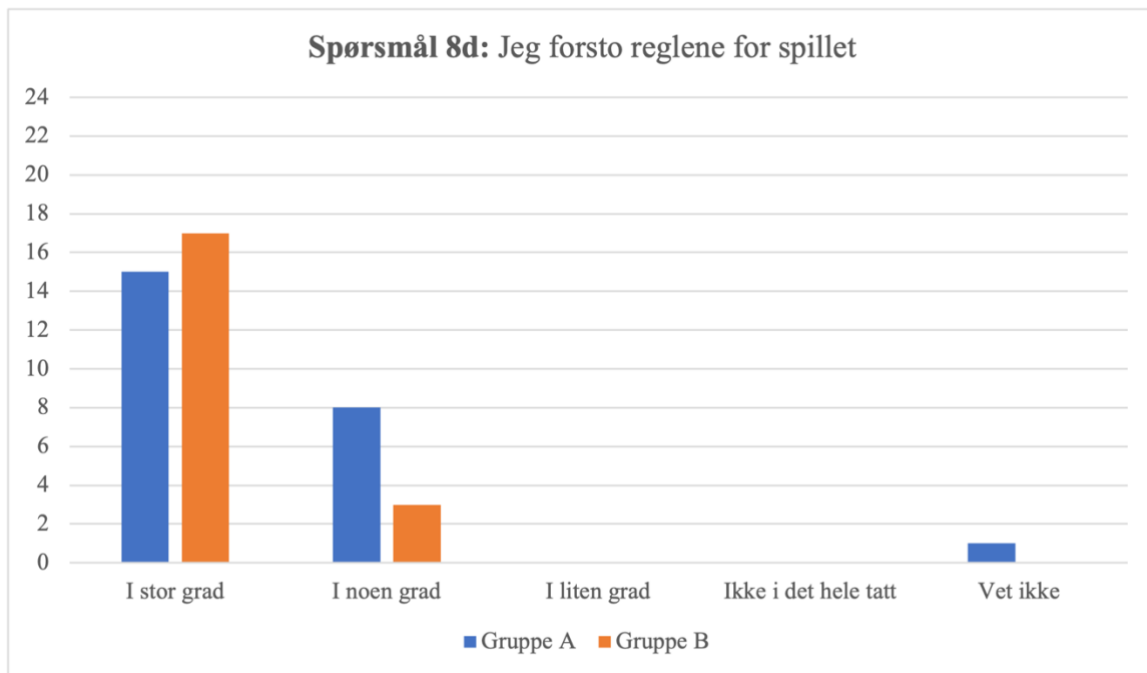
Tabell 8: Spørsmål 3.

Selv om mange elever rapportere om at de syntes nettsiden var bra, var det også 4 elever som krysset av på at nettsiden var en av tingene de likte dårlig med *Språkreisen* på spørsmål 3 (Tabell 8). En av elev kommenterte at «*Det var litt problemer med videoen og bilder hos meg*» (Elev A, spørsmål 3). En annen elev skrev at «*Nettsiden hadde noen tekniske feil, men det er lett å fikse*» (Elev A, spørsmål 3). Den ene eleven påpeker at det var problemer med bilder og videoer, mens den andre eleven ikke påpeker hvilke tekniske feil det var. I observasjonen noterte jeg meg at et av spørsmålene var linket til feil fasit. Det er uheldig, både fordi det skaper forvirring, men også fordi det forstyrrer balansen som handler om rettferdighet (Schell, 2020, s. 213) i spillet, og progresjonen (Whitton, 2014, s. 92) kan risikere å utebli på grunn av feil i fasiten.

4.2.3.5 Reglene

Språkreisen er et symmetrisk spill (Schell, 2020, s. 213). Det betyr at det er like regler for alle spillerne. På tross av like regler, kan det ha vært intern variasjon på tolkning av reglene mellom de ulike gruppene. Allikevel ser det ut til at reglene har vært forståelige for de fleste av elevene. På spørsmål 8d «Jeg forsto reglene for spillet» (Tabell 9) svarte 32 elever totalt «i stor grad», 11 elever svarte «i noen grad», og en elev svarte «vet ikke». Årsaken til resultatet

kan være at reglene i *Språkreisen* er overførbare fra andre spill. Det betyr at elevene kan ha spilt spill med lignende regler tidligere, og overført kunnskapen om disse reglene til *Språkreisen* (Whitton, 2014, s. 90). I tillegg fikk elevene en grundig innføring i reglene på starten av timen, da de fikk se instruksjonsvideoen, samt at de hadde mulighet til å lese reglene skriftlig. Den grundige innføringen kan ha vært en avgjørende faktor for at så mange elever har krysset av på at de forsto reglene.



Tabell 9: Spørsmål 8d.

Selv om mange av elevene har oppgitt at reglene var forståelige, både observert jeg og fikk tilbakemelding på spørreskjemaet og i intervjuet, at særlig regelen om antall steg for riktig svar, måtte oppklares. Reglen er at dersom spilleren svarer riktig, skal brikken flyttes et steg fram. Problemet oppsto når det var *flere* riktige svar på et spørsmål. For eksempel på spørsmålet: «Hvilke nektingsadverb er brukt i østmorsk? (SRO03). «Fasit: ikke, ikkje, itte, inte, ente». Problemer med å forstå fasiten på dette spørsmålet var noe som gikk igjen i begge klassene. Dialog 3 i gruppe A viser tydelig forvirring rundt fasiten:

Gruppe A, dialog 3:

Elev A.3.1: Kan jeg gå videre? Jeg svarte jo bare en av svarene, men det er jo fire svar i fasiten?

Gruppa diskuterer seg imellom, rekker opp hånden

Elev A.3.1: Kan jeg gå videre? Jeg hadde bare et av svarene, men det jeg sa var jo riktig.

Lærer A: Det er jeg usikker på, kanskje vi må spørre Camilla.

Camilla: Nei, det er jo egentlig fire svar som skal til for å få lov til å gå videre her, men jeg har ikke tenkt godt nok gjennom den typen svar. Bare bli stående nå, så skal jeg ordne det til neste gang.

Forvirring rundt fasiten ble også tatt opp i intervjuet med lærer A.

Utdrag 6 fra intervjuet:

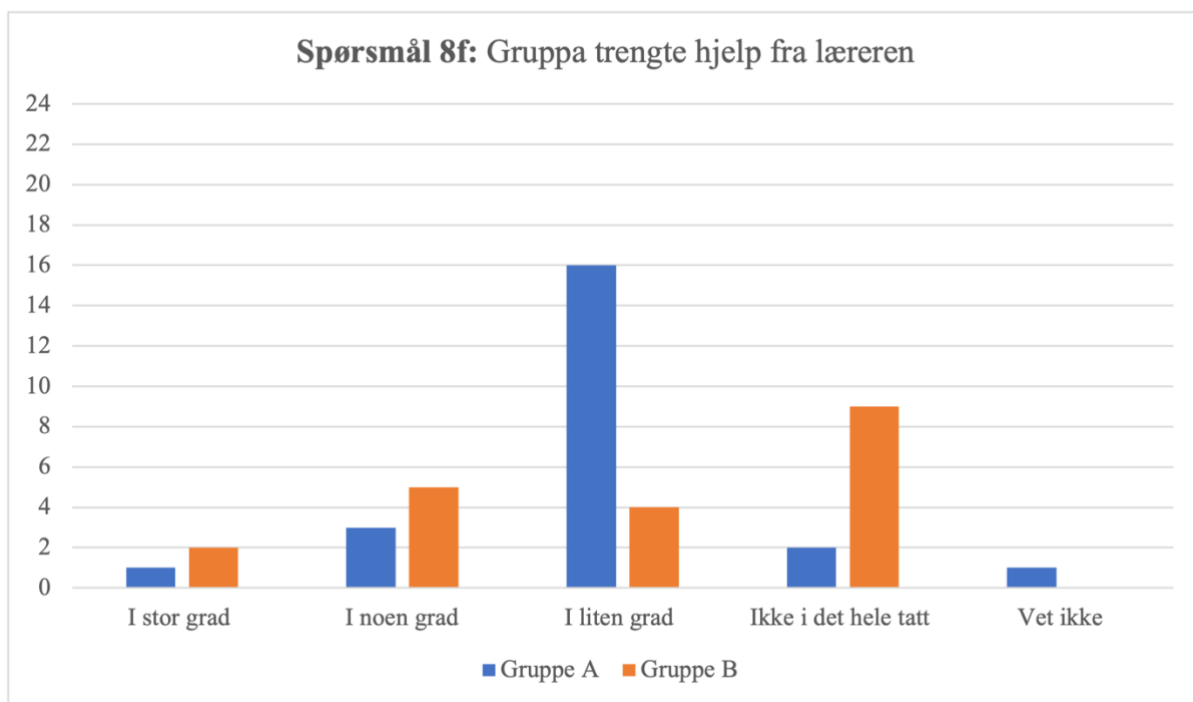
Camilla: Fikk du mange spørsmål fra elevene om ting de ikke skjønnte når du gikk rundt og observerte?

Lærer A: Nei, det var mer sånn – hva om du får fire riktige og én feil, kommer du videre da? Hvis det var uklarheter med reglene. Så det var ikke rundt selve spørsmålene, i større grad rundt reglene.

Camilla: Var de i så fall spørsmål du, som lærer, kunne svare på?

Lærer A: Nei, jeg måtte henvende meg til deg, når det kom til ulike regler.

I utdrag 6 fra intervjuet kommer det frem at spørsmål rundt reglene var noe som læreren ikke kunne svare på selv. Lærer A sier også at det ikke var mange spørsmål fra elevene, noe som samsvarer med svarene i spørsmål 8f (Tabell 10) på spørreundersøkelsen.



Tabell 10: Spørsmål 8f.

Basert på både observasjon, tilbakemeldinger fra spørreskjema og intervju, var revisjon av reglene og fasiten derfor helt nødvendig for å opprettholde balansen i spillet. Deriblant faktoren som handler om rettferdighet (Schell, 2020, s. 213). Revisjon var også viktig for balansefaktoren “belønning”, da en spiller som avgir tre riktige svar, også fortjener å bli belønnet deretter (Schell, 2020, s. 233). I tillegg åpner denne revisjonen opp for at elevene kan få raskere progresjon i spillet ved flere riktige svar på samme spørsmål, noe som påvirker lengden på spillet (Schell, 2020, s. 230). Som sagt rakk ingen av elevene å spille spillet ferdig, og jeg vurderte det derfor at spillet måtte bli kortere. Spillets lengde vil jeg si mer om i neste underkapittel om selve brettet.

4.2.3.6 Selve brettet

På spørsmål 2 (Tabell 5) «Hva synes du var bra med spillet?», svarte 16 elever i gruppe A, og 13 elever i gruppe B, «selve brettet». En elev som krysset på at «selve brettet» var bra med spillet begrunnet det med: «*Brettet var av grei kvalitet så det ikke blir ødelagt og det var lett å se hvor man skulle*» (Elev B, spørsmål 2).

Selv om mange av elevene var fornøyd med brettet, krysset totalt 4 elever på «selve brettet» på spørsmål 3: «Hva likte du dårlig med spillet?» (Tabell 8). En av elevene begrunnet krysset slik: «*Eneste jeg kan mase over er selve brettet. Det var nok litt for stort. Brikkene var også viskelær, noe som ikke var så moro å bruke*» (Elev A, spørsmål 3). En annen elev som valgte «selve brettet» på spørsmål 3, begrunnet det med at: «*Selve brettet var litt kompakt og det var vanskelig å plassere brikkene uten å hindre for noen andre*» (Elev A, spørsmål 3). Det ser altså ut til at brettet hadde litt liten plass til å plassere brikkene. I kapittelet om revidering kommer jeg tilbake til hvilke tiltak jeg gjorde for å skape bedre plass på brettet. I diskusjonen om plass på brettet, ser vi i utdrag 9 at lærer A foreslår å ta med landskap på brettet:

Utdrag 9 fra intervjuet:

Lærer A: Noe jeg også lurte litt på angående norgeskartet da, er om brettet kunne vært enda tydeligere med inndelingene og landskapet? Fordi landskapene har så mye å si for hvordan dialektene blir. Etter spillet så snakket vi litt om hvorfor har vi dialekter, og det var ikke så mange som kunne svare på det. Men gjennom spillet – så kanskje man hadde skjønnt det gjennom noen hindre. Er det mulig?

Camilla: Ja, absolutt. For nå er det jo veldig flatt.

Lærer A: Ja, nettopp. Og det tror jeg er viktig da, den historiske biten, og få med årsakene.

Som vi ser i sitatet, hadde lærer A en oppsummering med klassen etter de hadde spilt *Språkreisen*. I oppsummeringen hadde lærer A spurt hvorfor landskapet var viktig for dialektutviklingen, men det visste ikke elevene. Som jeg allerede har vært inne på, kommenterte elevene at brettet hadde litt dårlig plass, og jeg valgte derfor å ikke inkludere fjell på selve brettet, men heller i spørsmålene. Dette kommer jeg tilbake til i revisjonskapittelet.

I tillegg til at elevene rapporterte om dårlig plass på brettet, var det mange som trakk frem at de fikk for dårlig tid til å spille. Hvor lang tid spillet tar, påvirkes av flere faktorer, men handler også om selve brettet. I den versjon 1 av *Språkreisen*, som er den versjonen elevene

testet, var veien fra «start» til «mål» for lang til å rekke gjennom hele spillet på en skoletime. Flere av elevene kommenterte også dette i spørreskjemaet: «*Eneste som var dumt var at vi ikke fikk så mye tid*» (Elev B, spørsmål 3), og «*Det var gøy å spille i timen, men vi trenger mer tid*» (Elev B, spørsmål 13). I revideringen av brettet var det allikevel viktig å være bevisst på at spillet heller ikke ble for kort. Dersom et spill er for kort, kan det være uheldig fordi spilleren muligens ikke rekker å utvikle ferdighetene som kreves for å gjøre det bra i spillet (Schell, 2020, s. 230). Lengden på spillet handler også om belønning, og at det å fullføre et spill kan gi spillerne mestringsfølelse (Schell, 2020, s. 233). Mestring kan føre til motivasjon, som jo er en forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28).

4.2.4 Evaluering syklus 2: Læring

Som nevnt henger motivasjon og læring sammen. I dette kapittelet vil fokuset rettes mot den opplevde læringen i sammenheng med *Språkreisen*. I kapittelet om “konkurransespektet”, så vi at konkurransen kan være et tegn på ytre motivasjon. I tillegg til ytre motivasjon, er det noen av elevene som indirekte trekker fram indre motivasjon for å lære om dialekter (Håkonsen, 2018, s. 93). På spørsmål 6 «hvilke typer spørsmål lærte du mest av?», kommenterte en elev følgende:

6: Hvilke typer spørsmål lærte du mest av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Jeg kan bare mest ting om Oslo så det var like kind off refreshing og vite noe mer.

Figur 4.20: Elev A, spørsmål 6.

Elev A (Figur 4.20) sier at det er fint å vite mer om andre dialekter enn sin egen. Det kan tolkes som et tegn på indre motivasjon, fordi eleven har et ønske om å utvide kunnskapen sin

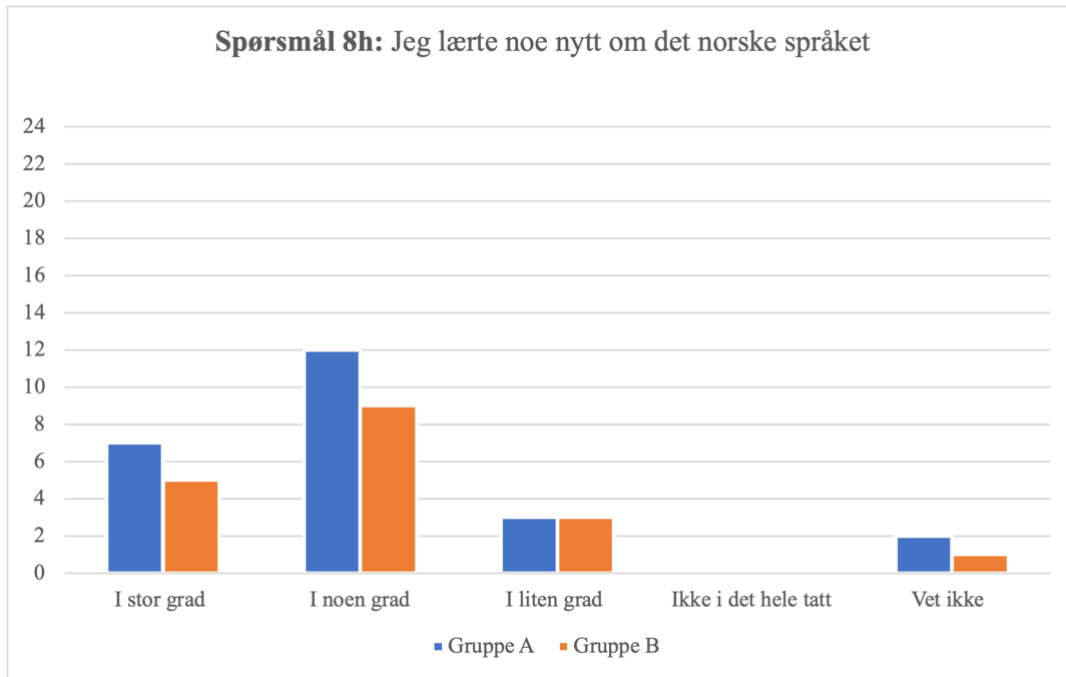
om dialekter (Håkonsen, 2018, s. 93). Indre motivasjon kan være et godt utgangspunkt for læring. Lærer A trakk også frem læring i intervjuet. I utdraget 12 trekker lærer A frem at elevene ikke tenkte på at de lærte, fordi de hadde det gøy. Det kan være et tegn på at elevene var i flytsonen (flow channel) (Schell, 2020, s. 218).

Utdrag 12 fra intervjuet:

Camilla: Har du noe du vil legge til?

Lærer A: Jeg synes det var en veldig morsom måte å lære på for dem, og at de ikke tenkte på at det var det de gjorde. Jeg hadde en oppsummering etterpå, og da sa de det jo selv, så jeg ville jo brukt spillet aktivt som en del av undervisningsopplegget – eller istedenfor å stå å snakke, for jeg hadde jo laget en Powerpoint egentlig. Men nå kunne jeg hoppe over de slidene der, for de hadde lært mer allerede på dag to.

Som det kommer fram i utdrag 12, mener lærer A at elevene lærte av spillet. Allikevel var det viktig å kartlegge om elevene selv syntes at de hadde lært, fordi det å stole på at spillet «tilfeldigvis» lærer elevene noe, er uheldig (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555). I spørreundersøkelsen var det derfor flere spørsmål som omhandlet læring. På spørsmål 8h «Jeg lærte noe nytt om det norske språket» (Tabell 11) var det syv elever i gruppe A som svarte «i stor grad», 12 elever «i noen grad», tre elever «i liten grad», to elever svarte «vet ikke» og ingen svarte «ikke i det hele tatt». 19 av elevene i gruppe A rapporterte altså selv om at de hadde lært noe nytt av å spille *Språkreisen*. Gruppe B har et ganske likt resultat, med fem elever som svarte «i stor grad», ni elever «i noen grad», tre i «liten grad», en «vet ikke», og ingen som svarte «ikke i det hele tatt». I gruppe B var det dermed 14 elever som svarte at de har lært noe nytt om det norske språket av å spille *Språkreisen*.



Tabell 11: Spørsmål 8h.

Det er fare for at elevene krysset på at de lærte noe, uten å faktisk ha gjort det. Derfor hadde spørreundersøkelsen følgende kontrollspørsmål der elevene skulle nevne tre ting de hadde lært (Tabell 12). Dette spørsmålet var det noen av elevene som ikke svarte på. Det kan ha vært flere årsaker til at elevene ikke svarte, men jeg vil anta at særlig gruppe B hadde for dårlig tid, og at de heller fokuserte på å krysse av på de spørsmålene som gikk raskt. En annen grunn kan være at elevene ikke hadde lært noe, eller ikke kom på noe å svare akkurat da. I tabellen under er det en oversikt over elevenes svar på spørsmålet.

Spørsmål 9: «Skriv ned tre ting du lærte denne timen. Det kan for eksempel være spesifikke spørsmål som du ikke visste svaret på før spillet, fagord, kjennetegn på ulike dialekter, dialektord, osv.»:

	Gruppe A	Gruppe B
1	«Fagord, dialekter og kjennetegn»	«Rakk ikke å spille så mye»
2	«Nektingsadverb»	«Om nektingsord og dialekter»
3	«Dialektord og hvordan andre dialekter har så mange egne forskjellige ord»	«Forskjellige måter å si nektingsord (?) på. Oppland snakker mest nynorsk. Jinte betyr jente»
4	«Nektingsadverb og målmerker»	«Nektingsadverb. Rulle R og tjukk L er kjennetegn på østnorsk dialekt»
5	«Forskjellige dialektord»	«Nektingsadverb. Ferie er «ferge» på rar norsk»
6	«Tjukk L og rulle R. Itj er nektingsadverb»	«Hva nektingsadverb er»
7	«Noen kjennetegn på ulike dialekter»	«Adverb og nektingsadverb»
8	«Jeg lærte om forskjellige dialekter»	«Hvordan man snakker i Østnorge. Syltetøy og forskjellige ord»
9	«Nektingsadverb, målmerke og rulle R»	«Hvordan spille spillet»
10	«Skarre R og at det er forskjellige dialekter på Østlandet»	«Nektingsadverb: Ikke, ikkje og inte»
11	«Bokmål er et skriftspråk. Mange snakker med tjukk L på Østlandet»	«Forskjellige dialekter, språket, hvordan andre høres ut med dialektene»
12	«Jinte = jente. Vi = oss, me, mi. Vøri=være»	
13	«Jeg lærte om dialekter, og at dialekten du snakker kan si noe om hvor du kommer fra»	
14	«Hvor folk skarrer. Hvor folk ruller. At Tine har ulike melkeplantasjer rundt omkring i landet som preges av landeområdet»	
15	«Nektingsadverb»	
16	«Jenter er jinter på totendialekt»	

Tabell 12: Spørsmål 9.

Til informasjon er det tall i kolonnen til venstre i Tabell 12, og elevenes kommentarer fra denne tabellen vil derfor bli omtalt med tall, for eksempel elev 6, og gruppetilhørighet: elev 6, gruppe B. I kommentarene har noen elever gitt relativt generelle og åpne svar, for eksempel: «*Forskjellige dialektord*» (Elev 5, gruppe A), «*Forskjellige dialekter, språket, hvordan andre høres ut med dialektene*» (Elev 11, gruppe B), og «*Hvordan man snakker i østnorge. Syltetøy og forskjellige ord*» (Elev 8, gruppe B). Elev 8 i gruppe B, rapporterer om å ha lært «hvordan man snakker i Østnorge», men gir ingen eksempel på hva som er spesielt for dialekter i det østnorske dialektområdet. Det er derfor vanskelig å vurdere spesifikt hva eleven har lært. I andre del av svaret har eleven svart «syltetøy og forskjellige ord». Her er det tydelig at eleven har sett reklamefilmen for Nora syltetøy (Orkla Foods Norge, 2011) fra spørsmål SRO07 (vedlegg 10), men vi får heller ikke her vite hva eleven har lært av videoen, eller hvilke «forskjellige ord» eleven har lært.

På den andre siden er det flere av elevene som har svart mer spesifikt, for eksempel at de har lært fagbegreper. 11 av elevene sier at de har lært om nektingsadverb. Nektingsadverb er et av målmerkene det er stort fokus på i spillet, fordi det er mange varianter av nektingsadverbet i de ulike dialektene (Tørdal, Engan & Ferderl, 2018b⁷). I tillegg til «nektingsadverb», er det fem elever som har trukket frem «rulle R» og «skarpe R» som noe de husker å ha lært i spillet, og tre elever som har nevnt «tjukk L». Alle disse er eksempler på fagbegreper knyttet til språk og dialekter, og kan knyttes til kjerneelementet som sier at:

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter" (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

På tross av at elevene trekker frem fagbegrepene som noe de har lært av spillet, er det ikke gitt at de har forstått begrepet, eller hva begrepet har med dialekter å gjøre. En elev har skrevet «*Tjukk L og rulle R. Itj er nektingsadverb*» (Elev 6 gruppe A). I dette svaret viser ikke eleven forståelse for hva «tjukk L» og «rulle R» er, men allikevel er det tydelig at eleven har

⁷ Ressurs fra internett uten sidetall

fått med seg begrepene i løpet av spillet. Som vi ser har eleven også fått med seg begrepet «nektingsadverb», og har koblet begrepet sammen med «itj», som er et vanlig nektingsadverb i det trønderske dialektområdet (Tørdal, Engan & Ferderl, 2018b⁸). At eleven har tatt med «itj» som et eksempel, kan tolkes som et tegn på forståelse fordi eleven bruker fagbegrepet «nektingsadverb» som en forklaring på dialektordet «itj». I intervjuet spurte jeg også om lærer A hadde lagt merke til at faglige diskusjoner under test av spillet:

Utdrag 5 fra intervjuet:

Camilla: Når du observerte i klasserommet, hørte du noen faglige diskusjoner mellom elevene da?

Lærer A: Det jeg hørte var at de brukte fagbegrepene veldig, kanskje i større grad enn hvis de hadde bare sittet med oppgaver for eksempel med tilsvarende spørsmål. Da tror jeg ikke de hadde brukt fagbegrepene så mye.

I utdrag 5 sier lærer A at elevene brukte fagbegrepene mye. Det at elevene brukte fagbegreper i diskusjonene kan tyde på *Språkreisen* som læringsverktøy fungerte. Samtidig er det viktig at *Språkreisen* faktisk dekker en del av pensumet innenfor temaet dialekter, dersom spillet skal være et godt læringsverktøy. Som sagt, tok jeg blant annet utgangspunkt i Blichfeldt og Heggem (2014) sin bok «Kontekst» i utviklingen av spillet. Kontekst er en bok for norskfaget på ungdomstrinnet, og blir brukt på skolen som testet *Språkreisen*. Ved å ta utgangspunkt i denne boken, fikk jeg et innblikk i hva temaet «dialekter» omfatter på ungdomstrinnet. Ettersom Kontekst kun er én av mange mulige læremidler som brukes, ville jeg kartlegge om lærer A syntes spillet dekket faginnholdet de hadde tenkt til å gå gjennom i undervisningen.

Utdrag 7 fra intervjuet:

Camilla: Synes du at spillet dekker det faglige du hadde tenkt til å bruke som innhold i undervisningen innenfor dette temaet?

⁸ Ressurs fra internett uten sidetall

Lærer A: Ja, absolutt. Jeg tror det dekker det meste. Fordi vi har jo fokus på å dekke dialektområdene og målmerkene, også litt mer uttale og variantene innad i dialektene.

I utdrag 7 fra intervjuet, hevder lærer A at *Språkreisen* i stor grad dekker faginnholdet som var planlagt i undervisningen om dialekter. På tross av at spillet har tatt utgangspunkt i teori og fagkunnskap tilpasset ungdomstrinnet, har enkelte elever rapportert om at de har lært ting som ikke er riktig i forhold til læringsutbyttet som er tenkt i *Språkreisen*, for eksempel: «(...) *At Tine har ulike melkeplantasjer rundt omkring i landet som preges av landeområdet*» (Elev 14, gruppe A). Her ser vi at eleven har plukket opp informasjon fra reklamefilmen til Tine (Nipen, 2013). Spørsmålet til reklamefilmen var «Klikk på «til reklamefilmen», og se på reklamefilmen øverst i artikkelen. Dialekten som blir brukt i reklamefilmen er fra Toten. Oppgave: Finn ut hva disse ordene betyr: Vøri, jinte, æ, itte» (SRO12). Informasjonen som elev 14 i gruppe A har fått med seg fra reklamefilmen er ikke relevant for dialekter. At spillerne fokuserer på feil ting i oppgavene kan være en fallgrube, og da særlig på oppgavene som inneholder videoer, fordi det kan være lett å bli distraheret. Det kan også ha vært andre faktorer som dårlig formulert spørsmål, eller for vanskelig oppgave, som har gjort at eleven har fokusert på andre sider ved reklamefilmen enn det som var tenkt. Allikevel er det andre elevene som har trukket fram videoen har fått med seg hva oppgaven har handlet om, da samtlige har nevnt “jinter” (Tabell 12).

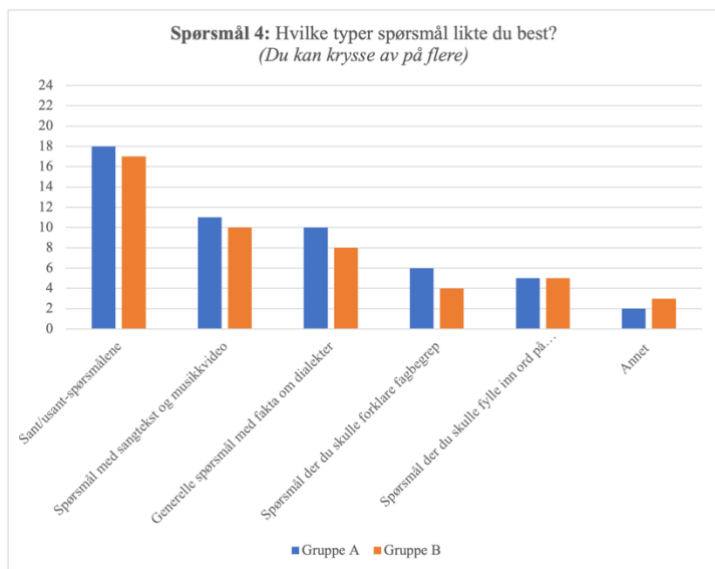
Et annet eksempel på at enkelte elever har misforstått eller fokusert på andre sider ved spillet enn læringsutbyttet tilsier, er eleven som svarte følgende på spørsmål 9: «*Nektingsadverb. Ferie er «ferge» på rar norsk*» (Elev 5, gruppe B). I elev 5 i gruppe B sitt svar, trekker eleven frem «nektingsadverb», et begrep som er en del av læringsutbyttet. Samtidig har eleven misforstått ordet «ferge», og har trodd at «ferge» betyr ferie på nynorsk, som eleven selv omtaler som «rar norsk». Det er flere grunner til at misforståelsen kan ha oppstått, blant annet kan det være at eleven forbinder båt med ferie, ettersom det er bilde av en båt (ferge) på delen som heter «på ferge». Eller det kan ha vært at eleven syntes ordet «ferge» og «ferie» liknet, og derfor koblet ordene sammen. Uavhengig av hva misforståelsen har utspring i, viser det viktigheten av at det ikke bare målet og reglene for spillet som er tydelige (Cassie, 2016, s. 11), men også spillet som helhet. Et tydelig og forståelig spill som er tilpasset spillernes kunnskapsnivå (Young, et, al, 2012, s. 68), kan bidra til å øke brukervennligheten (Kiili,

2005, s. 15). I begge eksemplene på misforståelser, handler det blant annet om balanse mellom læring og underholdning (Kiili, 2005, s. 21). Dette vil jeg diskutere i neste kapittel der jeg tar for meg de ulike spørsmålstypene.

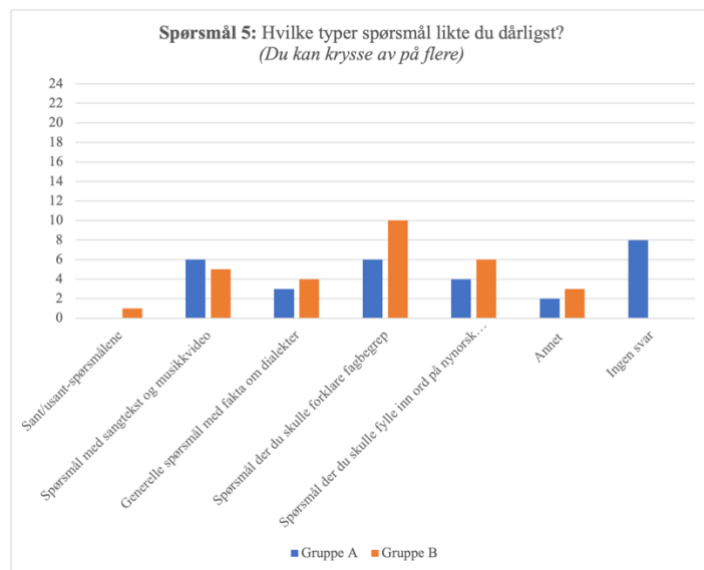
4.2.4.1 Spørsmålene

I spørreundersøkelsen var det varierende svar på hvilke spørsmål elevene *likte* best og dårligst, og hvilke de *lærte* mest og minst av (se tabell 13, 14, 15 og 16 på neste side). I utformingen av oppgavene var det en utfordring å finne balansen i vanskelighetsgraden på oppgavene. For lette oppgaver kan gjøre at spillerne kjeder seg, samtidig som for vanskelige oppgaver kan gjøre at spillerne mister interessen fordi de ikke føler på mestring (Whitton, 2014, s. 97). Elevenes ulike svar, viser at elevene har ulike preferanser, noe som gjør at det ikke finnes noen fasitsvar på hvilke oppgaver som er best.

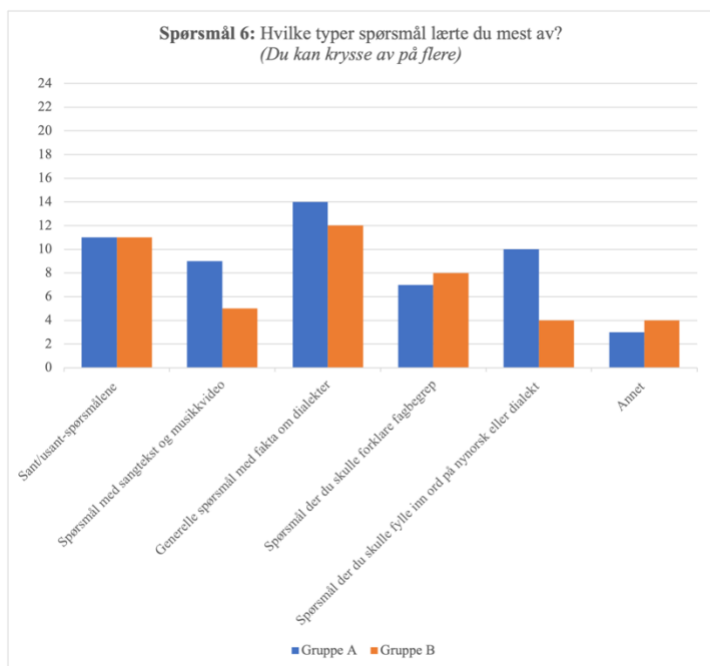
Mens noen elever krysset av på at lærte mest av sant/usant-spørsmål, syntes andre igjen at videoene var mest lærerike. En elev i gruppe A krysset av på «spørsmålene» på spørsmål 2: «Hva synes du var bra med spillet?», og begrunnet det med: «*Spørsmålene, fordi vi lærte masse om dialekt*» (Elev A, spørsmål 2). På den andre siden krysset en annen elev på «spørsmålene» på spørsmål 3: «Hva likte du dårlig med spillet?», og begrunnet det med at «*Det kan noen ganger være for vanskelige spørsmål til gruppa. Kunne være bra om man hadde vanskelighetsgrader på kortene*» (Elev A, spørsmål 3). En annen elev begrunnet sitt kryss på «spørsmålene» med at: «*Jeg synes de var vanskelige og urettferdige. For jeg visste ikke noe om dialekt*» (Elev B, spørsmål 3). Selv om mange av elevene likte spørsmålene, er det altså flere som har påpekt at det var vanskelige spørsmål. Det er ulike faktorer som kan ha gjort at spørsmålene var for vanskelige for noen, deriblant at elevene ikke hadde hatt noe om dialekter på skolen fra før, da spillet ble testet i første time om temaet dialekter. I de påfølgende underkapitlene tar jeg for meg de ulike spørsmålstypene i rekkefølgen de står i spørreskjemaet. Jeg vil se på hvilke spørsmål elevene likte best og dårligst, og hvilke spørsmål elevene selv mener at de lærte mest og minst av.



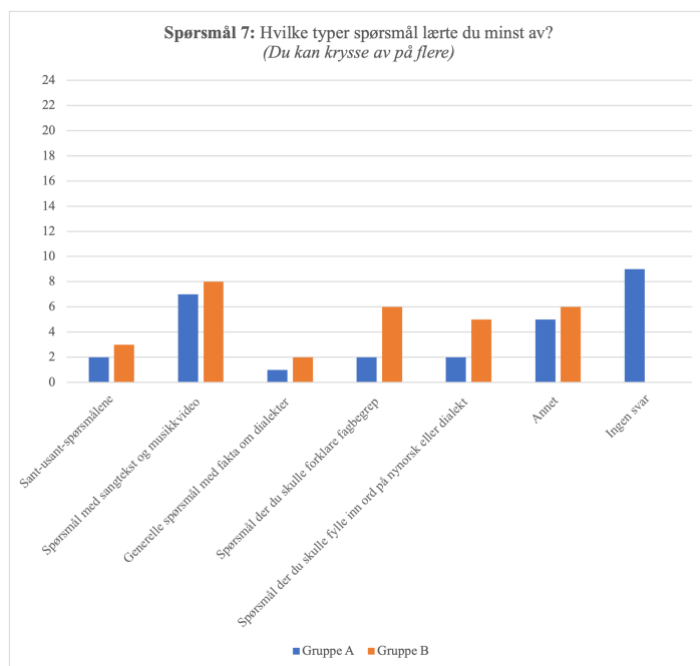
Tabell 14: Spørsmål 4.



Tabell 13: Spørsmål 5.



Tabell 15: Spørsmål 6.



Tabell 16: Spørsmål 7.

4.2.4.2 Sant/usant

På spørsmål 4 (Tabell 14) «*Hvilke typer spørsmål likte du best?*», er det tydelig at «sant/usant»-spørsmålene var mest populære i begge gruppene. Totalt 35 elever likte disse spørsmålene best, mens kun én elev har krysset av på at «sant/usant» var de dårligste spørsmålene. Det var også 22 elever totalt som lærte mest av sant/usant (Tabell 15). Til sammenlikning var det totalt 5 elever som rapporterte om at det var “sant/usant”-spørsmålene de lærte minst av.

En faktor som kan ha vært avgjørende for at «sant/usant» var så populære blant elevene, kan ha vært at det er 50% sjanse for å svare riktig. Her er vi inne på spillets balanse, og faktoren som handler om sjanse vs. ferdigheter (Schell, 2020, s. 225). På tross av at spørsmålet i utgangspunktet krever ferdigheter, er det også en relativt stor sjanse for å svare riktig ved å gjette. Dette bidrar til å utjevne forskjellene mellom elevene, og gjør at spillet kan oppleves som mer rettferdig. Utjevning av forskjeller er viktig, fordi hvis det nesten er forhåndsbestemt hvem som skal vinne spillet, vil det kunne svekke motivasjonen hos spillerne som ikke føler at har sjans til å vinne (Chang, et. al., 2003, s. 18). En elev som krysset av på at «sant/usant» var de beste spørsmålene, trekker frem rettferdighet, og har begrunnet sitt kryss med at «*De krevde ikke så mye kunnskap og gjorde ting mer rettferdig*» (Elev A, spørsmål 4). Begrunnelsen fra denne eleven underbygger tolkningen om at sant/usant-spørsmålene bidrar til å balansere spillet. Både med tanke på sjanse vs. ferdighet, men også faktoren som omhandler rettferdighet (Schell, 2020, s. 213). På den andre siden har en av elevene som rapporterte om minst læringsutbytte av sant/usant, kommentert «*Synes sant/usant blir mindre lærerikt fordi du kan egentlig bare gjette*» (Elev B, spørsmål 7). Andre elever kritiserte også sant/usant spørsmålene med «*For lett*» (Elev B, spørsmål 7), og «*Det var alt for enkelt*» (Elev B, spørsmål 7).

Selv om en andel av elevene rapporterte om at de lærte minst av sant/usant, var det desidert flest som svarte at de lærte av disse spørsmålene. Et grep som ble gjort for å øke sjansen for læringen på sant/usant spørsmålene var å legge inn en forklaring på *hvorfor* påstanden var sann eller usann i fasiten, for eksempel: «*Sant eller usant: Det er fleire som har nynorsk som hovedmål, enn bokmål*» (SRN13). I fasiten finner spillerne denne forklaringen på hvorfor påstanden er «usann»: «*Usant. Det er fleire som har bokmål som sit hovudmål enn nynorsk.*

Nynorsk er brukt i heile landet, men mest brukt på Vestlandet» (fasit spørsmål SRN13). En elev i gruppe B som krysset av på at «sant/usant» var de beste spørsmålene, begrunnet det med: *«Jeg likte sant/usant best, fordi det var mer fylldige svar»* (Elev B, spørsmål 4). I begrunnelsen til eleven ser det ut til at gruppa har tatt seg tid til å lese forklaringen på spørsmålet. Ved at spillerne faktisk leser forklaringen i fasiten har de mulighet til å lære mer, og sjansen er da større for å svare riktig dersom de får et liknende spørsmål senere i spillet. Forklaringen i fasiten kan dermed knyttes til stillasbygging i form av modellering (Wood, et. al., 1976, s. 90) fordi spillerne kan se på forklaringen i fasiten, lære av den og overføre det til sin egen kunnskapsbase, for så å bruke forklaringen neste gang de møter begrepet. I intervjuet med lærer A ble også sant/usant spørsmålene diskutert.

Utdrag 8 fra intervjuet:

Lærer A: Nå fikk ikke jeg sett – fordi vi ikke rakk helt gjennom hele – så jeg fikk ikke sett de siste spørsmålene. Men jeg vet det var sånn sant/usant spørsmål der, så ikke så mye refleksjon kanskje?

Camilla: Nei, ikke så mye refleksjon, for da er det litt vanskeligere å skille riktig og feil. Men i den ferdige utgaven av spillet tenkte jeg å lage en lærerveiledning. Da kan jo den kanskje inneholde refleksjonsspørsmål som man kan ta opp igjen på slutten av timen da. For å se om elevene kan tenke litt mer over tematikken.

Lærer A: Ja, nettopp. Det tror jeg ville vært bra.

Lærer A tenker at sant/usant spørsmålene kanskje ikke la til rette for refleksjon, noe som er helt riktig. I bunn og grunn er det lite refleksjon på alle spørsmålene i spillet. Som jeg sier i utdraget, er dette i stor grad fordi det er vanskelig å skille riktig og feil når det gjelder refleksjon. På bakgrunn av denne diskusjonen foreslår jeg å lage en lærerveiledning som inneholder refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene kan brukes på starten av timen, slutten av timen, eller både på starten og slutten. Lærerveiledningen vil bli tatt opp igjen i revisjonskapittelet. Neste underkapittel tar for seg «spørsmål med sangtekst og musikkvideo».

4.2.4.3 Spørsmål med sangtekst og musikkvideo

«Spørsmål med sangtekst og musikkvideo» er spørsmålene som fikk nest flest stemmer av elevene når det gjaldt hvilke typer spørsmål de likte best, med totalt 21 stemmer (Tabell 14). Samtidig fikk spørsmålene også nest flest stemmer på hvilke spørsmål som elevene likte dårligst, med 11 stemmer totalt (Tabell 13). Når det gjelder læring, krysset totalt 14 elever på at de lærte mest av «spørsmål med sangtekst musikkvideo» (Tabell 15). På den andre siden rapporterte 15 elever om at de lærte minst av disse spørsmålene (Tabell 16). Elevene var med andre ord splittet i sitt syn på disse spørsmålene, både når det gjaldt om de likte spørsmålene, og når det gjaldt læring. Her er vi inne på balansen mellom elementer som underholder, og elementer som lærer bort (Kiili, 2005, s. 21).

Begrunnelsene viser at elevene hadde ulikt motiv for hvorfor de hadde krysset av på at de likte spørsmål med sangtekst og musikkvideo best. En elev i gruppe A begrunner sitt kryss slik: «*Fordi det er lettere å få poeng*» (Elev A, spørsmål 4). En elev i gruppe B svarte «*Sangtekst, musikkvideo, eller videoer, fordi det noen ganger gir deg et hint om svaret*» (Elev B, spørsmål 4). Eleven i gruppe A begrunner sitt kryss med at det er lett å få poeng, mens eleven i gruppe B trekker frem at spørsmålene gir hint om hva svaret er, som jo medfører større sjanse for å få poeng. Det ser dermed ut til at konkurranse og ytre motivasjon (Håkonsen, 2018, s. 93) er en drivkraft for disse elevene, fordi det å samle poeng er i fokus. Samtidig kan det være at eleven i gruppe B syntes det er fint å få hint om svaret fordi det da er mulighet for å lære mer. Dersom dette er tilfelle, kan eleven være drevet av indre motivasjon (Håkonsen, 2018, s. 93). Men ettersom eleven ikke har presisert at det er fint å få hint om svaret fordi det gir mulighet til å lære mer, velger jeg å tolke det som et ønske om å samle poeng.

I tillegg til fokus på konkurranse, trakk noen elever frem underholdning som en fordel med musikkvideoene: «*Det var gøy å lytte på musikkvideoen*» (Elev A, spørsmål 4). At enkelte elever opplevde musikkvideoene som underholdene observerte jeg i gruppe B, der en av spillgruppene hørte på «Ring meg» av Gabrielle. Jeg observerte at det var god stemning i gruppa, og at elevene sang med. At elevene sang med kan ha vært et forstyrrende element i en klasserommet, og kan også ha vært et tegn på at fokuset ikke var på selve spørsmålet. Observasjonen kan bety at musikkvideoene skaper ubalanse i forholdet mellom elementer

som underholder og elementer som lærer bort, noe som kan være en utfordring i læringsspill (Kiili, 2005, s. 21). Samtidig var dette kun en enkelt observasjon, og vi kan derfor ikke si at alle elever lar seg distrahere av underholdningselementene i spillet.

Hittil har vi sett på tilbakemeldinger fra elever som svarte at de likte «spørsmål med sangtekst og musikkvideo». Som nevnt, er en interessant faktor at «spørsmål med sangtekst og musikkvideo» også fikk nest flest stemmer på spørsmål 5: «Hvilke typer spørsmål likte du dårligst?». Det er totalt 11 elever som har svart at de likte disse spørsmålene dårligst (Tabell 13). Flere elever peker på støy som årsak til at de ikke likte videospørsmålene så godt. «Vanskelig å høre på video» (Elev B, spørsmål 5), «Mye lyd og kan skape kaos. Veldig bra hvis elevene er isolert» (Elev A, spørsmål 5) og «Bråkete for mye til å høre» (Elev A, spørsmål 5). At støy var et problem, kan knyttes til balansefaktoren detaljer vs. forestilling, fordi detaljer som er av lavere kvalitet enn det spilleren selv klarer å forestille seg, burde utelukkes (Schell, 2020, s. 243). Støy senker kvaliteten på spillopplevelsen, og kanskje også læringsutbyttet. Her kan vi trekke inn begrunnelsen til en elev som pekte på tidsbruk som årsak til at eleven likte disse spørsmålene dårligst: «Her brukte man mye tid på å se gjennom videoer på nytt» (Elev A, spørsmål 5). Tidsbruken som eleven her påpeker, kan også kobles til støy, ettersom elevene måtte se gjennom videoene flere ganger fordi de ikke hørte hva som ble sagt i videoen. Dersom det går mye tid til å se på videoene flere ganger, kan tidsbruken øke (Schell, 2020, s. 230). Ettersom tidsbruken da øker på grunn av støy, kan det være uheldig ettersom det kan bli mindre tid til læring.

Når det gjelder læring i spørsmål med sangtekst og musikkvideo, ser vi som sagt at det faktisk var en elev mer som rapporterte om at de lærte minst av disse spørsmålene, enn de som lærte mest. I forrige avsnitt så vi at støy faktisk kan ha vært en faktor for at elevene opplevde lite læring av disse spørsmålene, fordi det var vanskelig å høre. En elev som krysset av på lite læring hadde følgende begrunnelse (Figur 4.21):

7: Hvilke typer spørsmål lærte du minst av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
 Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Du lærer jo litt av det, men jeg føler jeg lærer mer av de andre tingene.

Figur 4.21: Elev B, spørsmål 7.

Eleven sier ikke hvorfor det var lite læring, men trekker frem at de andre spørsmålene bidro til mer læring. I neste underkapittel diskuteres «generelle spørsmål med fakta om dialekter», en type spørsmål der mange av elevene rapporterte om høyt læringsutbytte.

4.2.4.4 Generelle spørsmål med fakta om dialekter

“Generelle spørsmål med fakta om dialekter” har fått 18 stemmer totalt på hvilke spørsmål elevene likte best (Tabell 14). Til sammenlikning krysset syv elever krysset på at de like disse spørsmålene minst (Tabell 13). Totalt 28 elever har krysset av på at de lærte mest av spørsmål med fakta om dialekter (Tabell 15), mens bare tre elever krysset av på at de lærte minst av disse spørsmålene (Tabell 16). En elev som rapporterte om minst læring på disse spørsmålene, begrunnet det med at «Her var det en blanding av gjetting og kunnskap» (Elev A, spørsmål 7). Selv om noen få elever har rapportert om at de ikke likte, eller lærte så mye av disse spørsmålene, viser resultatet fra spørreundersøkelsen at spørsmålene i stor grad var populære. En elev som krysset på mest læring, begrunnet det med «Mer informasjon i svaret» (Elev B, spørsmål 6). Her ser vi i likhet med sant/usant spørsmålene, at eleven syntes det var fint med utdypende forklaring i fasiten. Fyldig fasit er noe av det jeg tok med meg videre til revisjon av spørsmålene.

Når det gjelder generelle spørsmål med fakta om dialekter, tenkte jeg på forhånd at elevene ville syntes at disse spørsmålene var litt kjedelige, fordi de ligner på oppgaver som de er vant til å løse på skolen. Denne fordømmen kan se ut til å ha vært en feiltagelse. Resultatet kan derimot tolkes som at det er en fordel å ha noen spørsmålstyper som elevene er kjent med fra før. Her er det flere faktorer for balanse i spill som er aktuelle, men kanskje særlig faktoren som handler om "enkelt vs. komplekst" (Schell, 2020, s. 238). På tross av at *Språkreisen* er et brettspill som likner på mange andre brettspill, er det særegenheter ved brettspillet (QR-kodene, enkelte spørsmålstyper, osv.) som gjør spillet mer komplekst. Ved å ha spørsmålstyper som er kjent for spillerne fra før, trenger ikke spillerne å konsentrere seg så mye om selve spørsmålstypen, men kan i større grad rette fokuset mot innholdet i spørsmålene. Dette kan knyttes til konstruktivisme, og at elevene bruker tidligere erfaringer når de konstruerer ny kunnskap (Manger & Wormnes, 2015, s. 28).

4.2.4.5 Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep

10 elever totalt krysset av på at de likte «spørsmål der du skulle forklare fagbegrep» best (Tabell 14). Tabell 14: Spørsmål 4. Samtidig var det 16 elever som krysset av på at det var disse spørsmålene de likte dårligst (Tabell 13). I sammenheng med læring var det 15 som krysset av på at de lærte mest (Tabell 15), og 7 som lærte minst Tabell 16) av spørsmålene med forklaring av fagbegrep. En av elevene som krysset av på at det var denne typen spørsmål som var dårligst, begrunnet det med at «Vi kunne ingenting om disse spørsmålene» (Elev A, spørsmål 5). En annen elev begrunnet sitt kryss med at «Noen av spørsmålene kunne bli litt vanskelige» (Gruppe A, spørsmål 5). En elev i gruppe B pekte også på for høy vanskelighetsgrad som faktor for lite læring (Figur 4.22):

7: Hvilke typer spørsmål lærte du minst av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Syntes det er vanskelig å gjette på hva fagbegrep betyr. Når jeg får vite hva det betyr, glemmer jeg det fort.

Figur 4.22: Elev B, spørsmål 7.

Resultatene kan tolkes som at elevene syntes det var vanskelig, og derfor likte spørsmålene med fagbegrep dårlig. Lite mestring påvirker motivasjonen og balansen i spillet (Schell, 2020, s. 218). Samtidig kan det hende at dersom elevene hadde fått spilt ferdig spillet, og i tillegg fått spilt det en gang til, ville elevene opplevd mestring fordi flere av fagbegrepene ville vært kjent. En av elevene som var positiv til spørsmålstypen begrunnet det med at «*Her vet jeg hva fagbegrepene betyr etter fasit/forklaring*» (Elev A, spørsmål 6). I denne begrunnelsen ser vi at det egentlig er fasiten som gjorde at eleven likte spørsmålstypen, da fasiten ga en forklaring som kunne brukes igjen senere i spillet. At spilleren selv kommenterte dette, kan bety at fasiten har fungert som et stillas i form av modellering av forklaring på fagbegrep (Wood, et. al., 1976, s. 98).

4.2.4.6 Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt

Det var totalt 10 elever som krysset på at de likte spørsmålene med utfylling av ord på nynorsk eller dialekt best (Tabell 14). Det var også 10 elever som krysset på at de likte denne typen spørsmål minst (Tabell 13). Når det gjelder læring var det 10 elever i gruppe A som svarte at det var denne typen spørsmål de lærte mest av, mens det kun var fire elever i gruppe B (Tabell 15). Totalt var det syv elever, to i gruppe A og fem i gruppe B, som svarte at de lærte minst av spørsmålene med utfylling av ord på dialekt og nynorsk (Tabell 16).

Mange av elevene kom ikke lenger enn til det vestnorske dialektområdet, og det var derfor veldig få elever som fikk prøvd spørsmålene med ord på nynorsk fordi disse spørsmålene er i delen «på ferge», som kommer etter det vestnorske dialektområdet. Allikevel fikk noen av elevene prøvd spørsmål der de skulle fylle inn dialektord. En av elevene som krysset av på minst læring av spørsmål med utfylling av ord på nynorsk eller dialekt, har begrunnet det med «*Jeg forstår ikke stavemåten og uttalen av ord*» (Elev B, spørsmål 7). I begrunnelsen ser det ut til at eleven syntes spørsmålene var vanskelige. Det kan være at ordene eleven sikter til var dialektord som eleven ikke hadde hørt tidligere. Dialektordene finnes ikke i fagordlista, og det kan derfor være vanskelig å finne ut av oppgavene dersom ordene er ukjent. Når spørsmålene er for vanskelige, kan interessen for spillet svekkes på grunn av lite mestring (Whitton, 2014, s. 97). Lite mestring kan være uheldig for flyten og læringsutbyttet (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555). Dersom ingen av spillerne på gruppa kjenner til ordet som er i det aktuelle spørsmålet, vil fasiten være det eneste hjelpemiddelet. Strategien

kan da være å se på svaret i fasiten, og bruke denne kunnskapen til å svare på spørsmål senere i spillet. Denne strategien handler om å se sammenhengen mellom tidligere kunnskap og ny kunnskap (Whitton, 2014, s. 37). Allikevel er det et viktig poeng at ved å se på fasiten utgår progresjonen i form av å flytte brikken på spillet (Kapp, et. al., 2014, s. 94), noe som kan svekke motivasjonen hos spillere som er opptatt av konkurransen.

4.2.4.7 Annet

Kategorien «annet» innebærer oppgaver med statistikk og reklamefilm. I ettertid ser jeg at disse kategoriene burde vært egne svaralternativer i spørreskjemaet, fordi det var vanskelig for elevene å vite hva denne kategorien omfattet. Selv om oppgavene ikke hadde en egen kategori i spørreundersøkelsen, var det fem elever som valgte «annet» på spørsmål 4 (Tabell 14), og fem elever på spørsmål 5 (Tabell 13). På spørsmål 6 om hvilke spørsmål de lærte mest av, valgte syv elever «annet», mens 11 elever valgte «annet» på spørsmål 7 om hva de lærte minst av.

Når det gjelder spørsmålene med reklamefilm noterte jeg meg under observasjonen i begge gruppene at det var støy når flere så videoer samtidig. Støy gjaldt både på reklamefilmene og spørsmålene med musikkvideo. Samtidig observerte jeg at reklamefilmen for Tine-melk (Nipen, 2013⁹) var tilsynelatende populær hos elevene, og flere av elevene imiterte dialekten til kuene i filmen. Oppgaven i forbindelse med reklamefilmen fra Tine (SRO12, vedlegg 10) var å finne betydningen av ordene «vøri», «jinte» «æ» og «itte» på totendialekten.

Observasjonen om at reklamefilmen var populær, underbygges også av svarene på spørsmål 9, der elevene skulle nevne tre ting de lærte i løpet av spillet. Både elev 12A, 14A, 16A og 3B (Tabell 12) trakk spesifikt frem ting de hadde lært fra denne reklamefilmen. Det at flere elever trekker frem reklamefilmen i sitt svar på oppgave 9, kan tyde på at filmen har gjort inntrykk på elevene, samtidig som den har bidratt til læring. Med disse dataene til grunn, kan vi kanskje si at reklamefilmen er med på å skape balanse mellom elementer som underholder, og elementer som lærer bort i *Språkreisen* (Kiili, 2005, s. 21).

⁹ Reklamefilm fra Tine i artikkel på Aftenposten skrevet av Nipen, K. (2013).

I kategorien «annet» var også statistikkoppgavene i *Språkreisen*. Statistikkoppgavene så verken ut til å underholde eller lære bort. Oppgavene gikk kort fortalt ut på å at elevene fikk opp en tabell med oversikt over hvor mange elever som hadde nynorsk, og hvor mange som hadde bokmål som hovedmål, i de ulike fylkene. Oppgaven var dermed at de skulle regne ut forskjellen i antallet mellom elevene som hadde nynorsk som hovedmål, og elevene som hadde bokmål som hovedmål. Under observasjonen noterte jeg meg at statistikkoppgavene tok veldig lang tid og skapte frustrasjon. I gruppe B noterte jeg ned følgende dialog:

Dialog 4, gruppe B:

Elev B.4.1: Jeg hater statistikk. Kan jeg bruke kalkulator?

Lærer B: Står det noe om det?

Elev B.4.1: Nei.

Lærer B: Camilla? Kan de bruke kalkulator?

Camilla: Ja, det kan de.

Elev regner på oppgaven ved hjelp av kalkulator, men får feil svar

Elev B.4.1: Det er jo feil. Jeg får det ikke til med kalkulator engang!

I dialog B i gruppe 4 kommer det frem at statistikkoppgavene skaper frustrasjon hos en elev. En elev i gruppe B (Figur 4.23) poengterte også sterkt på spørsmål 5 at statistikkoppgavene ikke var særlig bra:

5: Hvilke typer spørsmål likte du dårligst? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

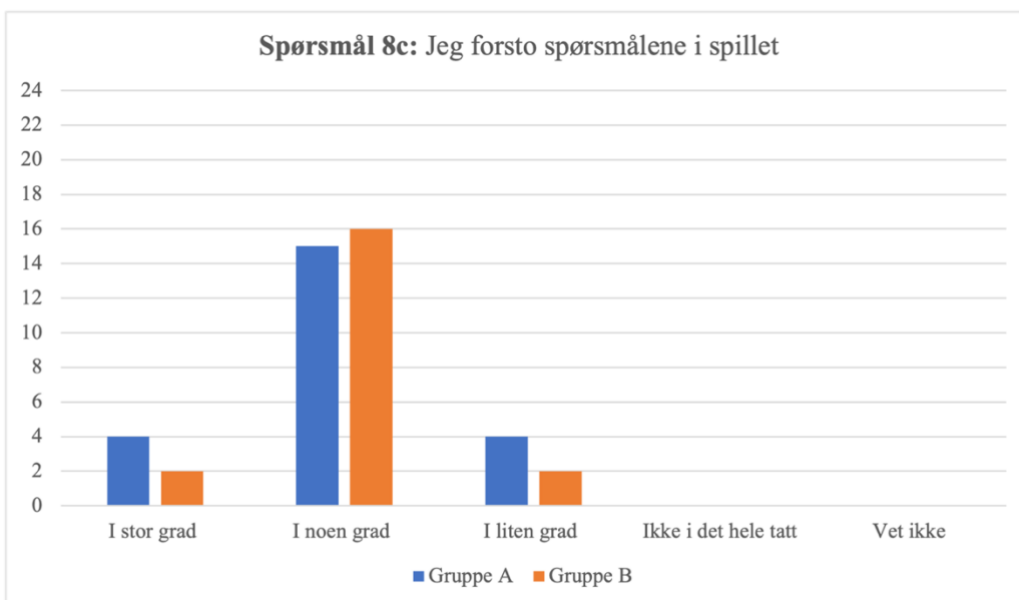
STATISTIKK 🙄

Figur 4.23: Elev B, spørsmål 5.

Basert på dataresultatene kan det trolig sies at statistikkoppgavene ikke er de oppgavene i *Språkreisen* som i størst grad førte til motivasjon og læring, noe som er uheldig for spillbalansen (Whitton, 2014, s. 97). Basert på dataene måtte statistikkoppgavene åpenbart gjennom en revisjon, slik at de kunne oppleves som meningsfulle og bidra til engasjement, flyt og læring (Harviainen & Meriläinen, 2019, s. 555). Oppgavene ble endret til å ikke innebære regning, men å kun se på tabellen og lese av tallene på hvor mange elever som hadde bokmål eller nynorsk som hovedmål (se spørsmålene i vedlegg 9-13).

4.2.4.8 Fagordlista

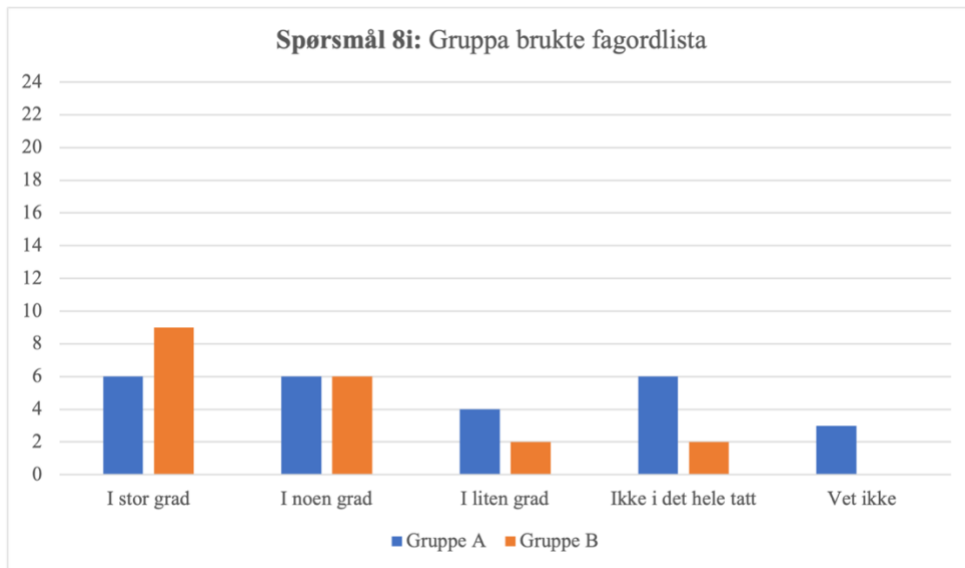
Hittil har elevenes mening om de ulike spørsmålene, og på hvilke måter spørsmålene har bidratt til læring, blitt diskutert. Selv om spørsmålene er ulike, er «fagordlista» en fellesnevner for alle spørsmålene. «Fagordlista» er et hjelpemiddel i spillet, som skal bidra til å utjevne forskjellene mellom spillerne. Det betyr at «fagordlista» kan være med på å skape rettferdighet i spillet, og gjøre at spillet i større grad er i balanse (Schell, 2020, s. 213). Dersom vi ser på resultatene fra spørsmål 8c (Tabell 17), har en stor andel av elevene svart at de i «noen grad» forsto spørsmålene i spillet. Elevenes innehavende kunnskap om dialekter, kan ha vært årsaken til forståelsen, samtidig kan fagordlista ha bidratt.



Tabell 17: Spørsmål 8c.

På spørsmål 8i (Tabell 18) svarte til sammen 16 elever at de “i stor grad” brukte fagordlista i løpet av spillet, mens 12 elever svarte “i noen grad”. På den andre enden av skalaen svarte 6

elever at de “i liten grad” brukte fagordlista, mens 8 elever svarte at de ikke brukte den “i det hele tatt”. 3 elever svarte “vet ikke”. Dersom vi sammenlikner gruppene, er det en større andel av elevene i gruppe B som oppgir at de brukte fagordlista “i stor grad”. Det kan være flere årsaker til dette, enten at gruppe A kunne mer om dialekter fra før, og at de derfor ikke hadde like stort behov for fagordlista, eller at gruppe B tilfeldigvis brukte lista mer. Ulik forståelse av “i stor grad” og “i noen grad”, kan også være årsaken til forskjellen mellom de to gruppene.



Tabell 18: Spørsmål 8i.

I spørreundersøkelsen trakk noen elever fram fagordlista. For eksempel på spørsmål 6 «Hvilke typer spørsmål lærte du mest av?», har en elev krysset av på «spørsmål der du skulle forklare fagbegrep», og begrunnet det med (Figur 4.24):

6: Hvilke typer spørsmål lærte du mest av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
 Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

Selv om du ikke vet svaret, finnes det en ordbok som kan hjelpe deg med å forstå mer.

Figur 4.24: Elev B, spørsmål 6.

I Figur 4.24 trekker eleven parallell mellom spørsmål om fagbegrep og bruk av fagordlista. Som eleven skriver, hjelper «ordboken» (fagordlista) til med å forstå vanskelige ord, noe som jo er den tiltenkte funksjonen til hjelpemiddelet. Allikevel var det også tilfeller der fagordlista ikke fungerte optimalt, blant annet i denne observasjonen fra gruppe A:

Gruppe A, dialog 4:

Elev A.4.1: Hva er nektingsadverb?

Camilla: Har du sjekket fagordlista?

Elev A.4.1: Ja, men det var dårlig formulert i fagordlista, så da klarte jeg ikke å svare på hva det er.

Camilla: Det var synd. Men da skal jeg notere det, så kan jeg forbedre det til neste gang.

I dialogen har eleven forsøkt å bruke fagordlista som hjelpemiddel uten hell, da eleven ikke forsto forklaringen på nektingsadverb. For at fagordlista faktisk skal ha en funksjon så er det viktig at forklaringene er forståelige, og at den er et godt hjelpemiddel. Hvis ikke er den mer til bry enn nytte. I revideringen av spillet har jeg derfor gått gjennom fagordlista en gang til, for å sikre meg at forklaringene er gode nok. På tross av at denne eleven ikke forsto forklaringen i fagordlista, var det også situasjoner som viste at fagordlista fungerte til sitt bruk. For eksempel i dialogen under, da en elev ikke forsto begrepet «palatalisering»:

Gruppe B, dialog 3:

Elev B.3.1: Palatels? Palatalisering? Hva er det? Hva betyr dette? Jeg har aldri hørt det før?

Camilla: Du kan jo trykke på «fagordlista» og se om du finner det der.

Elev B.3.1: Men er ikke det juks?

Camilla: Nei, fagordlista er der på alle spørsmålene, så da har alle lik mulighet til å bruke den hele tiden.

Elev B.3.1: Åja, lurt!

Trykker på fagordliste og finner palatalisering. Leser forklaringen, går ut av fagordlista, og forklarer begrepet til gruppa

I dialog 3 i gruppe B, kommer det frem at det ikke var fagordlista i seg selv problemet, men det at elevene ikke forsto at det var lov å bruke fagordlista på alle spørsmålene. I dette tilfellet handler det om at reglene ikke har vært tydelige nok på at det ikke er juks å bruke fagordlista. For at et spill skal fungere best mulig, er det essensielt med tydelige regler (Whitton, 2014, s. 90).

4.2.4.9 Samarbeid

Til nå har vi sett på det eksplisitte læringsutbyttet i *Språkreisen*, sett på hvilke spørsmål elevene har rapportert om at de likte best og dårligst, og hvilke spørsmål de lærte mest og minst av. I teorikapittelet hevdet jeg at *Språkreisen* var bygget med utgangspunkt i sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). Men hvordan kan en individuell konkurranse med fasitsvar være basert på et sosialkonstruktivistisk læringssyn, og i tråd med sosiokulturell læringsteori, der læring skjer i samspill med andre? (Wittek, 2004, s. 53). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på samarbeid i *Språkreisen*.

På spørsmål 2 (Tabell 5) svarte 12 elever i gruppe A, og 11 elever i gruppe B at de syntes det var bra med gruppearbeid. En elev begrunnet med at: «*Isteden for å sitte og jobbe alene lærer du med andre på en annen måte*» (Elev A, spørsmål 2). En annen elev begrunnet sitt svar med følgende (Figur 4.25):

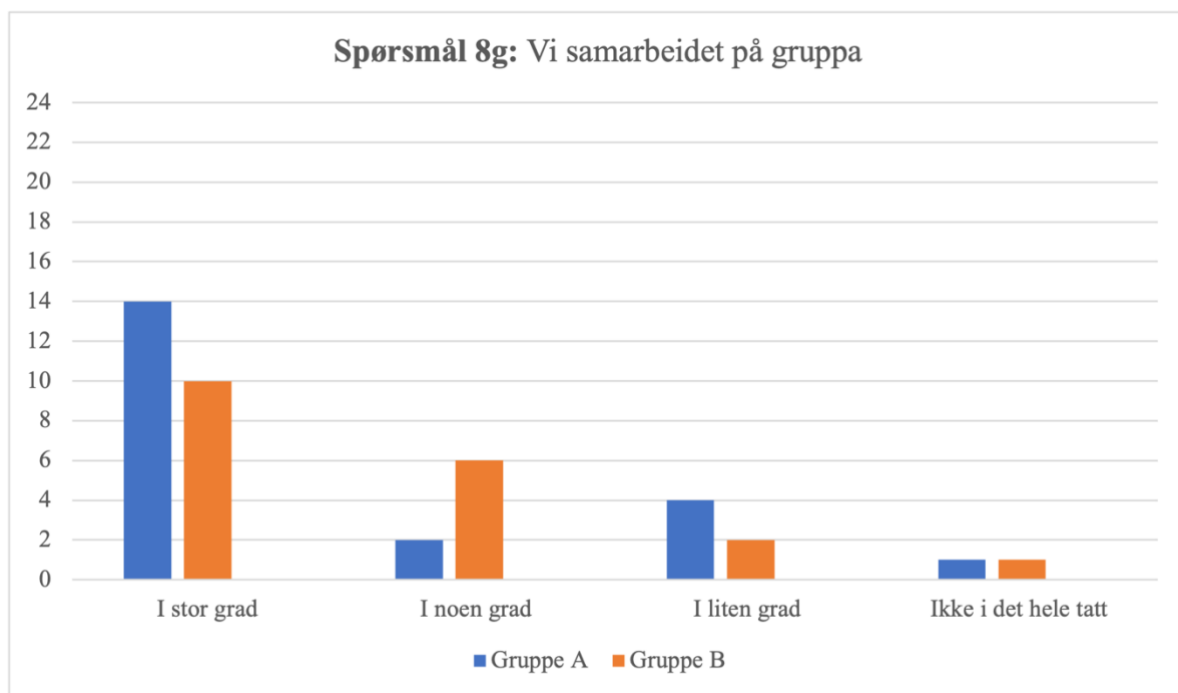
2: Hva synes du var bra med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Selve brettet
- Nettsiden
- Spørsmålene
- QR-kodene
- Variasjon i spørsmålene
- Annerledes måte å lære på
- Konkurranse
- Gruppearbeid
- Vet ikke
- Annet

Begrunn hvorfor her:
Jeg synes spillet var bra fordi det var gøy å spille, men samtidig lærerikt. Synes også det var fint at man kan være flere og ikke jobbe selvstendig alene. Det blir gøyere når man er flere.

Figur 4.25: Elev A, spørsmål 2.

Begge elevene påpeker med andre ord at det er fint å jobbe med andre. Det å jobbe i grupper betyr nødvendigvis ikke at gruppa jobber *sammen*, men svarene på spørsmål 8g (Tabell 19) viser at totalt 24 elever svarte at gruppa «i stor grad» samarbeidet, mens 8 av elevene svarte «i noen grad». Det er kun 10 elever som svarte «i liten grad», «ikke i det hele tatt», eller «vet ikke».



Tabell 19: Spørsmål 8g.

Hva elevene legger i «samarbeid» kan være ulikt fra elev til elev. Mens noen elever kan ha tolket «samarbeid» som det å bare sitte sammen og spille spillet, kan andre ha tolket det som at de faktisk jobbet sammen om oppgavene. I gruppe A observerte jeg en type samarbeid innad i en av gruppene. I «dialog 1» fra gruppe A, hjelper elev A.1.2 elev A.1.1 ved å gi hint om kjennetegn på verb:

Gruppe A, dialog 1:

Elev A.1.1: Å fortjene er vel ikke et verb?

Elev A.1.2: Hallo? Hørte du ikke hva du satt foran ordet?

Elev A.1.1: Å fortjene?

Elev A.1.2: Ja! Hør på ordet da!

Elev A.1.1: Åh, ja!! Jeg kan jo sette «å» foran. Da er det et verb!

Dialogen ovenfor (dialog A1) er i tråd med sosiokulturell læringsteori, der kunnskap blir til gjennom samhandling (Witteck, 2004, s. 53). I dialogen ser vi at elev A.1.1 ikke kommer på at hva som kjennetegner et verb. Elev A.1.2 hjelper eleven ved å gi hint og stille spørsmål, slik at elev A.1.1 kommer på at «å» foran et ord indikerer at ordet er et verb. Her kan vi si at elev A.1.2 fungerte som et stillas (Wood, et. al., 1976, s. 90) for A.1.1, og hjalp eleven med å komme utenfor «faktisk utviklingsnivå» i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86). Dialogen viser et konkret eksempel på at elevene konstruerer mening og forståelse sammen (Whitton, 2014, s. 87). Samarbeidet på gruppene kan ha gjort at den femte faktoren for spillbalanse, "hode vs. hender" kom litt i ubalanse. Med det mener jeg at denne faktoren skal bidra til at spilleren får en tenkepause (Schell, 2020, s. 226), og ved at gruppen hele tiden samarbeider om hverandres spørsmål, kan det ha vært ødeleggende for balansen i spillet. Samtidig spilte ikke elevene så lenge, og det er ikke sikkert at de opplevde det som slitsomt å være «på» hele tiden, dersom de var i flytsonen (Håkonsen, 2018, s. 94; Schell, 2020, s. 218). I utdrag 11 fra intervjuet med lærer A, kom det frem et forslag for å øke både konkurransen og samarbeidet under spillet ytterligere:

Utdrag 11 fra intervjuet:

Camilla: Kunne du tenkt deg å bruke spillet igjen ved andre anledninger? Med andre klasser eller til neste år?

Lærer A: Ja, og da ville jeg nok brukt det på den måten at man spilte det i startfasen av tematikken, og mot avslutningen av tematikken. Også kan spillet være en måte å ha konkurranse innad i klassen, hvilken gruppe gjør det best.

Tanken til lærer A er at *Språkreisen* kan brukes som både oppstart og avslutning av temaet dialekter. Ved å bruke spillet i både starten og slutten av temaet kan elevene se sin egen progresjon fra første, og til siste gang de spiller. Dersom elevene er klar over at de skal spille spillet to ganger, kan det være en motivasjon å forbedre resultatet fra første gangen, til siste

gangen. Motivasjonen er da trolig i form av ytre motivasjon (Håkonsen, 2018, s. 93), fordi det handler å vinne spillet. Ytre motivasjon som følge av konkurranse kan være uheldig for læringen (Chang, et. al., 2003, s. 16). For eksempel kan det gjøre at elevene øver på pensum om dialekter for å vinne *Språkreisen*, og at de glemmer mye av det de har lært etter å ha spilt spillet en siste gang. Forslaget til lærer A om at spillet kan brukes som en konkurranse innad i klassen, er et grep som kan dempe den individuelle konkurransen, samtidig som forslaget kan øke samarbeidet på gruppene ytterligere. Tanken er da at spillgruppene konkurrerer individuelt på gruppa om å komme først til mål, men også at gruppene konkurrerer om å samle mest poeng totalt på gruppa, noe som vil påvirke faktoren konkurranse vs. samarbeid (Schell, 2020, s. 227). Forslaget er tatt med i revideringen av *Språkreisen*, og målet med revideringer er at gruppa i større grad skal samarbeide og konstruere kunnskap sammen (Säljö, 2006, s. 22). I kapittelet om revisjon vil jeg forklare spesifikt hvordan forslaget fra lærer A ble gjort til en del av *Språkreisen*.

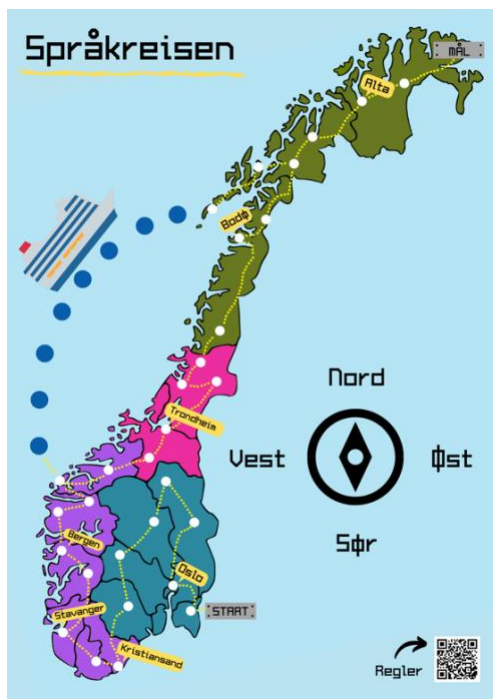
4.3 Syklus 2: Revisjon

I evalueringen i syklus 2 har vi sett på elevene og lærer A sine vurderinger av *Språkreisen*. Selv om det var mange positive tilbakemeldinger, viste evalueringen også at deler av spillet måtte revideres for å bli et bedre læringsverktøy. Dette kapittelet tar for seg revisjonen som ble gjort på bakgrunn av vurderingene, og den reviderte versjonen (versjon 2) av *Språkreisen* blir presentert.

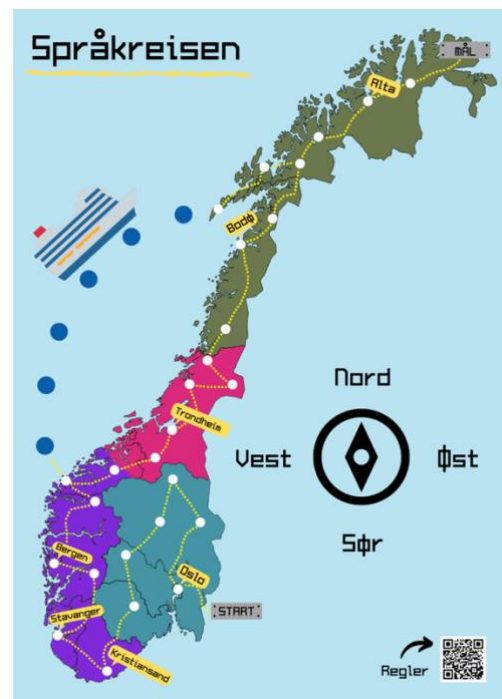
4.3.1 Brettet

I den reviderte versjonen (versjon 2) av *Språkreisen* (Figur 4.26) er det mer rom på selve brettet enn i versjon 1 (Figur 4.27 **Error! Reference source not found.**), slik at irritasjon over dårlig plass ikke skal overskygge det spillet faktisk dreier seg om. For å få skape bedre plass har noen av feltene (prikkene) på brettet blitt fjernet. Det bidrar både til det både blir bedre plass, men også at spillet skal ta kortere tid. Målet er da at det skal være mulig å gjennomføre spillet på en time. Dette handler også som nevnt om at lengden på spillet er en faktor for spillbalanse. Dersom spillet er for langt, kan spillerne begynne å kjede seg (Schell, 2020, s.230).

Selve norgeskartet er også endret, fordi i versjonen som elevene testet var kartet inndelt i de gamle fylkene. For at spillet skal være mer geografisk riktig, laget jeg et nytt kart med de nye fylkene. Det trønderske dialektområdet ble også utvidet, slik at Nordmøre ble en del av dialektområdet. Inndelingen er dermed i tråd med Mæhlum og Røynealand (2012, s. 32) sin inndeling. Dialektområdene beholdt samme farger og navn. Veien «På ferge» ble litt kortet ned, slik at det å velge mellom veien gjennom landet og «På ferge», faktisk er et meningsfullt valg som kan påvirke spillets utfall (Whitton, 2014, s. 97). Dette kan være med på å øke konkurransen ytterligere, samtidig som det kan jevne ut forskjellene dersom noen ligger langt bak og får mulighet til å velge «På ferge». Det er dermed flere faktorer for spillbalanse som blir påvirket, men særlig rettferdighet (Schell, 2020, s. 213) og ferdigheter vs. sjans (Schell, 2020, s. 225).



Figur 4.27: Versjon 1 av Språkreisen.



Figur 4.26: Versjon 2 av Språkreisen.

4.3.2 Reglene

Tydelige regler er viktig for flyt i spillet (Kiili, 2005, s. 15). I evalueringskapittelet i syklus 2, rapporterte elevene om at de forsto reglene for *Språkreisen*. På bakgrunn av dette resultatet har løsningen med både video og skrevne regler blitt beholdt, da det så ut til at dette gjorde at reglene ble tilstrekkelig forklart. Allikevel kom det frem i datamaterialet at det var uklart hvor mange steg frem spillerne kunne gå på spørsmål der det var flere riktige svar. I den

forbindelse har det blitt presisert i reglene at det i utgangspunktet er et skritt frem for riktig svar, med mindre fasiten sier noe annet. I tillegg har fasiten blitt revidert, noe jeg vil gå nærmere inn på i neste underkapittel som handler om spørsmålene. Resten av reglene har blitt stående uforandret, med unntak av innføringen av tre nye regler som jeg vil forklare i det følgende.

I evalueringskapittelet ble det fremmet forslag om at det skulle være mulig å «stjele» spørsmål fra de andre spillerne dersom de ikke kunne svare, og innføring av «klassekamp». Begge løsningene hadde jeg planlagt å teste i syklus 3. Som sagt ble det ikke mulig å gjennomføre syklus 3 på grunn av Covid-19, og ettersom løsningene ikke ble testet, har de blitt tilført som frivillige løsninger i spillet. Det betyr at læreren eller spillerne kan velge om de vil bruke nedtellingsklokke, ha mulighet til å stjele svar og samle poeng til klassekamp. Dersom nedtelling, stjeling av svar, eller poengtavlen ikke blir tatt i bruk, spilles *Språkreisen* på samme måte som i versjon 1.

I evalueringen kom det frem at spillet tok for lang tid for en skoletime. Som nevnt i forrige kapittel, har selve reiseruten blitt kortet ned. I tillegg har det blitt innført en mulighet for å bruke nedtellingsklokke. Det innebærer at læreren setter på nedtelling på for eksempel 30 minutter på PC eller mobil. Når klokka ringer, er det eleven som har kommet lengst på brettet som vinner spillet. Dersom det er klassekamp, vil da gruppa med mest poeng vinne klassekampen. Klassekampen vil jeg si mer om i slutten av dette underkapittelet. Innføringen av nedtellingsklokke, gjør at spillet ikke kan ta lenger tid enn det klokken tilsier (Schell, 2020, s. 231). Selv om spillerne da ikke kommer i «mål» på brettet, kan de få en følelse av å ha fullført spillet (Schell, 2020, s. 233), fordi målet da var å komme lengst mulig på 30 minutter.

I tillegg til nedtelling, har også «stjeling av svar» blitt innført som følge av forslag fra en elev i gruppe A i evaluering i syklus 2. Stjeling av svar foregår ved at alle gruppene har et timeglass som varer i 2 minutter. Dersom eleven som trakk kortet ikke klarer å svare innen det har gått 2 minutter, går spørsmålet videre til de andre spillerne på gruppa. Hvis spilleren som stjeler svaret svarer feil, eller ikke klarer å svare allikevel, må spilleren ta et skritt

tilbake. Dersom spilleren som stjal svaret, svarer riktig kan vedkommende ta et skritt fram. Dette er i tråd med det Schell (2020, s. 231-234) skriver om straff og belønning som faktor for balanse i spill, i tillegg til at det kan skape mer konkurranse og fremdrift i spillet.

«Klassekamp» går ut på å samle mest poeng totalt på gruppa, og foregår ved at spillerne noterer poeng på poengtavlen (Figur 4.28) når de svarer riktig på et spørsmål. Det noteres like mange poeng som antall steg spilleren som svarer riktig flytter brikken sin frem. I neste underkapittel ser vi at fasiten til spørsmålene har blitt revidert, og det står da tydelig i fasiten hvor mange poeng som skal noteres. Det betyr at konkurransen innad i gruppa er individuell, og handler om å komme først i «mål». Mens i hele klassen er det om å gjøre for hver gruppe å svare riktig på flest spørsmål. Resultatet vil da vises i form av poengsum (Kapp, et. al., 2014, s. 94). Etter at alle gruppene er ferdig med å spille, sammenlikner gruppene resultatet med hverandre, og ser hvilken gruppe som fikk mest poeng totalt. Ved å sammenlikne poengsummene med de andre gruppene, kan resultatet få mer relevans fordi gruppen får en indikasjon på om de har svart riktig på mange eller få spørsmål (Whitton, 2014, s. 93).

Gruppeavn
↓
[Input field]

Språkreisen

POENGTAVLE

Østnorsk	Vestnorsk	På ferge	Trøndersk	Nordnorsk

Totalsum: [Input field]

Figur 4.28: Poengtavle til klassekamp.

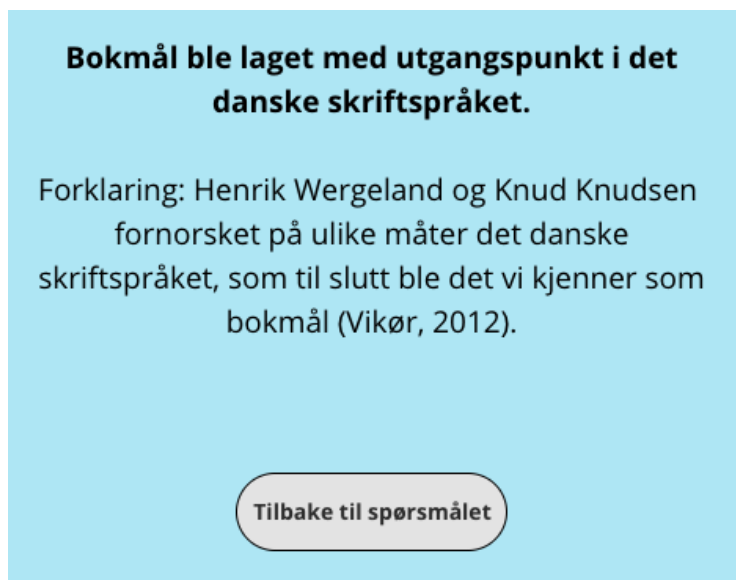
Ved at gruppa samler poeng sammen i klassekamp, kan det være at spillerne i større grad samarbeider, og konstruerer kunnskap sammen (Wittek, 2004, s. 53). Det igjen kan føre til at spillerne fungerer som et kollektivt stillas for hverandre (Wittek, 2004, s. 109), og dermed kan hjelpe hverandre til «potensielt utviklingsnivå» i «Den proksimale utviklingssonen» (Vygotsky, 1978, s. 86). Samtidig kan konkurranseinstinkt, og et ønske om individuell seier gjøre at tanken om samarbeid på gruppa ikke blir en realitet. En faktor som spiller inn her, er at med klassekamp, kommer regelen om at når første person på gruppa går i mål, skal alle spillerne på gruppa stoppe. Det betyr at for eksempel valget mellom «på ferge» og å gå gjennom landet, spiller en større rolle. Vil spilleren velge «på ferge» og dermed få kortere vei og øke sjansen for individuell seier? Eller vil spilleren velge veien gjennom landet, som er den lengste veien for å kunne trekke flere kort, og dermed øke sjansen for å samle poeng til gruppa? Ettersom jeg ikke fikk anledning til å teste klassekampen i klasserommet, har jeg ikke noe svar på disse spørsmålene. Men ved bruk av klassekampen under spilling av *Språkreisen*, kan dette være interessant å legge merke til.

4.3.3 Spørsmålene

Som det kom frem i evalueringskapitlet, var at det var variasjon i hvilke typer spørsmål elevene likte best. Noen av elevene syntes at det var litt lite variasjon i spørsmålene. Opplevelse av lite variasjon kan selvsagt være fordi elevene opplevde spørsmålene som lite variert, men det kan også være på grunn av rekkefølgen disse spillerne trakk spørsmålene i. Ettersom rekkefølgen er tilfeldig, kan spillerne være «uheldig» og trekke mange av samme type spørsmål etter hverandre, noe som trolig vil oppleves som at spørsmålene er lite variert. Allikevel ble det beholdt samme antall spørsmål i versjon 2, fordi flertallet av elevene så ut til å være fornøyd. Spørsmålskortene har beholdt samme utforming som i versjon 1: samme farge som dialektområdet og dialektområdets navn på den ene siden, og QR-kode på den andre siden. QR-kodene har blitt oppdatert, slik at alle fungerer.

Innholdet i spørsmålene, har derimot vært gjennom en revisjon. En av mine masterveiledere, Trine Gedde-Dahl, gjorde en kvalitetssikring av spørsmålene. Kvalitetssikringen innebar språkvask, og sjekk av at spørsmålene og fasiten faktisk var riktig. Videre ble det lagt til kildehenvisninger i både spørsmål og fasit der det var hensiktsmessig. For eksempel på

spørsmålet: «Nynorsk er laget med utgangspunkt i norske dialekter. Hva er utgangspunktet for bokmål?» (SRN14). Fasiten er da som vist i (Figur 4.29) med kilde:



Figur 4.29: Skjerm bilde SRN14.

I evalueringsskapittelet i syklus 2 kom det frem gjennom tilbakemeldingen fra elevene, at mange syntes det var en fordel med fyldig forklaring i fasiten. I revideringen av spørsmålene derfor flere spørsmål fått en utdypende forklaring. Eksempelet ovenfor (Figur 4.29) viser at spilleren får poeng ved å svare noe liknende det som står med fet skrift i fasiten, mens resten av teksten i vanlig skrift er tilleggsinformasjon som muligens kan være nyttig senere i spillet. Som jeg var inne på i teorikapittelet, kan fasit med utdypende forklaring fungere som et stillas i form av modellering (Wood, et. al., 1976, s. 98). Ved at spillerne leser forklaringen, kan de kjenne igjen begreper eller forklaringer dersom de møter det i et annet spørsmål senere i spillet. Her er vi igjen inne på det å bevisst knytte ny kunnskap til tidligere kunnskap (Manger & Wormnes, 2015, s. 28).

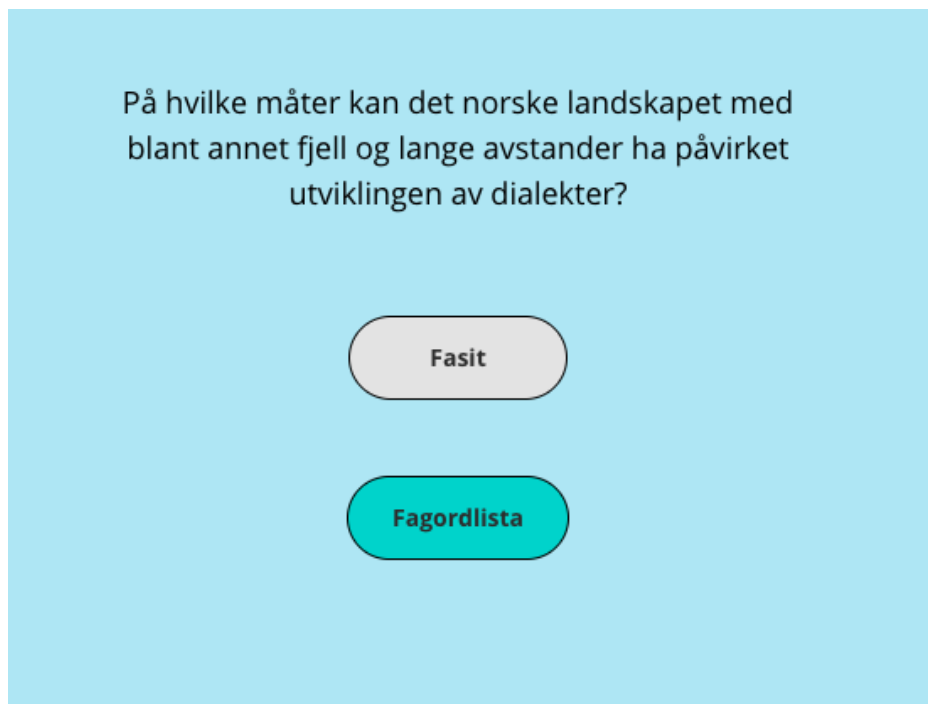
Som jeg nevnt kom det frem gjennom datainnsamlingen at det var vanskelig for spillerne å vite hvor mange skritt brikken skulle flyttes på spørsmål med flere riktige svar. I forrige underkapittel om revisjon av reglene, ble det tydeliggjort at i utgangspunktet skal spillerne flytte et skritt frem ved riktig svar, med mindre fasiten sier noe annet. Dette er i tråd med Whitton (2014, s. 90), som trekker frem tydelige regler som en viktig faktor for rettferdighet i spillet. Tydeliggjøringen av reglene krevde også en revidering av fasiten på flere av

spørsmålene, for å unngå tvil om riktig svar og hvor langt brikken skal flyttes. For eksempel på spørsmålet: «Hvilke nektingsadverb blir brukt i østnorsk? Nevn så mange du kommer på. Et poeng for hvert riktige svar» (SRO03). Fasiten ble endret til følgende (Figur 4.30):

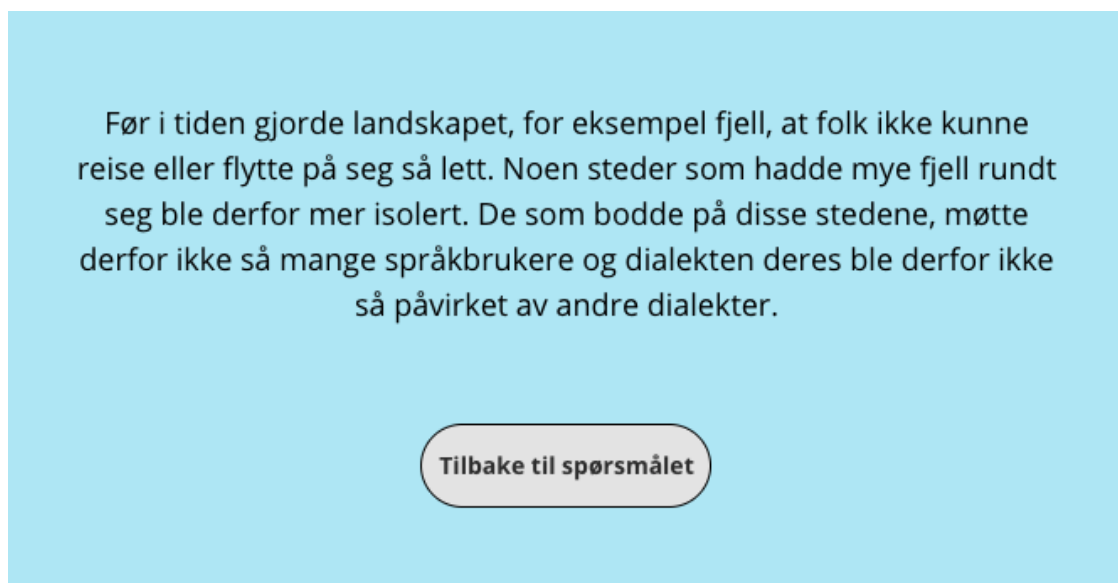


Figur 4.30: Skjerm bilde SRO03.

I evalueringen i syklus 2 foreslo lærer A å ta med landskap, for eksempel fjell på brettet. For at elevene skulle få forståelse for at landskapet i Norge har mye å si for hvordan dialektene har blitt. Som tidligere nevnt ble det ikke lagt inn landskap på selve brettet i henhold til balansefaktoren detaljer vs. forestilling (Schell, 2020, s. 243). Istedenfor ble det lagt til spørsmål om landskap (Figur 4.31):



Figur 4.31: Skjerm bilde spørsmål SRNN10.



Figur 4.32: Skjerm bilde fasit SRNN10.

Spørsmålet om landskap er i utgangspunktet et spørsmål som ikke har et fasitsvar, men er mer et refleksjonsspørsmål. Det kan dermed bli utfordrende med tanke på om spillerne klarer å skille rett og feil svar, og om det vil bli oppfattet som et uklart spørsmål. Dersom det blir oppfattet som uklart, kan det som det kom frem i evalueringen, gå utover brukervennligheten og flyten på spillet (Kiili, 2005, s. 15). På bakgrunn av denne vurderingen ble det kun lagt til et spørsmål av denne typen.

Eksemplene som har blitt presentert i dette kapittelet, er kun tre av alle spørsmålene som har blitt revidert, men å gå gjennom alle spørsmålene ville blitt for omfattende med tanke på oppgavens omfang. Alle spørsmålene til spillet er vedlagt i tabellform, og er kategorisert etter område (Se vedlegg 10, 11, 12, 13, og 14). I det neste underkapittelet tar jeg for meg revisjon av fagordlista.

4.3.4 Fagordlista

Som det kom frem i revisjonsfasen i syklus 1, ble det kun gjennomført endring på to av forklaringene i fagordlista etter pilottesten. Basert på datamaterialet fra evalueringen i syklus 2, var det behov ytterligere revidering av forklaringene i fagordlista. Revisjonen var nødvendig fordi tanken med fagordlista er som nevnt at den skal være et hjelpemiddel som utjevner forskjeller mellom spillerne, og bidrar til rettferdighet i spillet (Schell, 2020, s. 213). Målet er dermed at fagordlista skal bidra til å motivere både vinnerne og taperne (Chang, et.al., 2003, s. 16). Den reviderte versjonen av fagordlista ligger på nettsiden: <https://www.spillmedfag.no/spraakreisen/fagordliste>, mens både den første og den reviderte versjonen ligger som vedlegg i denne oppgaven (vedlegg 8).

4.3.5 Lærerveiledning

I forbindelse med spilltesten i syklus 2, kom det opp en ide om en lærerveiledning. Lærerveiledningen (Figur 4.34) ligger på nettsiden: <https://spillmedfag.no/spraakreisen/larerveiledning>, og som vedlegg 14. Tanken med lærerveiledningen er at lærerne som bruker *Spraakreisen* får en kort innføring i hvilke forberedelser som må gjøres før spillet, samt å samle tilgang til viktig informasjon som regler og læreplanmål, på samme sted. Ved å samle informasjonen er det lettere for læreren å finne fram, og tidsbruken blir mindre i planleggingsfasen. I likhet med at tydelige regler øker brukervennligheten (Kiili, 2005, s. 15), vil en lærerveiledning kunne øke brukervennligheten på hele spillet, i form av at læreren har oversikt over de ulike sidene ved spillet, og dermed kan bistå elevene bedre.

Lærerveiledningen inneholder også forslag til refleksjonsspørsmål som kan diskuteres i klassen på starten eller på slutten av timen, eller både på starten og på slutten.

Refleksjonsspørsmålene kan få elevene til å reflektere rundt fagkunnskapen i spillet, og være et utgangspunkt for samtale i grupper eller i hel klasse. Her er det aktuelt å trekke inn kollektiv stillasbygning betydning (Wittek, 2004, s. 109). Med det menes at elevene trolig vil ha fått med seg ulike deler av fagkunnskapen fra spillet. Ved å snakke og diskutere fagkunnskapen med medelevene, skaper gruppene eller klassen en felles kunnskapsbase (Wittek, 2004, s. 109). På den måten kan elevene stillas hverandre (Wood, et. al., 1976, s. 90), noe som igjen kan føre til at flere elever når potensielt utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 86).

4.3.6 Nettsiden

Revideringene vi har sett hittil, gjorde også at nettsiden www.spillmedfag.no måtte revideres. I dette kapittelet vil jeg kun vise til sidene «hovedside for Språkreisen», «lærerveiledning» og «kilder», da de to sistnevnte er de nye sidene på nettsiden. De andre sidene fagordliste, regler, spørsmål og fasit har også blitt revidert, men har beholdt samme design og system.

«Hovedsiden for Språkreisen» (Figur 4.33) har blitt revidert ved at brettet til versjon 2 har blitt langt inn som bilde, og at «lærerveiledning» og «kilder» har fått egen knapp. Dette er også et grep for å øke brukervennligheten (Kiili, 2005, s. 15) på spillet som helhet, ved at sidene blir lettere tilgjengelig.



Figur 4.33: Hovedside for «Språkreisen» på nettsiden, versjon 2.

I forrige kapittel om «lærerveiledningen» gikk jeg inn på selve innholdet i lærerveiledningen. Lærerveiledningen skal gi læreren enkel tilgang til reglene og læreplanmål, samt forslag til gjennomføring av timen med spillet, og forslag til refleksjonsspørsmål. På nettsiden ser lærerveiledningen slik ut (Figur 4.34):

Hjem Om Språkreisen ▾

Tilbake til Språkreisen

LÆRERVEILEDNING

INFORMASJON OM SPRÅKREISEN OG LÆRERVEILEDNINGEN:

Språkreisen er et brettspill om norske dialekter, og er tiltenkt norskfaget på ungdomstrinnet. Spillet er beregnet til å vare mellom 30 og 45 minutter, avhengig av hvor store grupper det er, og hvor raskt elevene kommer i gang med spillet. I denne lærerveiledningen vil du finne link til aktuelle læreplanmål og reglene for spillet, samt et forslag til gjennomføring av opplegget. Til slutt i lærerveiledningen er det noen refleksjonsspørsmål som for eksempel kan diskuteres på spillgruppene, eller i hel klasse etter å ha spilt spillet.

Læreplanmål Regler

FORSLAG TIL GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN:

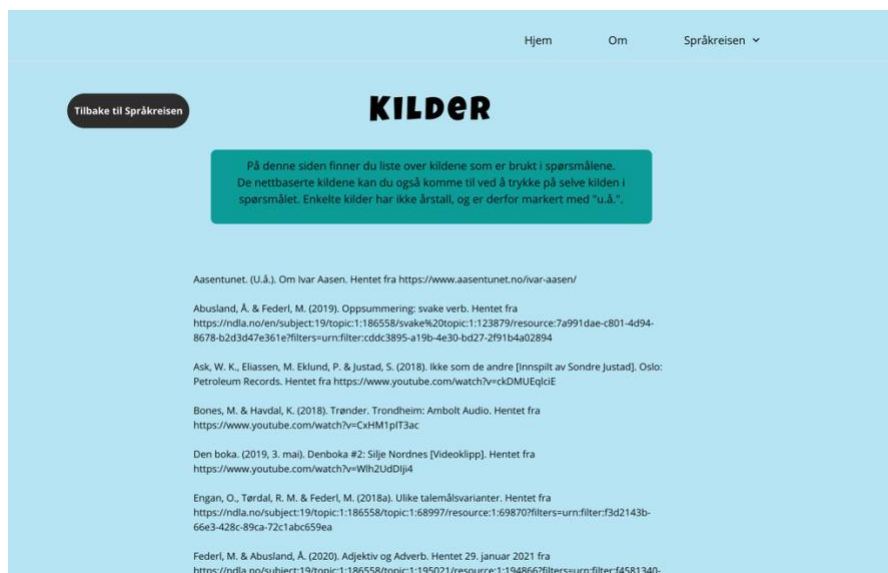
- Vis instruksjonsvideoen felles, eller la elevene se den individuelt på egen PC/nettbrett.
- Del inn elevene i grupper.
- Del ut et spill med spillkort til hver gruppe. Alle gruppene må ha en PC/nettbrett på gruppa.
- Spillet kan enten spilles til alle er ferdig, eller du kan sette på en nedtellingsklokke som for eksempel teller ned fra 30 min. Spilleren som har kommet lengst når tiden er ute, vinner.
- Klassekamp! Dersom gruppene skal konkurrere mot hverandre, bruker hver gruppe poengtavlen og noterer ned antall poeng i hvert dialektområde. Ved spillet slutt summerer hver gruppe opp totalt antall riktige svar på gruppen. Gruppen med flest poeng totalt, vinner klassekampen. Ved bruk av klassekampen er det altså individuell konkurranse innad på gruppa om å komme først i mål, mens det er konkurranse mellom gruppene om å samle mest poeng.

FORSLAG TIL REFLEKSJONSPØRSMÅL

- Hvorfor tror dere landskapet har påvirket dialektene?
- Hvordan tror dere at dialektene blir påvirket av hverandre?
- Hvorfor tror dere at mange tror at folk som snakker østnorsk snakker bokmål?
- Hva tror dere er viktig for å ivareta dialektmangfoldet?
- Hvorfor tror dere det er viktig å ivareta dialektmangfoldet?
- Hvorfor tror dere at bokmål er det mest populære skriftspråket, når det er nynorsk som faktisk er bygget på norske dialekter?

Figur 4.34: Skjerm bilde lærerveiledning.

«Kilder» (Figur 4.35) er den andre siden som ble lagt til i revisjonen. På denne siden ligger alle kildene som har blitt brukt i spørsmålene og i fagordlisten. Det blir også vist til kilder i alle spørsmålene der det er aktuelt. Figur 4.35 er kun et utsnitt av kildelisten på nettsiden. Listen kan ses i sin helhet på slutten av masteroppgaven, i kapittel 7.0.



Figur 4.35: Utsnitt av kildelisten på nettsiden.

4.4 Oppsummering: Pedagogisk analyse av brettspillet

Språkreisen er spill der pensum i norskfaget på ungdomsskolen har vært gjennom en gamification-prosess, der store deler av pensumet har blitt innrettet som et pedagogisk spill (Kapp, 2012, s. 18). I resultat- og -diskusjonskapittelet har utviklingen, resultatene fra testingen, og revisjonen av spillet blir analysert og diskutert med utgangspunkt i teori. Ettersom *Språkreisen* er et spill som skal brukes i pedagogiske kontekster, og kanskje skal fungere som erstatning for andre læringsverktøy i enkelte tilfeller, ser jeg det som hensiktsmessig å analysere spillet ytterligere fra et pedagogisk ståsted før spillet blir tatt i bruk i skolen. Analysen tar utgangspunkt i De Freitas og Oliver (2006, s. 253) sin modell (Figur 2.8) for å vurdere bruk av spill i pedagogisk sammenheng. Modellen er delt inn i fire hovedkategorier som jeg har oversatt fra engelsk til norsk: *Kontekst* (context), *elevspesifikasjoner* (learner specification), *pedagogiske betraktninger* (pedagogic consideration), *representasjonsmåte* (mode of representation). De fire kategoriene bør ses i forhold til hverandre (de Freitas and Oliver, 2006, s. 254). Modellen kan brukes både før bruk av et spill, men også som retrospekt analyse. Som nevnt i teoridelen har jeg forholdt meg til modellen gjennom designprosessen, men i det følgende vil jeg analysere den endelige

versjonen av *Språkreisen*. Analysen vil fungere som en slags oppsummering av resultat- og diskusjonskapittelet.

4.4.1 Kontekst

Konteksten for *Språkreisen* er at spillet i hovedsak foregår på skolen. Det at spillet foregår på skolen, betyr at elevene har tilgang til hjelp fra lærer og medelever. På testskolen hadde elevene også tilgang på internett og PC, og har dermed et likt utgangspunkt når det gjelder det tekniske. PC med kamera, mobil eller nettbrett, er en forutsetning for å spille *Språkreisen* på grunn av QR-kodene.

4.4.2 Elevspesifikasjoner

Språkreisen er laget for elever på ungdomstrinnet, som innebærer elever mellom 13 og 16 år. Spillet har blitt testet på 8. trinn og i to grupper på 10. trinn, der det viste seg at spillet fungerte godt hos både de yngste, og de eldste elevene. Elevenes utgangspunkt for å lære vil variere fra skole til skole. Hvis vi tar utgangspunkt i elevene som testet spillet i forbindelse med masteroppgaven, var elevenes utgangspunkt at gruppe B på 10. trinn, hadde hatt 45 minutter innføring i dialekter med sin egen lærer før de spilte *Språkreisen*. Gruppe A på 10. trinn, og gruppen som gjennomførte pilottesten på 8. trinn hadde lite forkunnskap om dialekter før de testet brettspillet. Ettersom *Språkreisen* fungerte på både 8. og 10. trinn på den respektive skolen, sannsynliggjør det at spillet også kan fungere på andre skoler og i andre klasser.

Elever har ulike preferanser for hvordan de liker best å lære. *Språkreisen* foregår primært i grupper. En av årsakene til at spillet foregår i grupper er at spillerne kan konstruere kunnskap sammen, og fungere som stillas (Wood, et. al., 1976, s.90) for hverandre. Den andre årsaken er at konkurranse kan skape engasjement i elevgruppa. Selv om spillet foregår i grupper, er det i utgangspunktet individuell konkurranse innad i gruppa, men med mulighet for å spille «klassekamp». Det er også mulig å ta i bruk «stjeling av spørsmål» for å øke konkurransen ytterligere. I tillegg til gruppearbeid og individuell konkurranse, har spillet ulike spørsmålstyper som gjør at sannsynligheten er større for at elevene møter spørsmålstyper de liker, enn hvis det kun var en spørsmålstype.

Ettersom elevene ikke nødvendigvis har kunnskap om dialekter før de spiller spillet, er det nødvendig med støtte. I *Språkreisen* får elevene støtte i form av «fagordlista», fasit med utdypende forklaring, læreren, og at elevene kan støtte hverandre. Elevstøtten vil trolig komme enda bedre til syne ved bruk av «klassekampen», da det er individuell konkurranse, samtidig som det er gruppekonkurranse mot de andre gruppene i klassen.

4.4.3 Pedagogiske betraktninger

I *Språkreisen* er det sosialkonstruktivistisk læringssyn og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978) som ligger til grunn for utviklingen av spillet. Det innebærer en at kunnskap skapes i samspill med andre (Witteck, 2004, s. 53). Elevene spiller *Språkreisen* i grupper, og diskuterer svarene innad på gruppen. Det betyr at det eksplisitte læringsutbyttet er kunnskap om dialekter og litt nynorsk, mens det implisitte læringsutbyttet er evnen til å jobbe i grupper og ha faglige diskusjoner.

Gjennom *Språkreisen* utforsker elevene det norske dialektlandskapet på egenhånd, men innenfor visse rammer. Rammene er blant annet læreplanmålene som ble gjort rede for i teorikapittelet. Læreplanmålene sier ikke noe om metode, og kunnskap om dialekter kan også oppnås gjennom for eksempel forelesning, eller individuelt arbeid med oppgaver. Samtidig har spilltesten vist at *Språkreisen* fungerer som en variasjon fra annen undervisning, og skaper engasjement og motivasjon blant elevene, som videre kan føre til læring.

I tillegg til at *Språkreisen* i seg selv legger opp til læring, legger også lærerveiledningen opp til refleksjon i sammenheng med spillet. Refleksjonsspørsmålene som finnes i lærerveiledningen, kan enten tas opp i spillgruppene, eller felles i klassen. Spørsmålene skal bidra til at elevene kan se fagkunnskapen de har lært i *Språkreisen* i et større perspektiv.

4.4.4 Representasjonsmåte (verktøy)

Selve spillet *Språkreisen* støtter læring ved hjelpemidler i spillet, samt at spørsmålene skal bidra til læring. Spillet består av ulike spørsmålstyper, derav skriftlige spørsmål og spørsmål med video. Ved å ha ulike typer spørsmål blir fagkunnskapen presentert på ulike måter, noe

som kan bidra til at spillerne ser hvordan samme begreper kan brukes i ulike situasjoner. Det gjør også at spillerne ser at all fagkunnskapen i spillet knyttet sammen, noe som kan bidra til et godt innblikk i de norske dialektene, og et lite innblikk i hvordan nynorsk og dialekter henger sammen. Selve brettet til spillet kan også være et verktøy for læring, da det bidrar til å sette dialektene inn i kontekst, da spillerne kan se hvor i landet de ulike dialektene hører til.

5.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har brettspillet *Språkreisen*, som er et læringsspill for norskfaget på ungdomstrinnet, blitt utviklet gjennom pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013, s. 245). I studien har elever på 8. og 10. trinn testet spillet. Ettersom 8. trinn kun gjorde en pilottest, er det særlig erfaringene til elevene og lærerne på 10. trinn som har spilt en stor rolle i utviklingsprosessen av spillet, og i besvarelsen av problemstillingen:

Hvordan utvikle et brettspill om norske dialekter som legger til rette for, og bidrar til motivasjon og læring i norskfaget på ungdomstrinnet?

Som det kommer frem i problemstillingen, har det å gjøre rede for selve utviklingen av *Språkreisen* vært en stor del av masteroppgaven. I arbeidet med å utvikle spillet var det sentralt å ta utgangspunkt i teori og tidligere forskning om motivasjon og læring, og hvordan elementer i spill kan legge til rette for dette. I tillegg til å bruke teori, var det viktig å ta i betraktning at elever er ulike individer som motiveres og lærer på ulike måter. Det å teste spillet på målgruppen, og se hvorvidt teorien bak spillutviklingen fungerte i klasserommet var dermed et viktig ledd i forskningsprosjektet. I det følgende vil masterprosjektets funn bli oppsummert.

5.1 Oppsummering av funn

Gjennom datainnsamling i form av observasjon, spørreskjema og intervju kom det frem at elevene ble motivert (Håkonsen, 2018, s. 89), og opplevde læring av å spille *Språkreisen*. Motivasjonen kom til syne i form av både indre motivasjon for å spille spillet og lære mer om dialekter, og ytre motivasjon i form av konkurranse. Mange elever syntes variasjon i undervisningen, og det å spille sammen i grupper og konkurrere mot hverandre var særlig positivt. Selv om konkurranse og samarbeid kan anses som motpoler, viste datainnsamlingen at elevene samarbeidet, og at gruppene i enkelte tilfeller fungerte som et kollektivt stillas (Wittek, 2004, s. 109). Basert på resultatene fra datainnsamlingen, kan det dermed se ut til at balansefaktoren for spill som handler om konkurranse vs. samarbeid (Schell, 2020, s. 227) bidro til både motivasjon og læring hos elevene. Allikevel ble det lagt opp til ytterligere grad

av samarbeid gjennom «klassekampen», som var en del av revideringen etter spilltesten i syklus 2.

I tillegg til at selve aktiviteten spill så ut til å fenge elevene, var det også enkeltelementer i spillet som bidro til motivasjon og læring. Mange av elevene rapporterte om at de syntes selve brettet var bra med spillet. Brettet ble utformet med utgangspunkt i teori om dialekter, og tanken bak brettet var blant annet at det skulle fungere som et stillas (Wood, et. al., 1976, s. 90) ved å vise eksplisitt hvor dialektene kunne plasseres på norgeskartet. Ettersom spillerne ikke hadde tid til å spille ferdig, ble ikke brettet som stillas testet fullt ut. Det at spillet var for langt til å fullføres kan ha vært ugunstig for motivasjonen, da det å fullføre et spill gir en god følelse (Schell, 2020, s. 233). En annen tanke bak designet på brettet var at det skulle gi spillerne følelsen av å være på en «reise». En viktig detalj på brettet var derfor at «mål» var tydelig markert, noe som gir et målbart resultat som videre kan føre til motivasjon (Kapp, 2012, s. 28). Et tydelig mål gjør progresjonen eksplisitt, og det å se at kunnskapen om dialekter førte til progresjon i spillet kan ha vært en motivasjonsfaktor hos flere av elevene (Whitton, 2014, s. 92).

I sammenheng med progresjonen i *Språkreisen* er det sentralt å trekke frem at spillerne får straff i form av å bli stående på samme sted på brettet ved feil svar på spørsmål. Belønningen er et steg frem for riktig svar, med mindre fasiten sier noe annet. Under spilltesten kom det frem at reglene i forhold til antall skritt ved riktig svar var litt uklare, da enkelte spørsmål hadde flere riktige svar. I revisjonen ble spørsmålene og fasiten oppdatert, i tillegg til at reglene ble tydeliggjort, for at spillerne i større grad skulle oppleve flyt i spillet (Kiili, 2005, s. 15). På tross av at det så ut til at elevene opplevde motivasjon med den graden av straff og belønning som var i versjon 1 av *Språkreisen*, ble det i revisjonen i syklus 2 innført «stjeling av svar». Stjeling av svar ble innført som et frivillig tilskudd til spillet, for å øke konkurransen og mulig motivasjon ytterligere. Som nevnt er motivasjon en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Å tilføre elementer til spillet som kan bidra til mer motivasjon, kan også føre til økt læringsutbytte.

Når det gjelder læringsutbyttet fra spillet, viste resultatene fra datainnsamlingen at flere av elevene lærte noe nytt om dialekter. Her er det viktig å påpeke at det er lærer A og elevenes opplevelse av egen læring, samt min tolkning av deres opplevelse, som ligger til grunn for resultatet. For å øke både motivasjon og læringsutbytte, var et bevisst grep i design av spillet å lage ulike typer spørsmål. Ved å lage ulike typer spørsmål var målet blant annet å skape balanse mellom ferdigheter og sjanse (Schell, 2020, s. 225). Resultatene fra spilltesten i syklus 2 viste at det var variasjon i hvilke spørsmålstyper elevene likte best og minst, og hvilke de lærte mest og minst av. Samtidig som variasjon i spørsmålstyper ser ut til å ha økt motivasjonen hos flere av elevene, kan det også se ut til at vanskelighetsgraden på spørsmålene kan ha svekket motivasjonen hos enkelte. Spørsmålene ble laget med utgangspunkt i teori og pensum for ungdomsskolen, men allikevel var det flere av elevene som kommenterte at det var vanskelige spørsmål. At noen spørsmål var for vanskelige, gjorde at enkelte opplevde spillet som urettferdig, noe som kan ha vært uheldig for flyten i spillet (Schell, 2020, s. 218). Fagordlista var et hjelpemiddel for å utjevne forskjeller i kunnskapen innad i gruppa, og dermed skape rettferdighet i spillet. Resultatene fra datainnsamlingen tyder på at fagordlista ble brukt av spillerne, og bidro til større grad av rettferdighet og brukervennlighet (Schell, 2020, s. 213).

I sammenheng med brukervennlighet, trakk både elever og lærer A frem at QR-kodene på spørsmålskortene var brukervennlig. Krysningen mellom digitalt og analogt spill, var også noe elevene syntes var spennende, og som kan ha bidratt til motivasjon i form av å tilføre en viss grad av kompleksitet til spillet (Schell, 2020, s. 238). Som vi så i resultat- og diskusjonskapitlet, oppsummerte en elev sin opplevelse av spillet med *«Det var et ganske morsomt og konkurrerende brettspill. Det var første gang jeg har vært borti et brettspill som er digitalt, men samtidig ikke digitalt. Jeg spiller vanligvis ikke brettspill, men hvis jeg gjør, så vil jeg helst spille dette» (Elev A, Spørsmål 2).*

5.2 Studiens begrensninger og videre utvikling

På tross av et resultat som samsvarer med problemstillingen, er det enkelte begrensninger ved studien. At elevene fikk kort tid til å gjennomføre *Språkreisen*, og dermed ikke fikk mulighet til å teste hele spillet, kan være en svakhet ved studien fordi det er usikkert hva resultatet hadde blitt dersom elevene hadde fått fullføre. Hvis elevene hadde spilt hele spillet kunne det

på den ene siden ført til at de hadde kjedet seg, fordi spillet ikke var engasjerende nok over lang tid, noe som kunne svekket motivasjonen (Schell, 2020, s. 230). På den andre siden, var det vanskelig å få elevene til å avslutte spillet, og flere ytret ønske om å få spille ferdig, noe som tyder på engasjement blant elevene. Et annet argument er at mange elever testet spillet, og resultatene fra datainnsamlingen samsvarer i stor grad med hverandre, noe som styrker studien. En annen faktor som kan ha begrenset studien er at jeg kjenner elevene og lærerne som testet spillet. Dette ble diskutert i metodekapittelet, der insider-rollen (Kvernbekk, 2005, s. 18) ble problematisert. Kort fortalt kan min rolle som insider ha påvirket resultatet ved at elevene og lærerne svarte mer positivt fordi de ikke ville såre meg. Samtidig viste resultatene både positive og konstruktive tilbakemeldinger, noe som kan tyde på at insider-rollen kan ha vært en styrke for studien, fordi de turte å være ærlige på tross av vårt kjennskap.

I videre utvikling av *Språkreisen* kunne det vært interessant å se om revisjonene «stjeling av svar» og «klassekamp» fungerer i praksis. I tillegg kunne det vært spennende å teste spillet med lag innad i spillgruppene, der for eksempel to og to i spillgruppen er på lag og samarbeider om å svare på spørsmålene. Ved å ha lag innad i gruppene legges det i større grad til rette for læring gjennom diskusjon og samspill, i tråd med sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). Videre kunne det vært interessant å teste spillet i flere elevgrupper. Ved vellykket resultat, kunne det vært gøy å se på muligheter for at flere skoler kunne tatt i bruk *Språkreisen* som læringsverktøy, på lik linje med en lærebok i norsk.

Når det gjelder spill som læringsverktøy generelt, har som nevnt spillbasert læring fått økt oppmerksomhet de siste årene (Skjelbred & Daus, 2020, s. 1). Allikevel kunne det vært fint med enda mer forskning på feltet. For eksempel kunne en studie som sammenlikner læringsutbytte med bruk av spill, kontra læringsutbytte fra timer i form av forelesning vært interessant. Det kunne også vært spennende å se mer på hvordan gamification kan brukes på en positiv måte i undervisningen. En siste idé jeg vil trekke frem er at det kunne vært spennende å la elevene lage sine egne spill av pensum, for eksempel som en del av et tverrfaglig prosjekt mellom norsk og kunst og håndverk. En eventuell studie kunne da sett på hvorvidt elevene lærte av å jobbe med pensum gjennom rollen som spilldesigner, og at spillene videre kunne blitt testet av medelever.

Avslutningsvis kan vi si at *Språkreisen* førte til motivasjon og læring hos mange av elevene som testet spillet i forbindelse med masterprosjektet. På tross av at resultatet viste både motivasjon og læring i testgruppene, kan det ikke garanteres for at det ville blitt samme resultat i en annen gruppe. Årsaken til dette er at det er mange faktorer som avgjør hvor godt et læringsverktøy eller undervisningsopplegg fungerer, som gruppesammensetning, forkunnskaper og samt at det som nevnt i innledningen er faktisk er mange som ikke liker spill (Kapp, et. al., 2014, s. 19). Allikevel kan det være sannsynlig at andre grupper også hadde opplevd motivasjon og læring som følge av spillet, ettersom resultatene fra de to gruppene på 10. trinn i stor grad samsvarte.

6.0 Litteraturliste

- Bjørndal, K. E. W. *Pedagogisk designforskning – en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring*. (2013). I Brekke, T. & Tiller, T. (Red.). *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10; Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Cassie, J. (2016). *Level up Your Classroom: The Quest to Gamify Your Lessons and Engage Your Students*. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=4625380>
- Chang, L-J., Yang, J-C. & Yu, F-Y. (2003). *Development and evaluation of multiple competitive activities in a synchronous quiz game system*. *Innovations in Education and Teaching International*, 40:1, 16-26, DOI: 10.1080/1355800032000038840
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- De Freitas, S. & Oliver, M. (2006). *How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated?* Hentet fra <https://www.tlu.ee/~kpata/haridustehnologiaTLU/exploratorylearning.pdf>
- Engan, O., Tørdal, R. M. & Federl, M. (2018a). *Ulike talemålsvarianter*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:68997/resource:1:69870?filters=urn:filter:f3d2143b-66e3-428c-89ca-72c1abc659ea>
- Federl, M. & Abusland, Å. (2020). *Adjektiv og Adverb*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:195021/resource:1:194866?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>
- Fretland, J. O. & Søyland, A. (2013). *Rett og godt - handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Samlaget.
- Harviainen, J. T. & Meriläinen, M. (2019). Educational Gamification: Challenges to Overcome and to Enjoy. I R. Hamada, S. Soranastaporn, H. Kanegae, P. Dumrongrojwathana, S. Chaisanit, P. Rizzi & V. Dumblekar. (Red.), *Neo-Simulation and Gaming Toward Active Learning* (s. 553-560). Hentet fra <https://link-springer-com.ezproxy.oslomet.no/content/pdf/10.1007%2F978-981-13-8039-6.pdf>

- Håkonsen, K. M. (2018). *Psykologi og psykiske lidelser* (5. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.oslomet.no/lib/hioa/reader.action?docID=821714&ppg=1>
- Kapp, K. M., Blair, L. & Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook*. San Francisco: Wiley.
- Kiili, K. (2005). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8(1), s. 13-24. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoridannelse og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lee, J., Luchini, K., Michael, B., Norris, C. & Soloway, E. (2004). *More than just fun and games: Assessing the value of educational video games in the classroom*. 1375-1378. Hentet fra [10.1145/985921.986068](https://doi.org/10.1145/985921.986068)
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring – utvikling av andres ressurser* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- March, S. T. & Smith, G. F. (1995). *Design and natural science research on information technology*. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/0167-9236\(94\)00041-2](https://doi.org/10.1016/0167-9236(94)00041-2)
- Mæhlum, B. & Røynealand, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet: Innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læringsprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Schell, J. (2020). *The art of game design: A book of lenses* (3.utg.). Boca Raton: CRC press: Taylor & Francis Group.
- Senter for IKT i utdanningen. (2017). *Dataspill i skolen – Notat for Senter for IKT i utdanningen*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_-_revidert_2018.pdf

- Sigurdardottir, H. D. I. (2016). *Domesticating Digital Game-Based Learning*. Hentet fra <https://doi.org/10.5324/njsts.v4i1.2168>
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T. & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk – dataspill i undervisningen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, S-E. & Daus, S. (2020). Læringsspill er populært, men utbyttet usikkert. *NIFU Innsikt; 2020:1*. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2653212/NIFU-innsikt2020-1%20Laeringsspill.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Solheim, R. & Hårstad, S. (2017). Det norske språklandskapet: variasjon i tale og skrift. I Iglund, M-A. & Nygård, M. (Red.). *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 169-180). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I Smidt, J. (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3. utg., s. 198 - 206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Tørdal, R. M., Engan, O., & Federl, M. (2018b). *Målmerker*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:68997/resource:1:70081>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whitton, N. (2014). *Digital games and learning – Research and Theory*. New York: Routledge.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976(17), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Yukhymenko, M. (2012). *Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for*

education. Review of Educational Research (82), 61–89. DOI:
10.3102/0034654312436980

7.0 Litteraturliste til selve spillet

Aasentunet. (U.å.). Om Ivar Aasen. Hentet fra <https://www.aasentunet.no/ivar-aasen/>

Abusland, Å. & Federl, M. (2019). Oppsummering: svake verb. Hentet fra <https://ndla.no/en/subject:19/topic:1:186558/svake%20topic:1:123879/resource:7a991dae-c801-4d94-8678-b2d3d47e361e?filters=urn:filter:cddc3895-a19b-4e30-bd27-2f91b4a02894>

Ask, W. K., Eliassen, M. Eklund, P. & Justad, S. (2018). Ikke som de andre [Innspilt av Sondre Justad]. Oslo: Petroleum Records. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=ckDMUEqIciE>

Bones, M. & Havdal, K. (2018). Trønder. Trondheim: Ambolt Audio. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=CxHM1pIT3ac>

Den boka. (2019, 3. mai). Denboka #2: Silje Nordnes [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Wlh2UdDIj4>

Engan, O., Tørdal, R. M. & Federl, M. (2018a). *Ulike talemålsvarianter*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:68997/resource:1:69870?filters=urn:filter:f3d2143b-66e3-428c-89ca-72c1abc659ea>

Federl, M. & Abusland, Å. (2020). *Adjektiv og Adverb*. Hentet fra <https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:195021/resource:1:194866?filters=urn:filter:f4581340-52f1-435d-8f99-d5de4e123f70>

Fjeld, E. & Bertelsen, M. (2015). Plystre på deg [Innspilt av Marcus & Martinus]. Oslo: Sony Music Entertainment Norway AS. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=Uaas4voytGc>

Gunnerud, S. V. (2017, 14. mars). Grunnskole-tall: 87,7 prosent bokmål, 12,2 prosent nynorsk. Hentet fra <https://www.riksmallsforbundet.no/grunnskolen-877-bokmal-122-nynorsk/>

Jørstad, B. (1975). Hajnnhojnn i bajnn [Innspilt av Otto Nielsen & Willy Andresens ensemble]. På *Hajnnhojnn i bajnn og 13 andre trønderviser*. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=PnXSmZaCwdQ>

- Karlsen, K. C. & Hofvind, O.T. (2020). Rosa sky [Innspilt av Cezinando]. På *Et godt stup i et grunt vann*. Universal Music A/S. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=pK6GI6twN_Y
- Kvammen, D. (2015). Du fortentar ein som meg [Innspilt av Daniel Kvammen]. På *Fremad i alle retninga*. Oslo: Jansen plateproduksjon. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=4g4z92FkRpI>
- Leithaug, G & Hustoft, L. K. (2011). Ring meg [Innspilt av Gabrielle]. Oslo: Universal Music A/S. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=1Y0kX7dfGKU>
- Lerum Sogndal. (2013). Lerum syltetøy utan tilsett sukker [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=GPs4KxI6LdI>
- Lofotprodukt A/S. (2020, 28. september). *Mangoen har kommet til Lofoten 15 sek!* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=uc9N556UaGE>
- Lyse, G. (2016). Bare så du vet det [Innspilt av Stavangerkameratene]. Oslo: daWorks Records. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=mYtopwLx-oQ>
- Mæhlum, B. & Røyneland, U. (2012). *Det norske dialektlandskapet: Innføring i studiet av dialekter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nipen, K. (2013, 22. juni). Toten-dialekten er god reklame. *Aftenposten.no*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/9v1qd/toten-dialekten-er-god-reklame>
- Nynorsk pressekontor. (2020, 29. januar). Kvalen med plast i magen endra plastvanane til fire av ti. *Framtida.no*. Hentet fra <https://framtida.no/2020/01/28/kvalen-med-plast-i-magen-endra-plastvanane-til-fire-av-ti>
- Orkla Foods Norge. (2011). *Nora hjemmelaget syltetøy* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.mynewsdesk.com/no/orklafoods norge/videos/nora-hjemmelaget-syltetoey-5151>
- Solheim, R. (2009). Å arbeide med og på nynorsk. I Smidt, J. (Red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3. utg., s. 198 - 206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Språkrådet. (U.å.). Nynorsk. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/Nynorsk/>

Språkrådet. (2017). Sterk språkinteresse blant nordmenn. Hentet fra

<https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/sterk-sprakinteresse-blant-nordmenn/>

Statistisk sentralbyrå. (U.å.). 03743: *Elevar i grunnskolen, etter målform (F) 2002 - 2020*.

Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/03743/>

Syed, Y. (Reporter), NRK. (20.10.2013). *Dialekthistorie på 1 minutt – Dør dei ut? (1:6)* [TV-program]. Hentet fra <https://www.nrk.no/skole?mediaId=19728>

Tørdal, R. M., Engan, O., & Federl, M. (2018b). *Målmerker*. Hentet 18. januar 2021 fra

<https://ndla.no/subject:19/topic:1:186558/topic:1:68997/resource:1:70081>

Viken, F. & Lind, I. (1996). Rompa mi [Innspilt av D.D.E]. På *Det Går Likar No*.

Trondheim: Norske Gram. Hentet fra

<https://www.youtube.com/watch?v=zbaIZ7WryZQ>

Vikør, L. S. (2012). Fakta om norsk. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/fakta-om-norsk/>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykke lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Språkreisen – et brettspill om det norske språket»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om brettspillet «Språkreisen» kan fungere som undervisningsopplegg i norskundervisningen på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Camilla F. Jansen og studerer norskdidaktikk på OsloMet. Dette prosjektet er til min masteroppgave, der jeg vil se på om brettspillet «Språkreisen» kan fungere i norskundervisningen på ungdomsskolen. Språkreisen er et brettspill jeg har utviklet, og er et spill om norske dialekter og skriftspråksituasjonen i Norge. Jeg vil se på om elevene blir motivert og engasjert av å bruke spillet i undervisningen. I tillegg vil jeg se på brukervennligheten til spillet, om det er forståelig, og om spørsmålene i spillet er på riktig vanskelighetsnivå. Ved å intervjuer deg som lærer ønsker jeg å få innspill fra en som er mer erfaren i undervisning, og som er godt kjent med den aktuelle klassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Camilla Flesaker Jansen er ansvarlig student for prosjektet.

Tuva Bjørkvold er ansvarlig veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Brettspillet er laget for ungdomstrinnet, og det er derfor hensiktsmessig å teste spillet på denne aldersgruppen. Jeg vil ha både elev- og lærerperspektiv med i masteroppgaven, og vil derfor intervjuer læreren i klassen som har testet spillet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Forskningen innebærer at klassen/gruppen spiller spillet i skoletiden, og jeg intervjuer deg som lærer etter timen. Intervjuet er beregnet til å vare ca. 20-30 minutter.
- Det vil bli benyttet lydopptaker under intervjuet. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, anonymiseres og deretter slettes.
- Intervjuet vil blant annet handle om hvordan du opplevde bruken av brettspillet, hvordan klassen så ut til å oppleve spillet, og om du har forslag til forbedringer.

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 personvernregelverket.

- Det vil være Camilla Flesaker Jansen (student) og Tuva Bjørkvold (veileder) som har tilgang til opplysningene.

- Etter lydopptak vil det transkriberes (skrives ned) og selve lydopptaket blir slettet. Navnet ditt blir byttet ut med andre navn slik at det blir anonymt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. juni 2021. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet.

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.
- 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 OsloMet (behandlingsansvarlig institusjon)/Camilla Flesaker Jansen (student) 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:

- *Camilla Flesaker Jansen på*
E-post: s338447@oslomet.no
Telefon: 91150602
- *Tuva Bjørkvold (veileder)*
E-post: tuvbj@oslomet.no
- *Ingrid S. Jacobsen (vårt personvernombud)*
E-post: personvernombud@oslomet.no
Telefon: 67235534

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student
Camilla Flesaker Jansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Språkreisen – et brettspill om det norske språket*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Søknad NSD

10.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Språkreisen

Referansenummer

493492

Registrert

07.10.2020 av Camilla Flesaker Jansen - s338447@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tuva Bjørkvold , tuvbj@oslomet.no, tlf: 4767237415

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Flesaker Jansen, camilla.fj@hotmail.com, tlf: 91150602

Prosjektperiode

12.10.2020 - 30.06.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjon gruppe: ____

Positivt	Negativt

Teknisk

Spørsmålene

Dialoger

Andre observasjoner

Vedlegg 4: Spørreskjema

Spørreskjema - Språkreisen

Svarene i spørreskjemaet skal brukes til å utvikle spillet «Språkreisen» videre, og gjøre det bedre. Jeg vil derfor vite hva du synes om spillet, hva du likte, og hva du ikke likte, hva du vil ha mer av, og hva du vil ha mindre av. Det er helt anonymt, og det du svarer har ingen innvirkning på karakter i norskfaget eller forholdet mellom deg og lærere.

1: Brukte gruppa PC eller mobil for å skanne QR-kodene?

- PC
- Mobil

2: Hva synes du var bra med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Selve brettet
- Nettsiden
- Spørsmålene
- QR-kodene
- Variasjon i spørsmålene
- Annerledes måte å lære på
- Konkurransen
- Gruppearbeid
- Vet ikke
- Annet

Begrunn hvorfor her:

3: Hva likte du dårlig med spillet? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Selve brettet
- Nettsiden
- Spørsmålene
- QR-kodene
- Variasjon i spørsmålene
- Annerledes måte å lære på
- Konkurransen
- Gruppearbeid
- Vet ikke
- Annet

Begrunn hvorfor her:

4: Hvilke typer spørsmål likte du best? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

5: Hvilke typer spørsmål likte du dårligst? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

6: Hvilke typer spørsmål lærte du mest av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):

Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

7: Hvilke typer spørsmål lærte du minst av? (Begrunn kort hvorfor i boksen under):
Du kan krysse av på flere alternativer.

- Sant/usant-spørsmålene
- Spørsmål med sangtekst og musikkvideo
- Generelle spørsmål med fakta om dialekter
- Spørsmål der du skulle forklare fagbegrep
- Spørsmål der du skulle fylle inn ord på nynorsk eller dialekt
- Annet

Begrunn hvorfor her:

8: I tabellen er det ulike påstander. Kryss av i ruten for det du mener om påstanden.

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
Brettspillet gjorde det gøy å lære om dialekter.					
Brettspillet gjorde det kjedelig å lære om dialekter.					
Jeg forsto spørsmålene i spillet.					
Jeg forsto reglene for spillet.					
Jeg forsto hvordan jeg skulle skanne QR-kodene					

Påstand	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Vet ikke
Gruppen trengte hjelp fra læreren.					
Vi samarbeidet på gruppen.					
Jeg lærte noe nytt om det norske språket.					
Jeg vil ha mer brettspill i undervisningen.					
Nettsiden fungerte.					
Gruppen brukte «fagordlista».					
I oppgavene der det var video (enten snakking eller musikkvideo) så gruppen på videoen.					
Det var forstyrrende at de andre gruppene snakket og hørte på musikken i spillet.					

□

9: Skriv ned 3 ting du lærte denne timen:

Det kan for eksempel være spesifikke spørsmål du ikke visste svaret på før spillet, fagord, kjennetegn på ulike dialekter, dialektord, osv.

Skriv her:

10: På en skala fra 1 (dårligst) til 10 (best): hvordan vil du vurdere din egen innsats denne timen?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Veldig dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veldig bra

11: På en skala fra 1 (dårligst) til 10 (best): hvor godt likte du å spille sammenliknet med individuelt arbeid (lese, gjøre oppgaver, skrive tekst, osv.)?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Veldig dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veldig bra

12: På en skala fra 1 (dårligst) til 10 (best): hva er din vurdering av spillet som helhet?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Veldig dårlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Veldig bra

13: Har du andre kommentarer til timen, opplegget, eller forslag til forbedringer på spillet? Skriv det i boksen:

Skriv her:

Vedlegg 5: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

Formålet med intervjuet:

Jeg ønsker å intervju læreren som har vært tilstede i timen der klassen har testet brettspillet Språkreisen. Grunnen til at jeg vil intervju læreren er for å se om læreren mener at spillet er hensiktsmessig med tanke på å bruke tid på å spille spillet, og hvordan læreren som kjenner elevene opplever at elevene reagerer på spillet.

Generell informasjon om intervjusituasjonen:

- Lydopptaker vil bli benyttet
- Hvordan prosessen vil foregå- lydopptak, transkribering, oppbevaring av datamateriale, osv.
- Anonymisering. Informanten kan trekke seg når som helst uten å grunn.
- Dersom informanten har spørsmål underveis, blir det anledning til å stille spørsmål.

Jeg vil ta utgangspunkt i følgende temaer og spørsmål:

1. Hvordan ser en «vanlig» norsktime ut?

- Er det stor variasjon i norsktimene?
- Har elevene brukt brettspill i norsktimen tidligere?
- Dersom det er lite variasjon; er det noe grunn til det? For liten tid til å planlegge?

2. Hvordan opplevde du klassen i timen der de spilte spillet?

- Engasjement?
- Faglige diskusjoner?
- Fikk du mange spørsmål om spillet? Ord og uttrykk?
- Hvis ja; Var det spørsmål du kunne svare på?

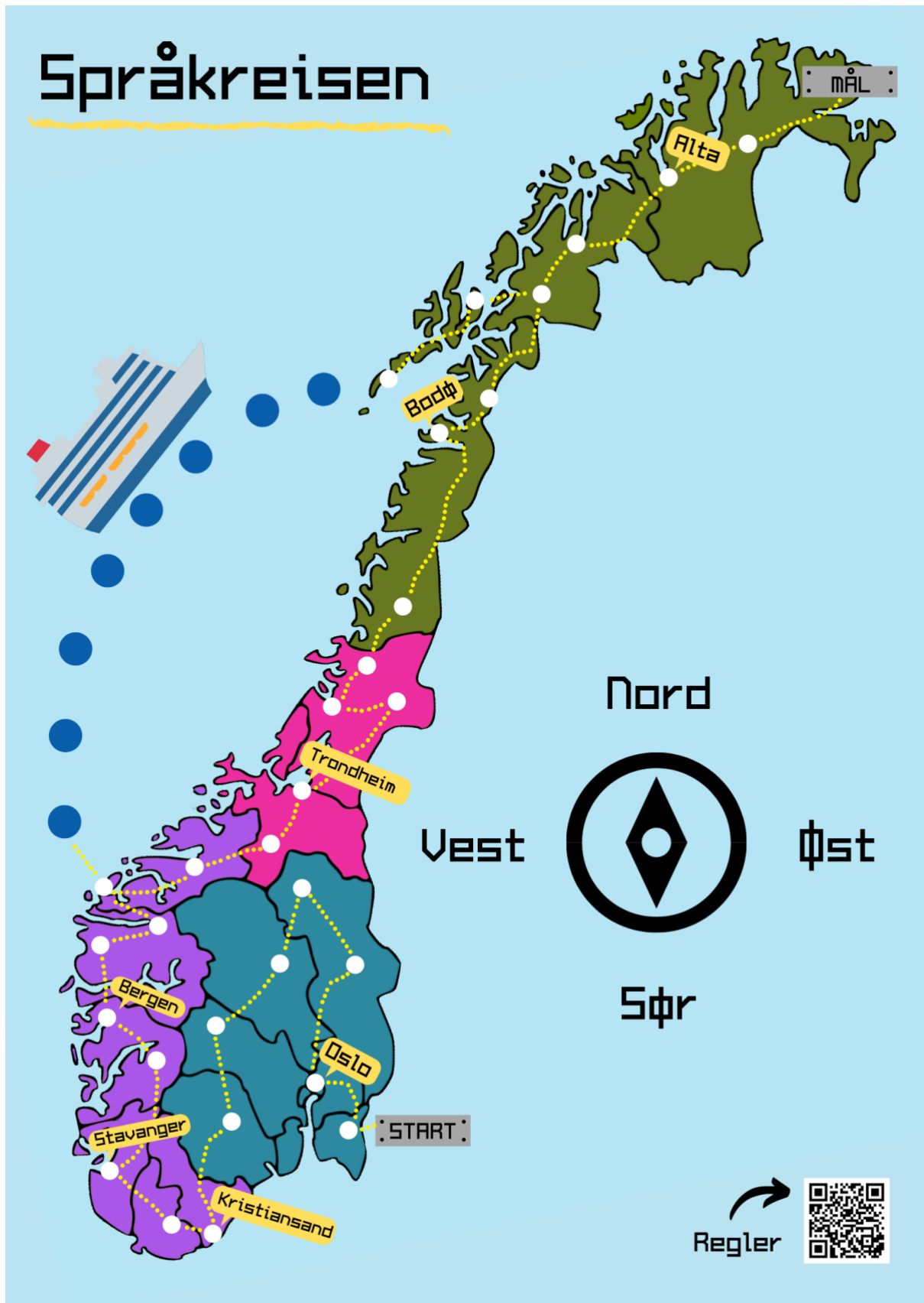
3. Selve brettspillet

- Virker brettspillet faglig forankret?
- Kan det fungere som en erstatning/supplement for andre undervisningsmetoder om det samme temaet?
- Hva tenker du om utformingen? Er det hensiktsmessig utformet?
- Er dette et spill du kunne tenke deg å bruke ved en senere anledning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Forslag til forbedringer? Noe du savnet?

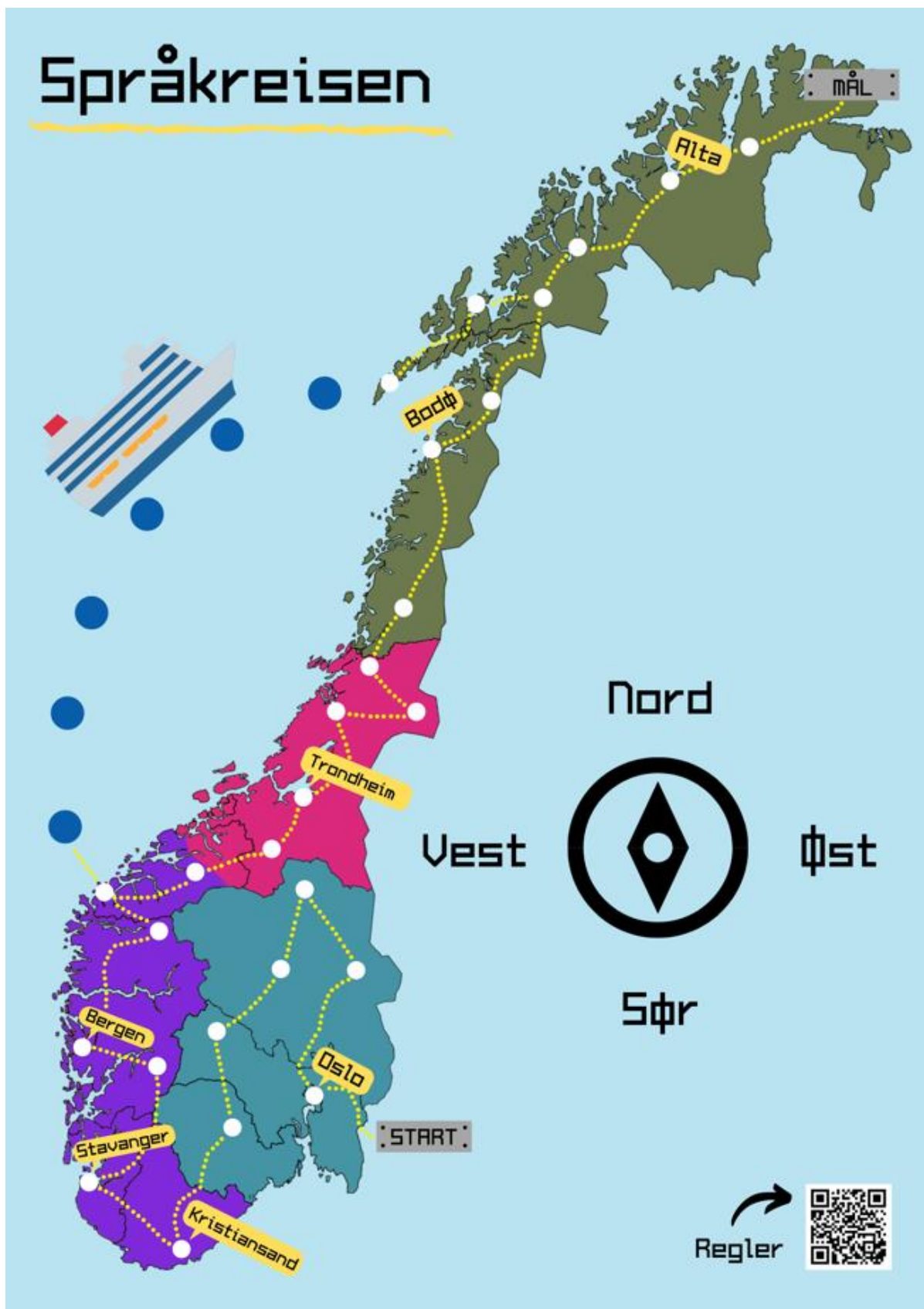
Oppsummering

- Noe informanten ønsker å legge til som ikke har kommet frem i mine spørsmål?
- Andre spørsmål?

Vedlegg 6: Versjon 1 av Språkreisen.



Vedlegg 7: Versjon 2 av Språkreisen



Vedlegg 8: Fagordlista

Første versjon av fagordlista	Andre versjon av fagordlista
<p>Adverb - en ordklasse med ord som sier noe om verb, adjektiv, andre adverb eller setninger.</p> <p>A-verb - når preteritum (fortid, noe som har skjedd) ender på -a, for eksempel: I går “sykla” og “hoppa” jeg. Alle verb med -a i fortid a-verb.</p> <p>Apokope - e-en i slutten av et ord er borte. For eksempel: “Å bygg”, “å blås”, istedenfor “å bygge”, “å blåse” (Mæhlum & Røyneland, 2012/2020, s. 28). Apokope er et målmerke i trøndelag og i Nordland, som er i sør i det nordnorske dialektområdet.</p> <p>Bløte konsonanter- lydene p,t og k, uttales b, d og g etter vokal. Det innebærer at “bløt” blir til “blød” eller “blaud”, mens “kake” blir “kage”, og “skape” blir “skabe”. Bløte konsonanter er et vanlig målmerke på sørlandet, som er en del av det vestnorske dialektområdet</p>	<p>Adverb- er en ordklasse med ord som uttrykker tid, måte eller sted. Det er gjerne små ord som i de fleste tilfeller ikke kan bøyes. Eksempel på tidsadverb kan være “nettopp”, mens stedsadverb er blant annet ordet “her”, og måtesadverb kan for eksempel være ordet “slik”. Vi har også nektingsadverbet “ikke”, se mer om dette lenger ned i fagordlista under “nektingsadverb” (Federl & Abusland, 2020¹⁰).</p> <p>A-verb- er et svakt verb som på nynorsk ender på ar- i presensens, og - a i preteritum og presens partisipp, f. eks: Å sykle – sykler – sykla har sykla. A-verb får vanligvis preteritumsendingen -et eller -a, på bokmål: «jeg syklet» eller «jeg sykla» (Abusland & Federl, 2019¹¹).</p> <p>Apokope- er at e-en i slutten av et ord er borte. For eksempel: “Å bygg”, “å blås”, istedenfor “å bygge”, “å blåse” (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 28). Apokope er et målmerke i trøndersk og i Nordland, som er i sør i det nordnorske dialektområdet.</p> <p>Bløte konsonanter- lydene p,t og k, uttales b, d og g etter vokal. Det innebærer at “bløt” blir til “blød” eller “blaud”, mens “kake” blir “kage”, og “skape” blir “skabe”. Bløte konsonanter er et vanlig målmerke på i sørnorsk, som er en del av det vestnorske dialektområdet (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹²).</p>

¹⁰ Ressurs fra internett uten sidetall

¹¹ Ressurs fra internett uten sidetall

¹² Ressurs fra internett uten sidetall

Dialekt - vi tenker som oftest på dialekt som et geografisk bestemt språkssystem. Dette stemmer til en viss grad, da vi finner størst variasjon mellom ulike geografiske områder, men det kan også være stor språklig variasjon innenfor ett og samme geografiske område.

Etnolekt - når språk blir påvirket av et annet språk gjennom uttale og tonefall. For eksempel når en som ikke har norsk som morsmål snakker norsk

Geolekt – er talemålsvarianter i et bestemt geografisk område. Det kan for eksempel være trøndersk dialekt, som da er dialekten mange snakker i Trøndelag.

Hovedmål - det skriftspråket du bruker mest. I Norge kan man ha både bokmål og nynorsk som hovedmål. Det er mest vanlig å ha bokmål, men det er også mange som bruker nynorsk.

Jamstilling - bokmål og nynorsk er sidestilte skriftspråk i Norge, noe som ble lovfestet i jamstillingsvedtaket i 1885. Det betyr at begge målformene skal være likeverdige, og at begge er like mye norsk. I realiteten er ikke skriftspråkene

Dialekt – er talemål, og blir gjerne forstått som et geografisk bestemt språkssystem. Dette stemmer til en viss grad, da vi finner størst variasjon mellom ulike geografiske områder. Samtidig kan det også være stor språklig variasjon innenfor ett og samme geografiske område (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 25-26).

Etnolekt - er når språk blir påvirket av et andre språk gjennom blant annet uttale, tonefall, ord og setningsoppbygging. Et eksempel på etnolekt er når en person som ikke har norsk som morsmål snakker norsk, og tar med elementer fra morsmålet sitt inn i det norske språket (Engan, Tørdal & Federl, 2018a¹³).

Geolekt – er dialekter eller talemålsvarianter i et bestemt geografisk område (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 26). Et eksempel er trøndersk dialekt, som er dialekten mange snakker i Trøndelag.

Hovedmål – er det skriftspråket du bruker mest. I Norge kan man ha både bokmål og nynorsk som hovedmål. Det er mest vanlig å ha bokmål, men det er også mange som bruker nynorsk (Solheim, 2009, s. 199).

Jamstilling - bokmål og nynorsk er sidestilte skriftspråk i Norge, noe som ble lovfestet i Jamstillingsvedtaket i 1885 (Språkrådet, u.å.). Det betyr at begge målformene skal være likeverdige.

¹³ Ressurs fra internett uten sidetall

likestilt, og mange tenker at bokmål har høyere "status" enn nynorsk.

Målmerke - språktrekk som er spesielle for bestemte geografiske områder eller sosiale grupper. Det er altså kjennetegn ved en dialekt eller sosiolekt. For eksempel: Rulle-R er et målmerke for østnorsk.

Nektingsadverb - Ordet "ikke" er et nektingsadverb. "Ikke" kan være en god indikator på hvor i landet en dialekt kommer fra fordi det uttales ganske ulikt i de forskjellige dialektene rundt i landet. I trøndersk er det mange som bruker "ittj", mens i vestnorsk er "ikkje" mer vanlig.

For å forklare selve begrepet "nektingsadverb", kan vi dele opp ordet:

1: Nekting kan for eksempel handle om at det er noe man ikke kan eller vil gjøre

2: Adverb er en ordklasse med ord som sier noe om andre verb, adjektiv, andre adverb eller setninger.

Disse to til sammen blir dermed "nektingsadverb".

Nektingsadverb kan ikke bøyes. "Ikke" heter det samme uansett hvilken tid eller grad resten av setningen er bøyd i, men selve ordet varierer veldig fra dialekt til dialekt.

Palatalisering - Dobbelkonsonantene nn, tt, ll og dd blir uttalt med en «j-lyd». For eksempel: "Mann" = «mannj», "ikke" = «ittj», "redd" = «reddj», "ball" = «ballj». Målmerket palatalisering finner vi i trøndersk, men også i deler av det nordnorske dialektområdet

I realiteten er ikke skriftspråkene likestilt, og det finnes mange negative holdninger til nynorsk (Fretland & Søyland, 2013, s. 30).

Målmerke - kjennetegn som er spesielle for talemålet i bestemte geografiske områder eller sosiale grupper (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 27). For eksempel: Rulle R er et målmerke for østnorsk.

Nektingsadverb - Ordet «ikke» er et nektingsadverb. «Ikke» kan være en god indikator på hvor i landet en dialekt kommer fra fordi det uttales ganske ulikt i de forskjellige dialektene rundt i landet. I trøndersk er det mange som bruker "ittj", mens i vestnorsk er "ikkje" mer vanlig (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹⁴).

Palatalisering - Dobbelkonsonantene «nn», «tt», «ll» og «dd» blir uttalt med en «j-lyd» (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 80). For eksempel: «Mann» = «mannj», «ikke» = «ittj», «redd» = «reddj», «ball» = «ballj». Målmerket palatalisering finner vi i trøndersk, men også i deler av det nordnorske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 188).

¹⁴ Ressurs fra internett uten sidetall

Personlig pronomen entall - Ordet “jeg” er personlig pronomen i første person entall. Pronomen står istedenfor et annet ord, for eksempel “jeg” (personlig pronomen) i stedet for “Camilla” (Substantiv, egennavn), hvis jeg snakker om meg selv. Selve det personlige pronomenet “jeg” har ulike former i de ulike dialektene, og kan derfor brukes som et målmerke. For eksempel er “æ” mye brukt i blant annet trøndersk og i nordnorske dialekter, mens “eg” er mer brukt i vestnorsk.

Personlig pronomen flertall - i store deler av landet heter det personlige pronomenet i flertall “vi”. Men sør i det vestnorske dialektområdet er det noen som sier “me” eller “mi” istedenfor. Nord i Gudbrandsdalen, som er i det østnorske dialektområdet, og noen steder nord i det vestnorske dialektområdet heter det “oss”, f. eks: “Ska oss spille fotball”, istedenfor “skal vi spille fotball”

Rulle-R - den vanligste måten å uttale “R” på i østnorsk, trøndersk, nordnorsk og nord i det vestnorske dialektområdet. Rulle-R uttales framme med i munnen med tungespissen mot fortennene.

Sidemål - I Norge har vi to skriftspråk: nynorsk og bokmål. Sidemål er det av de to skriftspråkene du bruker minst i dagliglivet, og kanskje bare lærer på skolen. For de fleste er det nynorsk som er sidemålet, men det er også mange som har bokmål som sidemål.

Personlig pronomen entall - Ordet «jeg» er personlig pronomen i 1. person entall. Pronomen står istedenfor et annet ord, for eksempel «jeg» (personlig pronomen) i stedet for «Camilla» (substantiv, egennavn), hvis jeg snakker om meg selv. Det personlige pronomenet «jeg» har ulike former i de ulike dialektene, og kan derfor brukes som et målmerke. For eksempel er «æ» mye brukt i trøndersk, mens varianten «eg» er mer brukt i vestnorsk (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 182).

Personlig pronomen flertall - i store deler av Norge heter det personlige pronomenet i 1. person flertall «vi». Allikevel finnes det unntak, og sør i det vestnorske dialektområdet er det språkbrukere som sier «me» eller «mi» istedenfor «vi». Nord i Gudbrandsdalen, som er i det østnorske dialektområdet, og noen steder nord i det vestnorske dialektområdet heter det “oss” (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 183), f. eks: «Skal oss spille fotball», istedenfor «skal vi spille fotball».

Rulle-r – er den vanligste måten å uttale “R” på i østnorsk, trøndersk, nordnorsk og nord i det vestnorske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185). Rulle-r uttales framme med i munnen med tungespissen mot fortennene (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹⁵).

Sidemål - I Norge har vi to skriftspråk: nynorsk og bokmål (Solheim, 2009, s. 199). Sidemål er det av de to skriftspråkene du bruker minst i dagliglivet, og kanskje bare lærer på skolen. For de fleste er det

¹⁵ Ressurs fra internett uten sidetall

Skarre-R - en av to måter å uttale “R” på i norsk. Skarre-R er ganske vanlig i mange dialekter i sør i det vestnorske dialektområdet. Lyden skarre “R” lages bak i halsen. Skarre R-en kom trolig til Norge rundt 1800-tallet, og har siden det spredd seg raskt langs kysten på sørlandet og vestlandet.

Tjukk-L - Tjukk-L kalles “retrofleks lapp” på fagspråket, og lyden lages ved å bøye tungespissen opp mot gangen, for så å gjøre et raskt slag fremover og ned mot gommene. Tjukk-L kan brukes i ord som “dal” eller “blå”, men også i ord med -rd, for eksempel “bord” eller “jorde”. Å bruke tjukk-L i ord med -rd blir mindre og mindre vanlig, og mange steder erstatter man tjukk-L lyd med -R.

nynorsk som er sidemålet, men det er også mange som har bokmål som sidemål.





Skarre-r – er en måte å uttale “R” på. Skarre-r er ganske vanlig i mange dialekter i sør i det vestnorske dialektområdet. Lyden skarre-r lages bak i halsen (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹⁶). Skarre-r kom trolig til Norge rundt 1800-tallet, og har siden det spredd seg langs kysten på Sørlandet og Vestlandet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 97).

Tjukk L – er en måte å uttale L på, og kan brukes i ord som “dal” eller “blå”, men også i ord med -rd, for eksempel “bord” eller “jorde” (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹⁷). Tjukk L er et målmerke i nesten hele det østnorske- og trønderske dialektområdet, samt i deler av det nordnorske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 184).

¹⁶ Ressurs fra internett uten sidetall



¹⁷ Ressurs fra internett uten sidetall

Vedlegg 9: Spørsmål til «På ferge»




Spørsmål	Fasit
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hva på bokmål) heiter du?</p> <p style="text-align: right;">SRN01</p>	<p>Fasit: Kva</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn01/</p>  <p style="text-align: right;">SRN01</p>
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hvor på bokmål) mykje er klokka?</p> <p style="text-align: right;">SRN02</p>	<p>Fasit: Kor</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn02/</p>  <p style="text-align: right;">SRN02</p>
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hvem på bokmål) har spist opp sjokoladen?</p> <p style="text-align: right;">SRN03</p>	<p>Fasit: Kven</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn03/</p>  <p style="text-align: right;">SRN03</p>
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hvorfor på bokmål) vart Justin Bieber så berømt?</p> <p><i>Her kan det være fleire riktige svar, men du skal bare velge eit alternativ.</i></p>	<p>Fasit: «Kvifor» eller «korfor»</p> <p>Dersom du har svart eit av disse alternativa, kan du gå eit skritt fram. Det er ikkje mogleg å få to poeng her.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn04/</p>  <p style="text-align: right;">SRN04</p>




SRN04	
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hvor på bokmål) ligg Ålesund?</p> <p><i>Her kan det være fleire riktige svar, men du skal bare velge eit alternativ.</i></p>	<p>Fasit: «Kvar» eller «kor» er begge riktig. <i>Dersom du har svart eit av disse alternativa, kan du gå eit skritt fram. Det er ikkje mogleg å få to poeng her.</i></p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn05/</p> 
SRN05	SRN05
<p>Fyll inn riktig spørjeord på nynorsk:</p> <p>(Hvordan på bokmål) kan ein utdanne seg til sjukepleiar?</p>	<p>Fasit: Korleis</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn06/</p> 
SRN06	SRN06
<p>Kva heiter vekedagen som kjem etter «måndag» og før «onsdag» på nynorsk?</p>	<p>Fasit: Tysdag</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn07/</p> 
SRN07	SRN07
<p>Korleis skriv ein “jeg” på nynorsk?</p>	<p>Fasit: eg</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn08/</p> 
SRN08	SRN08
<p>Kva gjorde Ivar Aasen? Forklar kort.</p>	<p>Ivar Aasen reiste rundt i Norge for å samle inn ord og uttrykk fra dialekter. Han lagde et nytt norsk skriftspråk basert på materiale fra mange norske dialekter. (aasentunet, u.å.).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden:</p>




<p style="text-align: right;">SRN09</p>	<p>https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn09/</p>  <p style="text-align: right;">SRN09</p>
<p>Hva heter dyret som er omtalt i nyhetsartikkelen på bokmål? https://framtida.no/2020/01/28/kvalen-med-plast-i-magen-endra-plastvanane-til-fire-av-ti</p> <p style="text-align: right;">SRN10</p>	<p>Fasit: Kval/hval. (Nynorsk Pressekontor, 2020). OISANN! Hvalen svømmer rundt fergen, og fergen stopper så alle turistene får tatt bilde. Stå over en runde. Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn10/</p>  <p style="text-align: right;">SRN10</p>
<p>Hva betyr det at bokmål og nynorsk er jamstilte målformer? (Solheim, 2009, s. 198) Kilde: Solheim, R. «Å arbeide med og på nynorsk» (2009) i Smidt, J. (Red.). Norskdidaktikk – ei grunnbok.</p> <p style="text-align: right;">SRN11</p>	<p>Det betyr at de to skriftspråkene er likestilt. Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn11/</p>  <p style="text-align: right;">SRN11</p>
<p>FLYBILLETT TRØNDELAG</p> <p style="text-align: right;">SRN12</p>	 <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn12/</p> <p style="text-align: right;">SRN12</p>
<p>Sant eller usant: Det er flere som har nynorsk enn bokmål som hovedmål.</p>	<p>Usant. Det er flere som har bokmål som hovedmål enn nynorsk. Nynorsk er brukt i hele landet, men mest brukt på Vestlandet. (Gunnerud, 2017)</p> 




<p style="text-align: right;">SRN13</p>	<p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn13/</p> <p style="text-align: right;">SRN13</p>
<p>Nynorsk er laget med utgangspunkt i norske dialekter. Hva er utgangspunktet for bokmål?</p> <p style="text-align: right;">SRN14</p>	<p>Bokmål ble laget med utgangspunkt i det danske skriftspråket. Henrik Wergeland og Knud Knudsen fornorsket på ulike måter det danske skriftspråket, som til slutt ble det vi kjenner som bokmål (Vikør, 2012).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn14/</p>  <p style="text-align: right;">SRN14</p>
<p>Hvilket språk var skriftspråket i Norge frem til vi fikk vårt eget skriftspråk?</p> <p>A) Engelsk B) Svensk C) Dansk</p> <p style="text-align: right;">SRN15</p>	<p>Det var dansk som var skriftspråket i Norge før vi fikk vårt eget skriftspråk.</p> <p>Forklaring: Grunnen til at vi brukte dansk som skriftspråk var at Norge var under dansk styre da de moderne skriftspråkene ble dannet. (Språkrådet, u.å.)</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nynorsk/srn15/</p>  <p style="text-align: right;">SRN15</p>

Vedlegg 10: Spørsmål til det østnorske dialektområdet.

Spørsmål	Fasit
<p>Er det sant eller usant at tjukk L er et kjennetegn i det østnorske dialektområdet?</p> <p style="text-align: right;">SRO01</p>	<p>Sant.</p> <p>... Men det finnes noen få unntak i grenseområdene i vest (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 36).</p> <p>Hvis du svarte sant, kan du gå et steg frem.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro01/</p>  <p style="text-align: right;">SRO01</p>
<p>Hvilken målform er den vanligste på Østlandet?</p> <p style="text-align: right;">SRO02</p>	<p>Fasit: Bokmål</p> <p>(Gunnerud, 2017)</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro02/</p>  <p style="text-align: right;">SRO02</p>
<p>Hvilke nektingsadverb er brukt i østnorsk?</p> <p>Nevn så mange du kommer på. Et poeng for hvert riktige svar.</p>	<p>Fasit: ikke, ikkje, itte, inte, ente (Tørdal, Engan & Ferderl, 2018a)</p> <p>Du kan gå et skritt fram for hvert riktige svar. For eksempel: Hvis du svarte «ikke» og «ikkje», da kan du gå to skritt.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro03/</p> 

SRO03	SRO03
<p>Teksten er et lite utdrag fra Cezinando sin sang “Rosa sky”.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pK6GI6twN_Y</p> <p>“Det har gått et lite sekund siden jeg gleda Meg til noe Jeg har skrapa på bunn Jeg har lyst til å vokse ut håret” (Karlsen, 2020).</p> <p>Oppgave: Finn a-verbene.</p> <p>Du får et poeng per riktige verb. Maks to poeng. Usikker på hva et svakt verb er? Sjekk fagordlista.</p>	<p>A-verbene i utdraget er: “Gleda” & “Skrapa”. Du kan gå et skritt fram for hvert riktige svar.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro04/</p> 
SRO04	SRO04
<p>Hvilket nektingsadverb er mest brukt i østnorsk?</p>	<p>Fasit: «Ikke» er det mest brukte nektingsadverbet i østnorsk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 53).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro05/</p> 
SRO05	SRO05
<p>Se på statistikken (Språkrådet, 2017):</p> <p>Hvor stor prosentandel skriver på dialekt i private sammenhenger på Østlandet (utenom Telemark)?</p> <p>https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/sterk-sprakinteresse-blant-nordmenn/</p>	<p>Fasit: Oslo er egen kategori, men en del av Østlandet. Derfor blir det 20 (Østlandet) + 16 (Oslo) = 36 %.</p> <p>Hvis du svarte 20% kan du gå 1 steg frem. Svarte du 36% kan du gå 2 steg frem.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro06/</p> 
SRO06	SRO06

<p>Hvilket nektingsadverb blir brukt i denne reklamefilmen fra nora syltetøy? (Orkla Foods Norge, 2011)</p> <p>Nora Hjemmelaget syltetøy - Orkla Foods Norge</p> <p style="text-align: right;">SRO07</p>	<p>Det er nektingsadverbet "itte", som blir brukt i reklamefilmen.</p> <p>Nektingsadverbet "itte", er et typisk målmerke for dialekter nord i det østnorske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 53).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro07/</p>  <p style="text-align: right;">SRO07</p>
<p>Hvilke former for "vi" (personlig pronomen 1. person flertall) finnes i talemålet på Østlandet?</p> <p>Du får et poeng for hvert riktige svar.</p> <p style="text-align: right;">SRO08</p>	<p>"Vi", "oss", "me" og "mi", er alle former for personlig pronomen 1. person flertall i talemålet på Østlandet (Tørdal, Engan & Federl, 2018a).</p> <p>Du kan gå 1 steg fram for hvert riktige svar. Svarte du for eksempel: «Oss» og «vi», kan du gå to steg. Hadde du alle riktig kan du gå fire steg.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro08/</p>  <p style="text-align: right;">SRO08</p>
<p>Teksten er et utdrag fra "Du fortentar ein som meg" av Daniel Kvammen</p> <p><i>"For du fortentar ein som meg Ein som e merkelig enn du e Og om du ikkje veit korr du ska Så e det hvertfall oss to att i lag"</i> (Kvammen, 2015).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=4g4z92FkRpI Oppgave: Finn verbene i utdraget.</p> <p>Du får et poeng for hvert riktige svar.</p> <p style="text-align: right;">SRO09</p>	<p>Fasit: Fortentar, e, veit, ska.</p> <p>Du kan gå et steg frem for hvert riktige svar.</p>  <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro09/</p> <p style="text-align: right;">SRO09</p>
<p>FLYBILLETT TIL SØRLANDET</p>	<p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro10/</p>

<p style="text-align: right;">SRO10</p>	 <p style="text-align: right;">SRO10</p>
<p>Nevn ET målmerke for østnorsk.</p> <p>Du får ikke flere poeng hvis du nevner flere.</p> <p style="text-align: right;">SRO11</p>	<p>Fasit:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Tjukk-L •Rulle-R •Ulike former for nektingasdverb: ikke, ikkje, itte, ente. •Ulike former for personlig pronomen 1. person entall: jeg, eg, e. (Tørdal, Engan & Federl, 2018a). <p style="text-align: center;"><i>NB! Dette er bare eksempler. Det kan være andre målmerker som ikke er nevnt her. Usikker? Spør læreren.</i></p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro11/</p>  <p style="text-align: right;">SRO11</p>
<p>Klikk på «til reklamefilmen», og se på reklamefilmen øverst i artikkelen. Dialekten som blir brukt i reklamefilmen er fra Toten. Oppgave: Finn ut hva disse ordene betyr: Vøri, jinte, æ, itte.</p> <p>Link til reklamefilm: https://www.aftenposten.no/kultur/i/9v1qd/toten-dialekten-er-god-reklame</p> <p>Vanskelig? Hvis du prøver å høre etter ordene i filmen kan du høre de i sammenheng med setninger, da kan det være lettere å forstå.</p> <p>Du får et poeng for hvert riktige svar.</p> <p style="text-align: right;">SRO12</p>	<p>Fasit: Vøri = vært, jinte=jente, æ=er, itte=ikke.</p> <p>Du kan gå et steg for hvert riktige svar.</p>  <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro12/</p> <p style="text-align: right;">SRO12</p>
<p>Tabellen under er en oversikt over hvilket hovedmål elevene på skolen i det østnorske dialektområdet hadde i 2018 (Statistisk sentralbyrå, u.å.).</p>	<p>Det var flest elever som hadde bokmål som hovedmål i det østnorske dialektområdet i 2018 (Statistisk sentralbyrå, u.å.).</p>

Oppgave: Se på tabellen. Var det flest elever som hadde nynorsk eller bokmål som hovedmål i det østnorske dialektområdet i 2018?

<https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout1/>

			2018
01 Østfold (-2019)	Bokmål	Elever	34 744
	Nynorsk	Elever	1
02 Akershus (-2019)	Bokmål	Elever	82 638
	Nynorsk	Elever	1
03 Oslo	Bokmål	Elever	67 427
	Nynorsk	Elever	0
04 Hedmark (-2019)	Bokmål	Elever	21 729
	Nynorsk	Elever	4
05 Oppland (-2019)	Bokmål	Elever	17 319
	Nynorsk	Elever	3 483
06 Buskerud (-2019)	Bokmål	Elever	33 335
	Nynorsk	Elever	679
07 Vestfold (-2019)	Bokmål	Elever	29 439
	Nynorsk	Elever	0
08 Telemark (-2019)	Bokmål	Elever	17 968
	Nynorsk	Elever	1 884

SRO13

Link til spørsmål:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro13/>



SRO13

Sant eller usant: Måten man snakker på kan si noe om hvor i en by man kommer fra.

Sant.

Måten vi snakker på kan si hvor i en by man kommer fra. Dette kalles sosiolekt eller etnolekt, eller kan være en blanding av både sosiolekt og etnolekt. Et vanlig eksempel er at man snakker ulikt på Oslo øst og Oslo vest. Dette er altså samme dialekt, men med ulike varianter (Engan, Tørdal & Federl, 2018a¹⁸).

Link til spørsmål:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro14/>



SRO14

SRO14

Mange tror at folk i Oslo-området snakker bokmål. Men er bokmål et talemål eller et skriftspråk?

Bokmål er et skriftspråk.

Det at bokmål er et skriftspråk betyr at ingen snakker bokmål. Likevel kan vi si at noen dialekter, for eksempel oslodialekt er bokmålsnær, altså at dialekten ligner veldig mye på skriftspråket bokmål.

Link til spørsmål:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/Ostnorsk/sro15/>










SRO15

SRO15

¹⁸ Ressurs fra internett uten sidetall

Vedlegg 11: Spørsmål til det vestnorske dialektområdet

Spørsmål	Fasit
<p>Er det sant eller usant at det blir brukt tjukk l i de fleste vestnorske dialektene?</p> <p style="text-align: right;">SRV01</p>	<p>Usant.</p> <p>Tjukk l er ikke et vanlig målmerke i de vestnorske dialekten (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 90).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv01/</p>  <p style="text-align: right;">SRV01</p>
<p>Hva heter r-en som er mest vanlig <i>nord</i> i det vestnorske dialektområdet?</p> <p style="text-align: right;">SRV02</p>	<p>Nord i det vestnorske dialektområdet er det rulle-r som er mest vanlig (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv02/</p>  <p style="text-align: right;">SRV02</p>
<p>Hvilke former for personlig pronomen i 1. person entall (jeg) er vanligst i det vestnorske dialektområdet?</p> <p>Du får et poeng for hvert riktige svar.</p> <p style="text-align: right;">SRV03</p>	<p>"Eg", "e" og "i" er de vanligste formene for personlig pronomen i 1. person entall (jeg) i det vestnorske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 182).</p> <p>Du får et poeng, og kan gå et skritt frem for hvert riktige svar.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv03/</p>  <p style="text-align: right;">SRV03</p>
<p>I det vestnorske dialektområdet kan man høre noen si denne setningen: «Har dokke vaska dokke?».</p> <p>OPPGAVE: Oversett setningen til bokmål.</p>	<p>«Har dokke vaska dokke?». betyr: «Har dere vasket dere?» på bokmål.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i></p>

<p style="text-align: right;">SRV04</p>	<p>https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv04/</p>  <p style="text-align: right;">SRV04</p>
<p>Hva heter r-en som er mest vanlig <i>sør</i> i det vestnorske dialektområdet?</p> <p style="text-align: right;">SRV05</p>	<p>Sør i det vestnorske dialektområdet er det skarre-R som er mest vanlig (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 97).</p>  <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv05/</p> <p style="text-align: right;">SRV05</p>
<p>Er det sant eller usant at det finnes regler for hvordan vi skal snakke i Norge?</p> <p style="text-align: right;">SRV06</p>	<p>Usant.</p> <p>... Men det er uskrevne regler eller forventninger til ulike dialekter.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv06/</p>  <p style="text-align: right;">SRV06</p>
<p>Teksten under er et utdrag fra Gabrielle sin sang "Ring meg". Kan du finne nektingsadverbet i teksten?</p> <p><i>Tips: Nektingsadverbet har blitt satt sammen med et annet ord i teksten.</i></p> <p>D'e som eg nettopp traff deg Som at eg aldri har sett deg før D'e som eg aldri har hatt deg Som at eg nettopp har følt ka du gjør Du esje som de andre, ingen andre e som deg D'e ingenting eg vil forandre Sånn lyder ordene fra din munn til meg</p> <p>(Leithaug, 2011)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1Y0kX7dfGKU</p> <p style="text-align: right;">SRV07</p>	<p>Nektingsadverbet i utdraget er ordet «esje».</p> <p>Her er ordene "er" og "ikkje" satt sammen til "esje"</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv07/</p>  <p style="text-align: right;">SRV07</p>

<https://www.youtube.com/watch?v=mYtopwLx-oQ>
 Teksten under er et utdrag fra sangen "Bare så du vett det" av Stavangerkameratene.
 "Du løfta meg opp
 Eg komme aldri te å glømma det
 Du gjørr livet mitt godt
 Det' ingen vits å takka Gud for det"
 (Stavangerkameratene, 2016).

Hvilken form for personlig pronomen i 1. person entall blir brukt i dette utdraget?

SRV08

Personlig pronomen 1. person entall i teksten er "eg".

Det er ganske vanlig å bruke "eg" på vestlandet.

Link til spørsmålet på nettsiden:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv08/>

Lyse, G. (2016). Bare så du vet det [Innspilt av Stavangerkameratene]. Oslo: daWorks Records.



SRV08

Denne reklamefilmen er for Lerum syltetøy fra Sogndal. Se på filmen og hør godt etter. Er det rulle-reller skarre-r som blir brukt? (Lerum Sogndal, 2013)
<https://www.youtube.com/watch?v=GPs4KxI6LdI>

SRV09

Fasit: Det er rulle-R som blir brukt i reklamefilmen.

Rulle-R er vanlig nord i det vestnorske dialektområdet. Lenger sør er det vanlig med skarre-R (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185).

Link til spørsmålet på nettsiden:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv09/>



SRV09

Se på tabellen:
 Hvilket fylke hadde flere elever med nynorsk som hovedmål enn bokmål i 2018?

		Elever	
		Bokmål	Nynorsk
09 Aust-Agder (2019)	Bokmål	14 136	
	Nynorsk		684
16 Vest-Agder (2019)	Bokmål	23 279	
	Nynorsk		737
11 Rogaland	Bokmål	48 222	
	Nynorsk		14 436
12 Hordaland (2019)	Bokmål	39 106	
	Nynorsk		24 433
14 Sogn og Fjordane (2019)	Bokmål	283	
	Nynorsk		13 632
15 Møre og Romsdal	Bokmål	16 472	
	Nynorsk		16 158

SRV10

Sogn og Fjordane hadde flere elever med nynorsk som hovedmål enn bokmål i 2018.

Der var det var et 13 632 elever som har nynorsk, og 283 som hadde bokmål i 2018 (Statistisk sentralbyrå, u.å.).

Link til spørsmålet på nettsiden:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv10/>







SRV10

FLYBILLETT TIL TRØNDELAG

Link til spørsmålet på nettsiden:

<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv11/>

<p style="text-align: right;">SRV11</p>	 <p style="text-align: right;">SRV11</p>
<p>I den sørlige delen av det vestnorske dialektområdet er det vanlig med bløte konsonanter, og man kan høre en sørlending si “Æ e ude å ede”.</p> <p>Oversett “Æ e ude å ede” til bokmål og nynorsk.</p> <p>Du kan gå et skritt fram hvis du klarer å oversette til enten bokmål eller nynorsk, og to skritt fram hvis du klarer begge.</p> <p style="text-align: right;">SRV12</p>	<p>Bokmål: Jeg er ute og spiser. Nynorsk: Eg er ute og et. Du kan gå et skritt fram hvis du klarte å oversette til enten bokmål eller nynorsk, og to skritt fram hvis du klarte begge.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv12/</p>  <p style="text-align: right;">SRV12</p>
<p>Hvilken av disse tre formene for “ikke” er vanlig i vestnorske dialekter?</p> <p>A) Itj B) itte C) ikkje</p> <p style="text-align: right;">SRV13</p>	<p>“Ikkje” (Tørdal, Engan & Federl, 2018b¹⁹).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv13/</p>  <p style="text-align: right;">SRV13</p>
<p>Sant eller usant:</p> <p>Bydialektene sprer seg og gjør at vi snakker likere og likere i hele landet.</p> <p style="text-align: right;">SRV14</p>	<p>Sant.</p> <p>Dette kan blant annet komme av teknologi som TV og internett, og at det er lettere å reise nå enn tidligere. Det at det er lettere å reise gjør at vi plukker opp språk fra andre dialekter og språk (Syed, 2013).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv14/</p>  <p style="text-align: right;">SRV14</p>

¹⁹ Ressurs fra internett uten sidetall

Hvilken form for “jeg” bruker de som snakker dialekt fra Molde og området rundt?

- A) Jeg
- B) Æ
- C) I

SRV15

Fasit: “I”

I Molde kan man høre folk med dialekt si: “I e fra Molde” (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 182). Dette finner man også Nord i Trøndelag, i for eksempel Snåsa.




Link til spørsmålet på nettsiden:





<https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/vestnorsk/srv15/>











SRV15

Vedlegg 12: Spørsmål til det trønderske dialektområdet




Spørsmål	Fasit
<p>Teksten under er et utdrag fra DDE sin sang “Rompa mi”. Fra 00.00-00.20 i filmen.</p> <p>“Æ frisert mæ på håret, kjøpt mæ nye sko Og investert i klær som e på moten no Clerasil i ansiktet, Gillette aftershave Og godlukt under arman som virkelig reiv”</p> <p>(D.D.E, 1996). OPPGAVE: Finn verbene med apokope.</p> <p>Du får et poeng for hvert riktige svar.</p> <p style="text-align: right;">SRM01</p>	<p>Fasit: Frisert, kjøpt, investert.</p> <p>Du kan gå et skritt fram for hvert riktige svar. For eksempel: Svarte du «frisert» og «kjøpt» så kan du gå to skritt fram.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm01/</p>  <p style="text-align: right;">SRM01</p>
<p>Er det rulle-r eller skarre-r i det Trønderske dialektområdet?</p> <p style="text-align: right;">SRM02</p>	<p>Det er rulle-r som blir brukt i dialektene fra det Trønderske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm02/</p>  <p style="text-align: right;">SRM02</p>
<p>Sant eller usant: de fleste i det Trønderske dialektområdet bruker tjukk L.</p> <p style="text-align: right;">SRM03</p>	<p>Fasit: Sant (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm03/</p>  <p style="text-align: right;">SRM03</p>
<p>Er det nytt at det norske språket blir påvirket av andre språk?</p>	<p>Nei, det norske språket har lenge blitt påvirket av andre språk.</p> <p>Forklaring: Det norske språket har tidligere blitt sterkt påvirket av andre språk, særlig nedertysk og engelsk, men også dansk, fransk, latin og gresk, blant annet på grunn av kontakt gjennom handel og sjøfart.</p>

<p style="text-align: right;">SRM04</p>	<p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm04/</p>  <p style="text-align: right;">SRM04</p>																
<p>https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout2/ Hvor mange elever hadde nynorsk som hovedmål i Trønderlag i 2018?</p> <table border="1" data-bbox="204 654 778 721"> <thead> <tr> <th colspan="2"></th> <th colspan="2">Elever</th> </tr> <tr> <th colspan="2"></th> <th>2018</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>50 Trønderlag - Tröändelaga</td> <td>Bokmål</td> <td></td> <td>53 859</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nynorsk</td> <td></td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">SRM05</p>			Elever				2018		50 Trønderlag - Tröändelaga	Bokmål		53 859		Nynorsk		4	<p>4 elever hadde nynorsk som hovedmål i Trønderlag i 2018 (Statistisk Sentralbyrå, u.å).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm05/</p>  <p style="text-align: right;">SRM05</p>
		Elever															
		2018															
50 Trønderlag - Tröändelaga	Bokmål		53 859														
	Nynorsk		4														
<p>Sant eller usant:</p> <p>Vi vet nøyaktig hvor mange dialekter som finnes i Norge.</p> <p style="text-align: right;">SRM06</p>	<p>Usant. Det er så mange ulike talemåter, og det er vanskelig å skille mellom hva som er en avgrenset dialekt og ikke. Derfor kan vi ikke si sikkert hvor mange dialekter som finnes i Norge.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm06/</p>  <p style="text-align: right;">SRM06</p>																
<p>https://www.youtube.com/watch?v=PnXSmZaCwdQ</p> <p>I videoen ser vi Otto Nielsen synge visa “Hannjhonnj i bannj”. Det å ha en j-lyd etter dobbelkonsonant er veldig vanlig i trøndersk dialekt (og i flere dialekter ellers i landet), og kalles palatalisering. (Otto Nielsen & Willy Andresens ensemble, 1975).</p> <p>Oppgave: hva betyr “Hannjhonnj i bannj”?</p> <p style="text-align: right;">SRM07</p>	<p>“Hannjhonnj i bannj” betyr at det er en hund av hannkjønn (guttehund) som er i bånd: hannhund i bånd.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm07/</p>  <p style="text-align: right;">SRM07</p>																
<p>I trøndersk er palatalisering er vanlig målmerke.</p>	<p>Palatalisering er å ha en j-lyd etter dobbelkonsonantene ll,tt, nn og dd. Dette er veldig</p>																





<p>Oppgave: forklar hva palatalisering er.</p> <p style="text-align: right;">SRM08</p>	<p>vanlig i trøndersk dialekt (og i flere dialekter ellers i landet), og kalles palatalisering. For eksempel: “hannj” og “skollj” (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 80).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm08/</p>  <p style="text-align: right;">SRM08</p>
<p>I trøndersk er det vanlig å bruke vokaler som fullstendige ord, for eksempel “æ” som betyr “jeg” (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 78).</p> <p>Oppgave: Oversett denne setningen: «Æ e i A, æ å». (Tips: det er snakk om skole og klasse)</p> <p style="text-align: right;">SRM09</p>	<p>«Æ e i A, æ å». «Jeg er i A jeg også»</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm09/</p>  <p style="text-align: right;">SRM09</p>
<p>FLYBILLETT TIL NORDNORGE</p> <p style="text-align: right;">SRM10</p>	<p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm10/</p>  <p style="text-align: right;">SRM10</p>
<p>Sett inn riktig form for “jeg” (1. person entall subjektform). Bruk den formen som er mest vanlig i trøndersk dialekt.</p> <p>“ ____ kan itj lev uten dæ, sjø”</p> <p style="text-align: right;">SRM11</p>	<p>Fasit: Det er "æ" som er riktig svar: "Æ kan itj lev uten dæ, sjø"</p> <p>Det finnes variasjoner av "jeg" i trøndersk dialekt, men "æ" er mye brukt (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 78).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm11/</p>  <p style="text-align: right;">SRM11</p>
<p>Hvilket av disse ordene har apokope?</p> <p>A) Å like</p>	<p>Alternativ B) “Å lik” har apokope. Apokope betyr at lyder eller stavelser (ofte e-lyd) blir borte på slutten av et ord. For eksempel: “Å like” blir</p>




<p>B) Å lik C) Å lika</p> <p style="text-align: right;">SRM12</p>	<p>“å lik”, eller “å kjøpe” blir “å kjøp” (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 76).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm12/</p>  <p style="text-align: right;">SRM12</p>
<p>Sant eller usant:</p> <p>“Målmerke” er en navnet på en dialekt.</p> <p style="text-align: right;">SRM13</p>	<p>Fasit: Usant. “Målmerke” er kjennetegn på dialekter eller sosiolekter. For eksempel er “ittj” (ikke) og “æ” (jeg), vanlige målmerker i trøndersk (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 78).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm13/</p>  <p style="text-align: right;">SRM13</p>
<p>Det utdraget under er fra sangen “Trønder”. Sangen handler om trøndere og er på trøndersk dialekt.</p> <p>“Men æ e mytji meir enn kun den klisjeen Om en skinnvest-sjarmør” https://www.youtube.com/watch?v=CxHM1pIT3ac (Ca. 1.30 i videoen) Oppgave: Hva betyr “mytji”?</p> <p style="text-align: right;">SRM14</p>	<p>“Mytji” betyr “mye”.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm14/</p>  <p style="text-align: right;">SRM14</p>
<p>“Sjø” er en vanlig forkortelse i trøndersk. For eksempel: “Æ veit ittj, æ har ittj vorre der, sjø”.</p> <p>Hva betyr “sjø”? Tips: Det er en forkortelse av to ord.</p> <p style="text-align: right;">SRM15</p>	<p>“Sjø” betyr “Skjønner du”.</p> <p>Noen trøndere bruker “sjø” på slutten av en setning for å forsikre seg om at personen de snakker til har forstått det de sier, eller som et slanguttrykk.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/midtnorge/srm15/</p>  <p style="text-align: right;">SRM15</p>

Vedlegg 13: Spørsmål til det nordnorske dialektområdet

Spørsmål	Fasit
<p>https://www.youtube.com/watch?v=Wlh2UdDIj4 I videoen ser vi Silje Nordnes fortelle om en bok hun har lest (Den boka, 2019). Silje Nordnes er fra Hamarøy i Nordland.</p> <p>Spørsmål: Hvilket personlig pronomen i 1. person entall bruker Silje i filmen?</p> <p style="text-align: right;">SRNN01</p>	<p>Fasit: Silje Nordnes bruker "Æ" som form for 1. person entall. Dette er en av de vanligste formene for 1. person entall i nordnorske dialekter (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 182).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn01/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN01</p>
<p>Sondre Justad er en artist fra Henningsvær i Lofoten. Teksten under er hentet fra Sondre sin sang "Ikke som de andre" (Fra 00:58 i videoen).</p> <p>“Du e ikke som de andre, du e ikke som de andre Æ vil vær med ei sånn som dæ Du e ikke som de andre, du e ikke som de andre Æ treng ei sånn som dæ” (Justad, 2018).</p> <p>Hva betyr ordet “dæ” i dette tekstutdraget?</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ckDMUEqlciE Fra 00.58 i videoen.</p> <p style="text-align: right;">SRNN02</p>	<p>“Dæ” betyr “deg”.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn02/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN02</p>
<p>Sant eller usant: det er mest vanlig med rulle R i det nordnorske dialektområdet.</p> <p style="text-align: right;">SRNN03</p>	<p>Fasit: Sant.</p> <p>Skarre R er kun i det vestnorske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 185).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn03/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN03</p>
<p>I Nord-Norge er det mange som jobber som fiskere. Fisk er en viktig ressurs i store deler av Nord-Norge. Videoen under er en reklame for fiskeburger fra Lofoten (Lofotprodukt A/S, 2020)</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=uc9N556UaGE</p> <p>Hvilket nektingsadverb blir brukt i videoen?</p>	<p>Fasit: Det er nektingsadverbet "ikkje" som blir brukt i reklamefilmen.</p> <p>"Ikkje" er utbredt i hele det nordnorske dialektområdet med unntak av noen områder i Finnmark og Troms, der mange bruker "ikke" (Tørdal, Engan & Federl, 2018b).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden:</p>

<p style="text-align: center;">SRNN04</p>	<p>https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn04/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN04</p>																									
<p>https://www.ssb.no/statbank/table/03743/tableViewLayout2/</p> <p>Tabellen under viser en oversikt over hvor mange elever som hadde nynorsk som hovedmål og hvor mange som hadde bokmål som hovedmål i det nordnorske dialektområdet i 2018.</p> <p>Oppgave: Se på tabellen: Hvor mange elever hadde nynorsk som sitt hovedmål i det nordnorske dialektområdet i 2018?</p> <table border="1" data-bbox="209 875 778 994"> <thead> <tr> <th></th> <th colspan="2"></th> <th>2018</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">18 Nordland</td> <td>Bokmål</td> <td>Elever</td> <td>27 791</td> </tr> <tr> <td>Nynorsk</td> <td>Elever</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">19 Troms - Romer (2018)</td> <td>Bokmål</td> <td>Elever</td> <td>18 778</td> </tr> <tr> <td>Nynorsk</td> <td>Elever</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">20 Finnmark - Finnmark (2019)</td> <td>Bokmål</td> <td>Elever</td> <td>7 759</td> </tr> <tr> <td>Nynorsk</td> <td>Elever</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">SRNN05</p>				2018	18 Nordland	Bokmål	Elever	27 791	Nynorsk	Elever	0	19 Troms - Romer (2018)	Bokmål	Elever	18 778	Nynorsk	Elever	1	20 Finnmark - Finnmark (2019)	Bokmål	Elever	7 759	Nynorsk	Elever	0	<p>Det var en elev som hadde nynorsk som sitt hovedmål i det nordnorske dialektområdet i 2018 (Statistisk sentralbyrå, u.å.)</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn05/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN05</p>
			2018																							
18 Nordland	Bokmål	Elever	27 791																							
	Nynorsk	Elever	0																							
19 Troms - Romer (2018)	Bokmål	Elever	18 778																							
	Nynorsk	Elever	1																							
20 Finnmark - Finnmark (2019)	Bokmål	Elever	7 759																							
	Nynorsk	Elever	0																							
<p>Finnes det et standardtalemål i Norge? Standardtalemål betyr en offisiell norm for hva som er rett eller galt i talemålet.</p> <p style="text-align: right;">SRNN06</p>	<p>Nei, i Norge har vi ingen offisielle regler for talemålet.</p> <p>(Men det finnes “uskrevne” regler for ulike dialekter)</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn06/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN06</p>																									
<p>I deler av det nordnorske dialektområdet har samisk påvirket utviklingen av talemålet. Når folk med samisk som førstespråk tar med trekk fra samisk inn i det norske talemålet kalles det etnolekt.</p> <p>Er det sant eller usant at Nord-Norge er det eneste stedet vi finner etnolekt?</p>	<p>Det er usant.</p> <p>Forklaring: Vi finner etnolekter mange plasser. Etnolekt handler om at mennesker med et annet førstespråk enn norsk tar med for eksempel ord og setningsoppbygning inn i det norske språket. Etnolekt er ikke det samme som dialekt, men over tid kan etnolekter påvirke dialekter og hele språk (Engan, Tørdal & Federl, 2018a).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn07/</p>																									

<p style="text-align: right;">SRNN07</p>	 <p style="text-align: right;">SRNN07</p>
<p>Hva betyr talemål?</p> <p style="text-align: right;">SRNN08</p>	<p>Talemål er måten vi snakker på. Det vi ofte kaller dialekt (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 25-26).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn08/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN08</p>
<p>Sant eller usant: Det er apokope i hele det nordnorske dialektområdet.</p> <p style="text-align: right;">SRNN09</p>	<p>Usant. Det er kun apokope i den sørlige delen av det nordnorske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 106). For eksempel: “Å synge” kan bli “å søng” sør i det nordnorske dialektområdet.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn09/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN09</p>
<p>På hvilke måter kan det norske landskapet med fjell ha påvirket utviklingen av dialekter?</p> <p style="text-align: right;">SRNN10</p>	<p>Før i tiden gjorde landskapet, for eksempel fjell, at folk ikke kunne reise eller flytte på seg så lett. Noen steder som hadde mye fjell rundt seg ble derfor mer isolert. De som bodde på disse stedene, møtte derfor ikke så mange språkbrukere og dialekten deres ble derfor ikke så påvirket av andre dialekter.</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn10/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN10</p>

<p>Marcus og Martinus er fra Trofors i Nordland. Utdraget er hentet fra Marcus og Martinus sin sang "Plystre på deg" (Fra ca. 00.35 i videoen).</p> <p>"E skulle ha sagt no Når du var på vei til å gå Det skulle vært oss to Men si meg kor e du no" (Marcus & Martinus, 2015).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Uaas4voytGc</p> <p>Oppgave: Ordet "no" er brukt to steder i utdraget, men har forskjellig betydning de to gangene. Hva betyr "no" i de to setningene? Oversett det til bokmål.</p> <p style="text-align: right;">SRNN11</p>	<p>Fasit:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. "E skulle ha sagt no". I denne setningen er "no" = "noe" 2. "Men si meg kor e du no". I denne setningen er "No" = "nå" <p>Du får 1 poeng for hvert riktige svar. Maks 2 poeng.</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn11/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN11</p>
<p>Forklar begrepet "sosiolekt". Tips: Sosiolekt ligner litt på ordet "sosial". Kanskje de har noe med hverandre å gjøre?</p> <p style="text-align: right;">SRNN12</p>	<p>Sosiolekt er en variant av dialekten du snakker.</p> <p>Måten du snakker på kan bli påvirket av for eksempel hvor du bor, hva du jobber med, hvem du henger med, alderen din og hva du gjør på fritiden. Sosiolekt handler altså mye om sosialisering, i tillegg til hvem du er sosial med, og hvor du er sosial (Engan, Tørdal, & Federl, , 2018a).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn12/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN12</p>
<p>Hvilket av disse ordene har apokope?</p> <p>A) Hannj B) kak C) ikkje</p> <p style="text-align: right;">SRNN13</p>	<p>B) "Kak"(kake) har apokope.</p> <p>Apokope betyr at e-en i slutten av et ord er borte. Apokope er et målmerke i trøndersk og i deler av det nordnorske dialektområdet (Mæhlum & Røynealand, 2012, s. 28).</p> <p>Link til spørsmålet på nettsiden: https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn13/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN13</p>

<p>I både nordnorsk og trøndersk er palatalisering et målmerke.</p> <p>Oppgave: Forklar begrepet “palatalisering”.</p> <p style="text-align: right;">SRNN14</p>	<p>Palatalisering er å uttale ord som inneholder dobbeltkonsonant med en j-lyd. For eksempel: “mann” blir til “mannj” (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 80).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn14/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN14</p>
<p>Sant eller usant:</p> <p>Det er bløte konsonanter i nordnorsk dialekt.</p> <p style="text-align: right;">SRNN15</p>	<p>Usant.</p> <p>Bløte konsonanter (b, d, g for p, t, k) er ikke vanlig i nordnorsk, men det er et vanlig målmerke i vestnorsk, og da spesifikt sør i det vestnorske dialektområdet (Mæhlum & Røyneland, 2012, s. 186).</p> <p><i>Link til spørsmålet på nettsiden:</i> https://spillmedfag.no/spraakreisen/spillkort/nordnorsk/srnn15/</p>  <p style="text-align: right;">SRNN15</p>

[Tilbake til Språkreisen](#)

LÆRERVEILEDNING

INFORMASJON OM SPRÅKREISEN OG LÆRERVELEDNINGEN:

Språkreisen er et brettspill om norske dialekter, og er tiltenkt norskfaget på ungdomstrinnet. Spillet er beregnet til å vare mellom 30 og 45 minutter, avhengig av hvor store grupper det er, og hvor raskt elevene kommer i gang med spillet. I denne lærerveiledningen vil du finne link til aktuelle læreplanmål og reglene for spillet, samt et forslag til gjennomføring av opplegget. Til slutt i lærerveiledningen er det noen refleksjonsspørsmål som for eksempel kan diskuteres på spillgruppene, eller i hel klasse etter å ha spilt spillet.

[Læreplanmål](#)[Regler](#)

FORSLAG TIL GJENNOMFØRING AV UNDERVISNINGEN:

- Vis instruksjonsvideoen felles, eller la elevene se den individuelt på egen PC/nettbrett.
- Del inn elevene i grupper.
- Del ut et spill med spillkort til hver gruppe. Alle gruppene må ha en PC/nettbrett på gruppa.
- Spillet kan enten spilles til alle er ferdig, eller du kan sette på en nedtellingsklokke som for eksempel teller ned fra 30 min. Spilleren som har kommet lengst når tiden er ute, vinner.
- Klassekamp! Dersom gruppene skal konkurrere mot hverandre, bruker hver gruppe poengtavlen og noterer ned antall poeng i hvert dialektområde. Ved spillets slutt summerer hver gruppe opp totalt antall riktige svar på gruppen. Gruppen med flest poeng totalt, vinner klassekampen. Ved bruk av klassekampen er det altså individuell konkurranse innad på gruppa om å komme først i mål, mens det er konkurranse mellom gruppene om å samle mest poeng.

FORSLAG TIL REFLEKSJONSPØRSMÅL

- Hvorfor tror dere landskapet har påvirket dialektene?
- Hvordan tror dere at dialektene blir påvirket av hverandre?
- Hvorfor tror dere at mange tror at folk som snakker østnorsk snakker bokmål?
- Hva tror dere er viktig for å ivareta dialektmangfoldet?
- Hvorfor tror dere det er viktig å ivareta dialektmangfoldet?
- Hvorfor tror dere at bokmål er det mest populære skriftspråket, når det er nynorsk som faktisk er bygget på norske dialekter?