

«Det ble litt som en bok, du har lyst  
til å komme videre for å se hvor det  
ender.»

*Spillbasert undervisning i nynorsk som  
sidemål*

Carl Martin Braarud



Master i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for Læringsutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016



# **«Det ble litt som en bok, du har lyst til å komme videre for å se hvor det ender.»**

En studie av spillbasert undervisning i nynorsk som sidemål

**Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk**

**Carl Martin Braarud**

© Carl Martin Braarud

2016

«Det ble litt som en bok, du har lyst til å komme videre for å se hvor det ender.» - En studie av spillbasert undervisning i nynorsk som sidemål

Carl Martin Braarud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan spilltenkning kan integreres i et undervisningsopplegg om nynorsk som sidemål. Spill og spillelementer har etter hvert fått en plass i ulike opplæringsammenhenger, og vi finner dem i alt fra enkle analoge quizer til avanserte digitale opplæringsprogram og treningsverktøy. Målet med denne oppgaven er å besvare problemstillingen *Hvordan kan spillbaserte undervisningsopplegg vekke interesse, motivasjon og læringsglede for elevene, og på samme tid ivareta et tydelig faglig innhold?* Studien har en todelt tilnærming som først viser hvordan et opplegg om nynorsk er utarbeidet med utgangspunkt i spillteori, og med vekt på å ivareta nynorskopplæringen. Deretter undersøker studien, gjennom observasjoner og intervju, hvordan gjennomføringen av undervisningsopplegget utspiller seg, og oppleves av elevene. Problemstillingen blir besvart gjennom en kvalitativ studie, med observasjon av et spillbasert undervisningsopplegg, og intervju av fem elever. Undervisningen ble gjennomført over en periode på tre uker, i en VG2-klasse.

Analysen av undervisningsopplegget og elevintervjuene tydeliggjør behovet for en god struktur og en tydelig oppstart. Den viser at rammen og historien som ble skapt av et *narrativ*, kan bidra til at elevene opplever undervisningen som mer *autentisk* og virkelighetsnær. Elevsitatet som er studiens tittel, «Det ble litt som en bok, du har lyst til å komme videre for å se hvordan det ender.», viser også at narrativ kan bidra til en økt interesse for undervisningsmaterialet i sin helhet. Videre viser analysen at en annerledes, praktisk tilnærming til grammatikk, kan gjøre undervisningen mer interessant for elevene enn den tidligere, mer formelle undervisningen hadde klart. Analysen viser også at undervisningen motiverte elevene og at belønningssystemet, i form av *prestasjoner*, *poengsystem* og *premier* hadde en positiv effekt på elevenes motivasjon og holdning til emnet. Oppgaven antyder med andre ord at spillbaserte undervisningsopplegg kan bidra til økt motivasjon og på samme tid ivareta det faglige innholdet.

# Forord

Jeg har siden ungdommen vert nødt til å forsvare min fasinasjon for spill og gleden spill har gitt meg. Spill som underholdningsmedium har måttet tåle mye ubegrunnet og noe begrunnet kritikk fra personer og miljøer som ikke har forstått seg på dem. Da jeg kom over fenomenet gamification, var det nesten uunngåelig at jeg endte opp med en masteroppgave som handlet om kombinasjonen av spill og undervisning. Når jeg nå leverer en master om spillbasert undervisning, føles det som kulminasjonen av alle tidligere diskusjoner, og jeg hadde ikke kommet hit uten de menneskene jeg har hatt rundt meg. Dere fortjener alle en takk.

Først av alt vil jeg takke klassen som lot meg infiltrere deres rekker, og da spesielt de fem informantene som har gjort denne studien mulig. Jeg må også takke min far, som med sine utallige bidrag, har gjort både undervisningen og oppgaven bedre. Takk for deres tid og villige deltagelse i det foreliggende prosjektet.

Min veileder Kari Anne Rødnes, fortjener en stor takk! Du har måtte sette deg inn i en verden som fortsatt er fjern for mange, og du har gitt meg en forståelse av mine egne ideer som jeg selv kunne lengte lenge etter. Uten din støtte og dine *mange* gode bidrag, hadde ikke denne oppgaven vært det den er i dag. Din støtte og din tro på mitt lille eksperiment har holdt meg gående og gitt meg tro på at det var mulig å komme i mål. Jeg vil også takke Jonas Bakken for den undervisningen som har lagt grunnlaget for mye av pedagogikken, didaktikken og det faglige innholdet jeg bruker i studien.

Caroline Jensen og Karianne Ormstad Foss fortjener også en stor takk for mange, lange og noen ganger kverulerende samtaler, diskusjoner og kollokvier. Uten dere hadde jeg nok aldri kommet meg gjennom dette utdanningsløpet. Det gjelder også for alle dere andre medstudenter og venner, som i løpet av de siste fem årene har bidratt til at jeg står her i dag.

Til slutt må jeg takke min kjæreste Mari. Du har måtte tåle mer prat om spillbasert undervisning enn noen, noen gang kan fortjene. Takk for at du har holdt ut med meg gjennom dette året, og takk for at du har gitt meg tro på meg selv. Du fortjener nå en lang og god sommerferie uten mas om masteroppgave og spill.

Vi sees på den andre siden!

Carl Martin Braarud

Oslo, mai 2016

# Innholdsfortegnelse

«Det ble litt som en bok, du har lyst til å komme videre for å se hvor det ender.» .....	3
Sammendrag .....	5
Forord .....	6
Innholdsfortegnelse .....	7
1 Innledning .....	1
Emne for oppgaven .....	1
1.1 Eget ståsted .....	2
1.2 Spill, gamification og SBU .....	3
1.2.1 Hva er gamification og SBU .....	4
1.3 Problemstillinger og presiseringer .....	5
1.4 Undervisningsopplegget som studeres .....	6
1.5 Disposisjon .....	6
2 Motivasjon, spillteori og SBU .....	8
2.1 Innledning .....	8
2.2 Motivasjon .....	8
2.2.1 Motiverende faktorer .....	10
2.3 SBU og undervisningsdesign .....	14
2.3.1 Undervisningsdesign .....	14
2.3.2 Motiverende design .....	18
2.4 Spillelementer .....	19
2.4.1 Abstraksjon .....	21
2.4.2 Narrativ .....	22
2.4.3 Mål .....	22
2.4.4 Tilbakemeldinger .....	23
2.4.5 Omspill .....	23
2.4.6 Belønninger og prestasjoner .....	24
2.4.7 Regler .....	24
2.4.8 Samarbeid .....	25
2.5 Sammenfatning av kapittelet .....	26

3	Nynorsk språk- og skriveopplæring .....	27
3.1	Innledning.....	27
3.2	Hva bør nynorskundervisning være?.....	28
3.3	Skriveundervisning.....	31
3.4	Modelltekster og autentiske skrivesituasjoner.....	33
3.5	Tidligere forskning .....	35
3.5.1	Forskning på grammatikkundervisning.....	35
3.5.2	Forskning på sjangerundervisning .....	37
3.5.3	Sammenfatning av tidligere forskning .....	39
4	Metode.....	40
4.1	Innledning.....	40
4.2	Undervisningsdesign med utgangspunkt i SBU .....	40
4.3	Kvalitativ metode - å undersøke elevers opplevelse av SBU om nynorsk.....	41
4.3.1	Min rolle som designer og forsker .....	42
4.3.2	Lærer .....	42
4.3.3	Klasse .....	43
4.3.4	Intervjuobjekter .....	44
4.4	Forberedelse og gjennomføring av studien .....	44
4.4.1	Forskningsdesign.....	44
4.4.2	Observasjon.....	45
4.4.3	Intervjuguide .....	46
4.4.4	Pilotering av intervjuguide .....	46
4.4.5	Gjennomføring av intervjuer.....	47
4.5	Analyse.....	47
4.5.1	Analyse av observasjoner.....	47
4.5.2	Analyse av intervju.....	48
4.6	Reliabilitet og Validitet .....	48
4.6.1	Validitet.....	48
4.6.2	Reliabilitet .....	50
4.7	Oppsummering .....	50
5	Analyse av undervisning og intervju.....	51
5.1	Innledning.....	51
5.2	Undervisningsdesign – definisjons- og designfase.....	51



5.2.1	Forberedelse og ideutvikling .....	52
5.2.2	Å bruke en analog tilnærming .....	52
5.2.3	Undervisningsoppleggets overordnede mål og fokus .....	53
5.3	Undervisningsopplegget – form og innhold .....	54
5.3.1	Narrativ og oppstart.....	54
5.3.2	Avdelingene .....	56
5.3.3	Prestasjoner, poengoversikt og premier .....	60
5.3.4	Kommentaroppgaven .....	61
5.3.5	Sammenfatning av undervisningsopplegget.....	62
5.4	Opplevelse og inntrykk - analyse av intervju .....	62
5.4.1	Tidligere nynorskundervisning og holdning til nynorsk som sidemål .....	63
5.4.2	Spillelementene .....	65
5.4.3	Motivasjon.....	77
5.4.4	Generelt inntrykk og utbytte .....	79
6	Diskusjon.....	80
6.1	Evalueringsdesign .....	81
6.2	Narrativ og den autentiske skrivesituasjonen .....	83
6.3	Praktisk grammatikkundervisning i et helhetlig undervisningsopplegg.....	87
6.4	Prestasjoner, poengsystem og premier som motivatorer .....	90
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	92
7.1	Oppsummering av studiens hovedfunn .....	92
7.2	Videre forskning .....	93
7.3	Didaktiske implikasjoner .....	94
	<b>Referanser</b> .....	<b>95</b>
	Vedlegg .....	99



# 1 Innledning

## Emne for oppgaven

Spillbasert undervisning er en tilnærming til undervisning som sakte, men sikkert gjør sitt inntog i de fleste norske klasserom, både bevisst og ubevisst. De fleste lærere har for eksempel gjennomført en Kahoot-quiz, eller en vanlig quiz for den saks skyld. Utenfor skolen er det stadig flere som spiller spill, og digitale spill har gått fra å være en hobby for de spesielt interesserte til allemannseie. De fleste har nok lurt på hva det er med spill som kan gjøre dem så «avhengighetsskapende»? Dette er noe stadig flere forsker på og prøver å gjenskape. Dette gjelder selvfølgelig de som lager spill, men også de som ønsker å føre spilltenkningen inn i andre virkeområder. Spillbasert undervisning er et slik felt, men om du vet hva du leter etter vil du også kunne se spor av spillelementer på nettsteder som Facebook, YouTube eller Finn.no; eller for den saks skyld i poengsamlingen hos COOP eller Norwegian. Spillbasert undervisning er undervisning som på en eller annen måte bruker spill eller elementer fra spill i en læringssituasjon.

Spillbasert undervisning er tydelig en stadig voksende trend innenfor undervisning. Det er også en økning av spill-baserte læringsverktøy utenfor skolen. Innenfor nesten alle grener av næringslivet vil man finne eksempler på spillbasert undervisning i opplæring og problemløsning (Kapp, 2012). En av grunnene til denne veksten både i skole og i næringslivet, er at den gjennomsnittlige TV-spill-spilleren har spilt spill i over tolv år. Av disse er 26 prosent over femti år (Kapp, 2012). Spill har gått fra å være barnelek og noe for de spesielt interesserte til et naturlig element i hverdagen for så å si alle. De fleste av oss vil i løpet av en måned spille en eller annen form for spill. I USA har 67 prosent av husholdningene et spillsystem, og 27 prosent av alle internettkbrukere spiller en eller annen form for spill på sosiale medier. Tall som trolig er enda høyere i Norge. Spill har blitt noe helt naturlig for de fleste. For spillbasert undervisning betyr det at avstanden mellom undervisningsopplegg og elev vil være betydelig mindre enn den var for bare tjue år siden. Kapp M Kapp, professor i undervisningsdesign ved Bloomsburg Universitet, sier om spillbasert undervisning at «this is not a waning trend; rather it is gaining momentum and acceptance in more and more fields. Learning and development professionals must follow that trend or be left behind. This is especially true when applied to areas not typically thought of

as material appropriate for «games»» (Kapp, 2012, s. 22). Et slikt utypisk område kan være nynorsk.

Sidemål, særlig nynorsk som språk og tema vil for mange norsklærere være det første man peker på når det snakkes om utfordrende emner i norskfaget. Mange peker på negative holdninger til emnet, andre, selv lærere, mener at det ikke bør ha den karaktergivende posisjonen i norsk som det har i dag (Hellerud, 2005). I lærerutdanningen blir det viet lite tid til nynorsk som eget emne, og forskningen på feltet handler i større grad om holdninger blant elever og lærere enn om didaktiske og faglige tilnærminger. For meg var det å studere spillbasert undervisning i nynorsk som sidemål, ikke bare en mulighet til å se på en relativt uprøvd didaktisk form, men også å gjøre det i en kontekst det ellers er gjort lite didaktisk forskning.

For denne studien har jeg utviklet et spillbasert undervisningsopplegg i nynorsk som sidemål uten bruk av digitale verktøy. Studien bygger på observasjon av fire uker med undervisning på VG2 studiespesialiserende og elevintervju. I denne perioden jobbet elevene med prosjektet «*Dag og Tid – Eit samarbeidsprosjekt*» som jeg designet med utgangspunkt i spillelementer og spilltenkning. Undervisningen fokuserte på skriving av nynorsk, og ble avsluttet med innlevering av en karaktergivende kommentaroppgave.

## 1.1 Eget ståsted

Jeg har personlig en sterk interesse for spill, noe som gjorde spillbasert undervisning til et naturlig valg da jeg skulle skrive en masteroppgave i nordisk didaktikk. Jeg ville se om det var mulig å overføre noen av de effektene jeg selv har sett og opplevd i spill, inn i en læringsituasjon. Det som gjør nettopp spill til en så god kilde til inspirasjon, er at spill må designes på en måte som holder spilleren engasjert, utfordret og underholdt. Jeg har stor tro på at riktig bruk av spillbasert undervisning, kan gjøre undervisning bedre. Fordi jeg selv har opplevd gleden spill kan skape, har jeg ingen grunn til å tro noe annet. Jeg tror derimot ikke at spillbasert undervisning er en «cure-all» som kan løse alle problemer. Jeg mener derfor at bruken av spillbasert undervisning må gjøres på riktig måte og tilpasses elevene, faget, temaet og læreren. Man skal ikke ha quiz for quizens skyld, man skal *bruke* quizen for å oppnå noe. Spillbasert undervisning er altså, som all annen didaktikk, et verktøy som kan skape utrolig gode læringssituasjoner, men som verktøy flest har det liten effekt om det brukes feil.

Når det gjelder nynorsk som sidemål er jeg noe delt. På den ene siden tenker jeg at norskfaget alt har fryktelig mange temaer å komme gjennom. Hadde man fjernet sidemålsundervisningen hadde man kanskje fått mer tid til andre temaer, og man kunne økt den generelle skrivekompetansen i hovedmålet. På den andre siden ser jeg verdien av en bredere forståelse av begge skriftformene. Skulle man fjerne sidemålet helt, med dens litteratur og historie, ville norskfaget som danningsfag miste mye verdifullt. Slik det behandles i læreplanen i dag, er det forståelig at det ofte ender opp med et par ukers skippertak rett før tentamen og eksamen. Uansett hvilken effekt det vil kunne ha på eksamenskarakteren, vil det for de fleste ikke skape en varig kompetanse man vil kunne nyte god av etter fullført videregående skole. Nynorsk som sidemål trenger, etter min mening, en annen tilnærming enn den som blir brukt i dag. Skal sidemålsundervisningen fortsette som obligatorisk og karaktergivende, må den få oppmerksomhet og ikke tilsidesettes og oversees. Eventuelt får man ha en felles skriftlig karakter i norsk som bygger på kompetansen i begge skriftspråkene. Da kan man som lærer dedikere lengre perioder til å arbeide med sidemålet, og på den måten faktisk skape en forståelse og kompetanse som ikke bare vil vare, men som også vil verdsettes av elevene. I denne sammenhengen vil det være et viktig poeng at vi nok trygt kan si at de fleste negative holdningene til nynorsk ikke kommer som et resultat av høy kompetanse.

## 1.2 Spill, gamification og SBU

Hva er et spill? Er det lek og moro? Er det konkurranse? Er det en reise i fantasien? Er det logiske problemer som skal løses? Sannheten er at spill er alt dette og mye mer. Nesten alt kan være et spill, og nesten alt kan gjøres til et spill. Kapp definerer spill som “a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.” (Kapp, 2012, s. 7). Denne definisjonen på hva et spill er, utelukker enkelte av de interaktive opplevelsene som mange mener tilhører spillkategorien (Extra Credits, 2013). For mitt formål er den likevel treffende, da den dekker de spillene man typisk henter inspirasjon fra til spillbasert undervisning. Hvis vi så tar utgangspunkt i Kapps definisjon, er altså et spill et *system* en *spiller* tar del i, i form av *abstrakte utfordringer*. Disse utfordringene defineres av *regler*, *interaksjon* og *tilbakemeldinger*. Dette gir et *kvantifiserbart resultat* som ofte fremprovoserer en *følelsesmessig reaksjon* (Kapp, 2012). Kapp beskriver hvert enkelt av disse elementene i *The gamification of learning and instruction*. Jeg vil komme tilbake til enkelte av disse

elementene senere i kapitlet, men her vil jeg fremheve det kanskje viktigste elementet, det som skiller spill fra andre liknende medium som TV, musikk og bøker; muligheten for interaksjon. Uten en spillers interaksjon med spillet, vil ikke spillet «skje». Du kan som en passiv deltaker se en film. Du må derimot være en aktiv deltaker i et spill. *Spilleren* er den rollen elevene vil ha i spillbasert undervisning. Elevene må altså være aktive deltakere i undervisningen for at undervisningen skal kunne «skje».

### 1.2.1 Hva er gamification og SBU

Gamification er et begrep som så å si ikke eksisterte før 2010, men som nå benyttes innenfor en rekke områder og defineres på mange forskjellige måter (Yongwen, 2011). En definisjon fra næringslivet er for eksempel «gamification is integrating game dynamics into your site, service, community, content or campaign in order to drive participation» (Yongwen, 2011). En annen og bredere definisjon er: «Gamification is the use of game design elements in non-game contexts» (Deterding, 2011). En definisjon av gamification som inneholder læring, finner vi hos Kapp: «*Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems.*» (Kapp, 2012, s. 10).

Spillbasert undervisning (SBU) er gamification i en læringssituasjon. Jeg vil derfor, med utgangspunkt i Kapps definisjon av gamification, definere SBU som bruken av spillelementer og spilltenkning for å engasjere, motivere til handling, fremme læring og problemløsning i en undervisningssituasjon.

Så hva er så forskjellen på vanlige spill og SBU? Den største forskjellen på klassiske spill og SBU er hensikten med å lage og spille det. Når en spillutvikler lager et spill, er som regel målet å skape noe som fanger spilleren for spillets skyld. Selv om man vil kunne lære en hel masse av å spille spill, er det i de fleste tilfeller ikke læring som er hensikten for hverken utvikler eller spiller. Det er da snarere et heldig biprodukt av en aktivitet som i første omgang ikke har læring som intensjon. Når man derimot lager et spill hvor hensikten hos utvikleren er å lære bort noe, endres denne dynamikken. Spilleren engasjerer seg ikke i spillet for spillets skyld, men spiller for læringen som ligger i spillet. Spillet er en vei til kunnskap. Denne tankegangen er mye av årsaken til at eldre dataspill, som ble laget for å lære bort noe, ofte var av dårlig kvalitet og var lite engasjerende. Dette er da også noe man må være klar over når man lager undervisning basert på spill. Klarer man å lage undervisning og læringsspill som i

seg selv er engasjerende, vil læringen bli et produkt av at elevene er motiverte til å spille spillet for spillets skyld.

### 1.3 Problemstillinger og presiseringer

Denne studien vil se på to sider av undervisning: Det arbeidet som gjøres *før* undervisningen (undervisningsdesign) og det arbeidet som gjøres *i* undervisningen. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan spillbaserte undervisningsopplegg vekke interesse, motivasjon og læringsglede for elevene, og på samme tid ivareta et tydelig faglig innhold?*

Denne problemstillingen har jeg operasjonalisert i to forskningsspørsmål:

*I. Hvordan kan man designe et konkret undervisningsopplegg om temaet nynorsk som sidemål basert på spillteori?*

*II. Hvordan opplevde elevene dette opplegget/det å delta i nynorskundervisning med utgangspunkt i SBU?*

For å undersøke de to forskningsspørsmålene har jeg designet et undervisningsopplegg basert på spillteori, observert gjennomføringen og gjennomført kvalitative intervjuer av elever som deltok i undervisningen.

Norsk er både nynorsk og bokmål, som Jansson og Skjong presiserer i sin bok med samme navn. Når jeg i denne oppgaven skriver om nynorsk, er det som *sidemål* for elever med bokmål som *hovedmål* det er snakk om.

Fordi så godt som all forskning jeg kan finne om SBU bygger på bruk av digitale hjelpemidler, har jeg valgt å presisere forskjellene mellom *digital* og *analog* SBU. Med digital SBU, mener jeg all SBU som benytter et digitalt verktøy eller spill. Når jeg snakker om analog SBU, er det snakk om SBU uten digitale hjelpemidler. Det vil si at undervisningsmaterialet ikke blir presentert digitalt, og at man i hovedsak jobber med penn og papir eller andre analoge hjelpemidler. I mitt undervisningsopplegg er det eneste unntaket at elevene selv fikk velge om de ville skrive på papir eller på PC i skriveoppgavene, og at de skrev kommentarteksten på PC.

I observasjonen av undervisningen og til dels i intervjuene er det interessant å se på hvordan elevene arbeider: Om de arbeider godt og om de virker fokuserte, eller om mye av undervisningstiden går med til småprat eller andre aktiviteter som ikke har med skolearbeidet å gjøre. For å beskrive dette bruker jeg begrepet godt eller dårlig *arbeidstrykk*.

## 1.4 Undervisningsopplegget som studeres

«*Dag og Tid – Eit samarbeidsprosjekt*», var et fire uker langt undervisningsopplegg i nynorsk som sidemål. Hovedfokuset i undervisningen var skrivekompetanse i nynorsk, spesielt skriving av sakprosa. Elevene fikk utdelt en perm hver med undervisningsmaterialet, og læreren hadde grammatikkoppgaver og fasiter stående på kateteret. Eleven startet arbeidet med en opplæring som introduserte dem for undervisningsmaterialet, så kunne de fritt velge å arbeide med oppgaver innenfor tre forskjellige temaer (kultur, samfunn, og anmeldelser). De kunne også gjøre alternative oppgaver. Arbeidet de gjorde kunne utløse prestasjoner som igjen ga poeng. Samlet de nok poeng, kunne de oppnå premier, og muligheten til å fortsette videre til undervisningsoppleggets siste oppgave. Den siste oppgaven var å skrive en kommentar for *Dag og Tid*. Denne kommentaren ble sendt inn til avisen, og en av tekstene kunne komme på trykk i avisen. Kommentarpoppgaven var en gruppeoppgave som skulle handle om elevenes syn på nynorskundervisningen i skolen i dag.

## 1.5 Disposisjon

I dette kapitlet har jeg introdusert oppgavens to temaer og begrunnet valget av dem. Videre har jeg presentert problemstillingene og gjort rede for mitt eget ståsted. Jeg har også introdusert en rekke begreper som er relevante for problemstillingen, og gjort en foreløpig presisering av disse. I kapittel to presenterer jeg teori som er knyttet til SBU med hovedfokus på engasjement, motivasjon og undervisningsdesign. Jeg presenterer også de spillelementene jeg har benyttet meg av i designet av undervisningen. I kapittel tre presenterer jeg teori og tidligere forskning knyttet til skriveopplæring med fokus på nynorsk, sjangerundervisning, grammatikkundervisning og autentiske skrivesituasjoner. Teoriene som presenteres i kapittel to og tre, danner grunnlaget for undervisningsopplegget jeg presenterer og analyserer i kapittel fem. I kapittel fire går jeg gjennom metoden for innsamling av data og begrunner hvorfor jeg har valgt intervju og observasjon som metode. Jeg tydeliggjør også min egen rolle.



I kapittel fem gir jeg en analytisk presentasjon av undervisningsopplegget og analyserer datamaterialet fra observasjonen og intervjuene. I kapittel seks diskuterer jeg funnene i analysen opp mot teorien presentert i kapittel to og tre. I kapittel sju oppsummerer jeg studiens funn, didaktiske implikasjoner og muligheter for videre forskning.

## 2 Motivasjon, spillteori og SBU

### 2.1 Innledning

Spillbasert undervisning henter det meste av sin inspirasjon fra spill og spilldesign, men det er en gjensidig utveksling. Flere av teoriene man vektlegger når man utvikler spill har likhetstrekk med pedagogisk teori. Det er ikke tilfeldig at mange spill-utviklere har behov for læringsteori i sitt arbeid. Fellestrekkene ligger spesielt nære hverandre når det gjelder motivasjon og læringsprogresjon (Kapp, 2012). I dette kapittelet vil jeg ta for meg teorier som er spesifikt rettet mot spilldesign og motivasjon. Jeg vil presentere relevant teori i tre deler. I første del vil jeg fokusere på pedagogiske teorier knyttet til motivasjon. I den andre delen vil jeg se på teorier knyttet til undervisningsdesign. I den tredje delen vil jeg presentere åtte spillelementer som har vært sentrale i utviklingen og designet av undervisningsopplegget, og som vil være sentrale for analysen og drøftingen av problemstillingen. Selv om jeg gjør et skille mellom motivasjon og undervisningsdesign, er teoriene jeg presenterer tett knyttet sammen.

Det er også viktig å poengtere at veldig mye av forskningen på SBU er forskning på elektroniske spill og SBU-opplegg. Det vil være stor forskjell på anvendelsen av spillelementer i digital SBU, og hva man kan få til med analoge hjelpemidler. Når det er sagt, så er de fleste av spillelementene på en eller annen måte mulige å integrere også i analoge spillbaserte undervisningsopplegg.

### 2.2 Motivasjon

Begrepet motivasjon er sentralt i både spill- og læringsteori. Begrepet er komplekst og tilknyttet mange forskjellige teorier, tolkninger og definisjoner. Enkelt sagt kan motivasjon forklares som «en samlebetegnelse for de faktorer som setter i gang og som styrer adferden i mennesker» (Teigen, 2013).

Før man kan motivere til læring, må det være en vilje til å lære. Van Eekelen (2006) poengterer viktigheten av viljen til å lære. Med vilje til å lære mener han at man må være følelsesmessig åpen for å lære. Dette er også en av hovedpoengene i Krashens teori om skriveferdigheter (Krashen, 1985). Krashens hypotese går ut på at man har et filter som kan

hemme læring. Dette filteret kan påvirkes av ytre faktorer som tidspress og støy, eller av indre faktorer som manglende motivasjon, stress og prestasjonsangst (Krashen, 1985). Viljen til å lære er med andre ord påvirket av det affektive og ikke det kognitive ved læringsprosessen. Om det affektive filteret er åpent for å motta læring, er det neste steget å skape en interesse for å lære. Hidi og Renninger (2006) deler interessen inn i to typer. Situasjonsinteresse og individuell interesse. Om situasjonen gjør at man føler seg trygg og akseptert øker sjansen for at man fatter en interesse for å lære. Om situasjonsinteressen er skapt, vil det være mulig å skape en interesse for det faglige, den individuelle interessen. Når både den situasjonelle og den individuelle interessen er tilstede, mener Hidi og Renninger(2006) at eleven er motivert. Den individuelle faglige interessen er det som ofte kalles indre motivasjon. Situasjonsinteressen vil som regel skapes av en ytre motivasjon.

I SBU er målet å skape en indre motivasjon ved bruk av spillelementer som har en innebygd motivasjon. Dette er hovedfokuset i Malone og Leppers *Taxonomi of Intrinsic Motivation* (1988). Malones studie av de motiverende faktorene i spill og Leppers prinsipper for å skape indre motivasjon i design av undervisning blir her slått sammen og presentert som en uniform teori. Deres mål, når de laget denne taksonomien, var ikke å produsere en enkel, testbar teori, men heller å samle flere konkurrerende teorier i et felles rammeverk «that can guide not only further theorizing, but also the design of instructional environments» (Malone & Lepper, 1988, s. 230). Dette gjør taksonomien deres spesielt relevant for mitt undervisningsopplegg fordi den bygger på forskning på indre motivasjon i krysningpunktet mellom dataspill, dataspill som undervisningsverktøy, og undervisning uten bruk av spill. I taksonomien fokuserer Malone og Lepper (1988) på fire indre faktorer: *Utfordring, nysgjerrighet, kontroll og fantasi*, og tre mellommenneskelige faktorer: *Samarbeid, konkurranse og anerkjennelse*. Av disse faktorene vil utfordring, kontroll, fantasi og samarbeid være spesielt interessante for analysen av oppbyggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Malone og Leppers taksonomi ligger tett opp mot John Kellers (1987) ARCS-modell, jeg vil derfor presentere de to teoriene samlet. John Kellers ARCS modell fokuserer på undervisningsdesign. Det gjelder ikke SBU spesielt, men mange av elementene er relevante for nettopp denne typen undervisning (Kapp, 2012). ARCS-modellen er et resultat av forskning på om det er mulig å systematisere motivasjon i undervisning (Keller, 1987). ARCS står for *attention, relevance, confidence og satisfaction* (oppmerksomhet, relevans, selvtillit og tilfredstillelse). Målet med ARCS-modellen er å øke den motiverende appellen i

undervisningsmaterialet (Keller, 1987). Modellen identifiserer fire betingelser som må møtes for at elever skal bli og forbli motivert (Keller, 1987). For hver av disse betingelsene presenterer modellen et sett med undervisningsstrategier for å øke den motiverende appellen av undervisningen. Modellen gir også en systematisk fremgangsmåte for undervisningsdesign, kalt motiverende design (Keller, 1987). Jeg presenterer Kellers motiverende design senere i dette kapittelet.

### **2.2.1 Motiverende faktorer**

Malone og Leppers (1988) og Kellers (1987) teorier ligger som sagt, tett opp mot hverandre, og i enkelte tilfeller overlapper de hverandre. Jeg vil derfor presentere de viktigste faktorene fra begge teoriene samlet. Jeg vil derimot presentere Kellers *motiverende design* (se 2.3.2) som en del av teorien knyttet til undervisningsdesign.

#### **Utfordring, kontroll, anerkjennelse og tilfredstillelse**

*Utfordring* er en sentral faktor for indre motivasjon. Utfordringens rolle står sterkt i de fleste teorier som omhandler indre motivasjon, og da også i Malone og Leppers (1988) taksonomi. Utfordring består av underkategoriene *mål, usikre resultat, tilbakemelding og selvfølelse(selvtillit)/mestringsfølelse*. Av disse er det spesielt mål, tilbakemelding og selvtillit som er relevante for denne studien. *Mål* skal helst være kortsiktige og ikke langsiktige om man ønsker å fremme indre motivasjon. Man kan også ha et langsiktig mål for undervisningen som er delt opp i mindre delmål, for å øke den indre motivasjonen (Malone & Lepper, 1988). Mye av grunnen til at utfordringer er motiverende, ligger i *selvtilliten* og *mestringsfølelsen* de skaper. Følelsen av suksess er en sjelden opplevelse for noen. Svært mange elever opplever at skolen gjentatte ganger viser dem hvor gode de er til å mislykkes (Keller, 1987). Elever med høy selvtillit vil begrunne suksess med egen evne og innsats, heller en oppgavens vanskelighetsgrad eller hell. De har også en høyere toleransegrense for å mislykkes (Keller, 1987). For elever med lav selvtillit er det i mye større grad et spørsmål om ego. De vil vise andre at de kan lykkes, og er i mye større grad bekymret for ikke å gjøre det. Lærerens oppgave vil derfor være å generere og vedlikeholde en utvikling av selvtillit hos elevene. «The purpose [...] is to help the learner form the impression that some level of success is possible if effort is exerted» (Keller, 1987, s. 5). Ved å mestre en utfordring, er det naturlig at man får en økt mestringsfølelse og høyere selvtillit. Bildet av deg selv og følelsene du har om

deg selv, er sentrale for egen motivasjon (Malone & Lepper, 1988). Et viktig poeng å merke seg er at slike reaksjoner, er begrenset til situasjoner hvor suksess eller det å mislykkes oppleves som noe man selv har oppnådd gjennom bruk av egen kompetanse eller egenskaper. Det er derfor, ifølge Malone og Lepper (1988), viktig at *tilbakemeldinger* «should be structured so as to promote perceptions of personal competence and effort and to minimize the possibility of diminishing the learner's self-esteem». *Tilbakemeldinger* er viktige for læringsutbyttet, men også for å bevare motivasjonen for en aktivitet. Aktiviteter vil være mer indre motiverende om tilbakemeldingene de gir er hyppige, tydelige og konstruktive (Malone & Lepper, 1988).

Følelsen av *kontroll* er en av de mest frekvente forklaringene på hvorfor man opplever dataspill som fengende (Malone & Lepper, 1988). Det er også, ifølge Malone og Lepper (1988), hjørnesteinen i tilnærmingen til indre motivasjon. De sier at «to experience oneself as an «Origin» of one's own actions and choices, and not a «Pawn» of external forces» er en grunnleggende menneskelig tendens (Malone & Lepper, 1988, s. 237). Vi ønsker kontroll over våre liv og vårt miljø. Kontroll består av underkategoriene *eventualitet*, *valg* og *styrke*. Eventualitet handler i stor grad om at det er et forhold mellom respons og utfall. Hvilke oppgaver man skal få og hvilken form for tilbakemelding man trenger, bør tilpasses ut ifra hvilke styrker og svakheter man tidligere har demonstrert (Malone & Lepper, 1988). Det er derimot ikke nok at man får tilbakemeldinger og at disse er med på å tilpasse oppgavene man jobber med. De må også oppleves og oppfattes av den enkelte. Ved å gi valg, og spesielt eksplisitte valg innenfor et sett med alternativer, øker man den indre motivasjonen. Det kan også være en viktig påvirkning i andre motivasjonsparadigmer (Malone & Lepper, 1988).

*Tilfredsstillelse* handler om å stimulere elevene til å føle en glede over gjennomførte prestasjoner (Keller, 1987). Å definere mål og belønninger vil skape en økt motivasjon for en oppgave, men som Keller(1987) sier: «Sometimes people become resentful and even angry when they are told what they have to do, and what they will be given as a reward». Grunnen til dette mener Keller(1987) ligger i følelsen av kontroll. Ved å overta kontrollen av noe i elevens liv, vil det kunne skape en følelse av forakt. Det vil være spesielt tydelig om man forsøker å kontrollere noe eleven selv har en intern glede over å drive med. Ved ekstern påvirkning av noe som alt er internt motivert, vil man kunne svekke elevens glede over arbeidet (Keller, 1987). Målet for lærere må derfor være å overta en viss kontroll, uten å overta kontrollen helt, og dermed gi eleven en følelse av maktesløshet (Keller, 1987). Da er

det viktig å gi elevene muligheten til å ta egne valg. *Valg* kan virkelig være en drivkraft for indre motivasjon, valgene kan være med på å skape en illusjon av større kontroll og øke elevens *nysgjerrighet* og *fantasi*. Malone og Lepper (1988) presiserer derimot at en økt valgfrihet ikke nødvendigvis er synonymt med en økt motivasjon. De mener at det trolig finnes «some optimal, intermediate number of choices that will be maximally motivating» (Malone & Lepper, 1988, s. 239). Det handler altså ikke om mest mulig valg, men om en rett mengde valg (rundt 5-7 alternativer).

Når elevene møter utfordringer med selvtillit og en følelse av kontroll, er det viktig at man, for å skape tilfredstillelse, *anerkjenner* den innsatsen som er lagt ned i arbeidet.

Anerkjennelse handler om å få egen innsats sett og anerkjent. For at en aktivitet skal kunne anerkjennes, må den være mulig å gjenkjenne og verdsettes av andre. Dette kan ifølge Malone og Lepper (1988) gjøres på tre måter: at gjennomføringen av aktiviteten er synlig (for eksempel en fremføring), produktet av aktiviteten er synlig (for eksempel en veggavis) eller at en annen form for resultat av aktiviteten er synlig (for eksempel en topp 10 liste). Da helst som en naturlig del av aktiviteten.

## **Fantasi, oppmerksomhet og relevans**

*Oppmerksomhet* i ARCS-modellen handler om å fange elevene og få dem interessert i undervisningens innhold. Det er i og for seg lett nok å fange elevenes oppmerksomhet, men å holde på den er hvor den virkelige utfordringen ligger. Keller mener at for å gjøre det, «it is necessary to respond to the sensation-seeking need of students and arouse their knowledge seeking curiosity, but without overstimulating them» (Keller, 1987, s. 3). Målet er altså å finne en balanse mellom kjedsomhet og overstimulering og angst. *Relevans* handler om å vise eller overbevise elevene om at stoffet man jobber med, er relevant for dem. Man kan for eksempel prøve å gjøre stoffet relevant for elevene ved å vise dets nytte i nåtid og i et fremtidig arbeidsområde; eller man kan vise at det å lære har en relevans i seg selv (Keller, 1987). Keller mener man bør gjøre undervisningen relevant ved å gjøre måten man underviser på relevant. «Relevance can come from the way something is thought; it does not have to come from the content itself» (Keller, 1987, s. 3). Relevansen kan komme i form av samarbeid med andre, eller gjennom personlige målsettinger. «To the extent that a course of instruction offers opportunities for an individual to satisfy these and other needs, the person

will have a feeling of perceived relevance» (Keller, 1987, s. 3). En måte dette kan gjøres på, er å spille på elevenes nysgjerrighet og fantasi.

*Nysgjerrighet* anser Malone og Lepper (1988) som den mest direkte faktoren for indre motivasjon. Vår nysgjerrighet stimuleres av et optimalt nivå av informasjonskompleksitet, eller et optimalt nivå av uoverensstemmelse. Selv om nysgjerrighet er lik *utforing* i det at de begge trenger et optimalt nivå av stimulans, mener Malone og Lepper (1988) det er viktig å beskrive dem som to forskjellige kategorier. Der utfordring har *mestringsfølelse* som en sentral faktor, er det for nysgjerrigheten helt uviktig. Nysgjerrighet kan komme i form av *sansbar nysgjerrighet* og *kognitiv nysgjerrighet*. Sansbar nysgjerrighet er den som utløses av endringer i lyd, lys og andre sansbare stimuli (Malone & Lepper, 1988). Et eksempel kan være stemningen som musikken i et spill fremprovoserer, eller fargebruk og design i en fagbok. Den kognitive nysgjerrigheten fremprovoseres, som Malone og Lepper (1988) beskriver det, «by the prospect of modifying higher level cognitive structures.» (s. 241). Dette mener Malone og Lepper (1988) at kan fremprovoseres ved å få personer til å tenke at deres kognitive strukturer har mangler. På samme måte som at en god vitenskapelig teori bør være komplett, konsekvent og sparsommelig, bør også gode kognitive strukturer inneha disse karakteristikkene (Malone & Lepper, 1988). Ved å antyde at elevens tidligere kunnskap ikke oppfyller disse kravene vil man kunne skape kognitiv nysgjerrighet.

*Fantasi*, som er den siste av kategorien i Malone og Leppers taxonomi, omhandler miljø som fremprovoserer mentale bilder av fysiske eller sosiale situasjoner som ikke faktisk er tilstede (Malone & Lepper, 1988). Fantasi består av *følelsesmessige aspekter* og *kognitive aspekter*. De *følelsesmessige aspektene* ved en fantasi, er ganske enkelt de aspektene som spiller på våre følelser. En fantasi kan gi oss mulighet til å oppleve ting vi ikke vil kunne oppleve i det virkelige liv. Hva ved en fantasi, eller hvilke fantasier vi finner motiverende, kan variere veldig fra person til person. I deres studie av hva som gjorde spill morsomme, altså motiverende, var det ingen av spillene som oppnådde mer enn 17% av toppkarakteren (Malone & Lepper, 1988). En underliggende årsak til dette, mener Malone og Lepper (1988), kan være behovet for identifikasjon. Gir man noen muligheten til å sette seg inn i en fiktiv karakters liv, vil man identifisere seg med karakteren. Denne innlevelsen styres av tre hovedfaktorer: Opplevd likhet, beundring og den opplevde kvaliteten av karakterens perspektiv i fantasien (Malone & Lepper, 1988). En fantasi vil derfor skape en varierende grad av identifikasjon ut ifra elevens karakteristikk og verdier (Malone & Lepper, 1988).

Derfor vil det være viktig at man i en undervisningssituasjon, åpner for flere forskjellige fantasier, slik at elevene i større grad kan oppleve en fantasi som gir den enkelte elev det beste følelsesmessige utbyttet.

De *kognitive aspektene* ved en fantasi er de som kan, ved hjelp av metaforer eller analogier, gi en bedre forståelse av informasjon ved å relatere den til tidligere kunnskap (Malone & Lepper, 1988). Gjennom fantasier, vil elever kunne oppleve situasjoner og hendelser hvor informasjonen man prøver å forstå, presenteres på en måte som gjør den forståelig fordi den knytter den nye informasjonen opp mot kunnskap eleven allerede besitter. Man kan for eksempel illustrere veldig mange fysiske lover ved bruk av fotball. Eller man kan presentere etiske teorier gjennom fortellinger og moralske dilemma.

## **Samarbeid og konkurranse**

*Samarbeid og konkurranse* kan sies å være motpoler. I likhet med *utfordringer* trenger samarbeid og konkurranse et målbart utbytte for å gi mening. «In competitive situations, where one person's gain is another's loss, these utilities sum to zero; in cooperative situations, they do not» (Malone & Lepper, 1988). Det må altså være en eller annet form for mål for at konkurranse eller samarbeid skal gi mening. Det betyr derimot ikke at måloppnåelse er det viktigste i en konkurranse- eller samarbeidssituasjon. I mange tilfeller vil målet spille en mindre rolle, men det må være der (Malone & Lepper, 1988). Selv om det, ifølge Malone og Lepper (1988), ofte er antatt at konkurranse er dårlig, og at samarbeid er bra, mener de at begge formene for mellommenneskelig samhandling kan virke sterkt motiverende for læring.

## **2.3 SBU og undervisningsdesign**

### **2.3.1 Undervisningsdesign**

For utvikling av SBU, vil det i de fleste tilfeller, være relevant å se til teori knyttet til undervisningsdesign. Undervisningsdesign finnes i mange former, og har endret seg i takt med utviklingen av læringsteori og teknologi. Den bygger både på den kognitive og den behavioristiske psykologien og delvis på utviklingen av undervisningsteknologi (Lund & Hauge, 2011). Selv om det for denne oppgaven ikke er spesielt relevant med det teknologiske



aspektet, er mange av konseptene som presenteres svært relevante for måten undervisningsopplegg bygges opp.

Tradisjonelle undervisningsdesign-modeller beskriver en systematisk tilnærming til undervisning. De tilfører struktur i arbeidet med å utvikle undervisning, gjerne i form av en faseinndeling og en serie med skritt man kan følge (Grabinger, Aplin, & Ponnappa-Brenner, 2007). Denne tilnærmingen til undervisning har sterke røtter i behavioristisk læringsteori og egner seg spesielt for undervisning i prosedyrer, konsepter og grunnleggende ferdigheter (Grabinger, Aplin, & Ponnappa-Brenner, 2007). I tradisjonell undervisningsdesign brytes stoffet ned i mange små elementer og mål. Disse elementene læres så del for del, utenfor den autentiske konteksten (Grabinger, Aplin, & Ponnappa-Brenner, 2007). Dette er en tilnærming man vil finne mange eksempler på i SBU og *gamification*. Den sosiokulturelle tilnærmingen har derimot et fokus på større helheter. Undervisningen er løsere og fokuserer på interaksjon med mennesker og objekter. Læringen skjer i større grad som følge av en kollektiv prosess (Grabinger, Aplin, & Ponnappa-Brenner, 2007). Det Grabinger m.fl (2007) mener, er at det er i samhandlingen mellom den sosiokulturelle læringsteorien og de tradisjonelle undervisningsdesign-modellene man kan skape de mest effektive og gode læringsmiljøene. Dette mener jeg underbygges av Lund og Hauge (2011) som også mener at den sosiokulturelle læringsteorien og aktiviteter knyttet til den, ikke bare vil kunne hjelpe med å forstå design, men også vil være til hjelp når man skal produsere og gjennomføre dem.

Lund og Hauge (2011) skiller mellom to aspekter av undervisningsdesign, *design for å lære bort* og *design for å lære*. Med design for å lære bort, mener de den jobben læreren gjør i forkant av undervisningen. Altså jobben med å omsette læreplanmål og fagstoff til et undervisningsopplegg. Design for å lære er ganske enkelt hva som skjer under selve undervisningen, når lærere og elever jobber sammen for en felles konstruksjon av kunnskap. Hauge og Lund (2011) beskriver forskjellen mellom de to aspektene slik:

«While designs for teaching delimit the activities, designs for learning are context sensitive and respond to, for example, immediate opportunities, learner initiatives and serendipity. Also designs for learning open up for using learners' out-of-school social and cultural experiences, their life worlds».

De kan altså forstås som avgrensede og utvidende. Undervisningsdesign må derfor forholde seg til begge aspektene. Ved bare å fokusere på tilpassing av læringsstoff og læreplanmål og å ignorere elevenes deltakelse, vil man risikere at undervisningen trekkes bort fra de målene

man har satt. Blir fokuset rettet for mye mot det som kan oppstå organisk i undervisningssituasjonen, risikerer man å havne på ville veier og ikke arbeide mot de målene man har satt for undervisningen. Det må altså være en balanse mellom de to designaspektene. Det er også et poeng, som Lund og Hauge (2011) prøver å argumentere for, spesielt med tanke på mer komplekse og omfattende undervisningsopplegg med en stigende læringskurve.

Vygotskys teori om menneskets utvikling i et samspill med kultur og samfunn har lagt grunnlaget for svært mange av de teoriene som i dag står sentralt i vestlig pedagogisk forskning og virksomhet. Vygotskys teori er også relevant for undervisningsdesign. Det Vygotsky undersøkte, var forholdet mellom *tenkning* og *tale*, og hvordan utviklingen av det ene påvirket utviklingen av det andre (Vygotsky, 2001). Hvor man tidligere så på utviklingen av de psykologiske funksjonene som separate prosesser, upåvirket av relasjonene, mente Vygotsky at «psykologien må gjøre disse relasjonene og de forandringene i utviklingen som de forårsaker, til hovedproblemet» (Vygotsky, 2001, s. 24). Hans forståelse av læring i en sosial kontekst snarere enn som en internalisert prosess i individet, er en av hovedmomentene i den konstruktivistiske og den sosiokulturelle læringsteorien (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). En av Vygotskys grunntanker var ideen om redskap og hvordan vi bruker redskap til å tilegne oss kultur og felles kunnskaper. Primater har evnen til å bruke redskap til å utføre enkelte handlinger, noe som tyder på en aller første fase av intellekt, men de mangler det viktigste redskapet for utvikling av intellektet; språket. «Den intellektuelle utviklingen har, slik Vygotsky ser det, utspring i språk som et sosialt fenomen» (Imsen, 1998, s. 156). Språket er altså både et resultat av sosial interaksjon og det som muliggjør den intellektuelle utviklingen. Språket går fra å være en ren sosial aktivitet, til å deles i to: en for den ytre sosiale kommunikasjon og en for den indre intellektuelle samtalen (Vygotsky, 2001). Hvor behaviorismen fremmer tanken om at det er en direkte sammenheng mellom stimulus og respons, mente Vygotsky at det måtte et kognitivt redskap til mellom de to: sign. Mediering som dette kalles, er ifølge Vygotsky grunnleggende for alle høyere psykologiske prosesser (Vygotsky, 2001). Vygotskys teori om redskap er interessant for meg fordi jeg i denne oppgaven er interessert i språkutvikling, men også fordi bruken av andre redskaper for læring av språk vil være viktig i en diskusjon om SBU som læringsfremmende.

I *Voices of the Mind* presenterer Wertsch(1993) de medierende redskapene en person besitter, som en verktøykasse: «I would suggest that mediational means be viewed not as some kind of single, undifferentiated whole, but rather, in terms of diverse items that make up a *tool kit*»

(Wertsch, 1993, s. 93). Denne tilnærmingen åpner for en bredere forståelse av mediering og medierende som verktøy. For Wertsch var det viktig i undersøkelsen av hvorfor man velger et verktøy fremfor et annet, og hvordan en studie av disse valgene ville ha en påvirkning på hvordan man så på den sosiokulturelle tilnærmingen til læring (Wertsch, 1993). For SBU vil det ha en betydning i hvordan man tenker design. Hvis vi ser for oss at alle elever har en verktøykasse med medierende verktøy, som ikke nødvendigvis er den samme, blir det viktig å legge til rette for flere innfallsvinkler til læringsstoffet. Man må også gi elevene tilgang til en rekke fysiske verktøy de kan bruke i samhandling med de intellektuelle verktøyene de besitter.

Et annet viktig og velkjent poeng i Vygotskys teori er *den proksimale utviklingssonen*. Kort forklart mente Vygotsky at «fordi utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, er det slik at barnet er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det er i stand til å utføre den alene» (Imsen, 1998, s. 158). Man kan altså utføre handlinger med hjelp fra andre, mer kompetente, før man kan utføre dem alene. Disse handlingene ligger i det Vygotsky (2001) kaller den proksimale utviklingssonen; handlinger som ligger mellom det man kan gjøre på egen hånd, og det man ikke kan klare, selv med hjelp fra andre. Man beveger seg fra imitasjon til internalisering av kunnskap, noe som gjør at man vokser inn i det intellektuelle livet til dem man har rundt seg (Vygotsky, 2001). I dagens vestlige pedagogikk, er det for mange et hovedprinsipp at undervisning skal fremme læring som foregår i den proksimale utviklingssonen. Som i Malone og Leppers taksonomi, er det viktig at *utfordringen* er riktig. Den proksimale utviklingssonen er med andre ord viktig, både for den intellektuelle utviklingen, men også for motivasjonen.

Den proksimale utviklingssonen legger spesielt vekt på *den kompetente andre*. I pedagogikken er tradisjonelt den kompetente andre læreren eller andre elever, men det trenger det nødvendigvis ikke å være. Med tilgangen til internett og utviklingen vi har sett de siste ti-femten årene kan den kompetente andre være hvor som helst i verden, eller være et program (Cicconi, 2013). Læreren som sådan, trenger ikke lenger være den kompetente andre, men kan heller lede elevene til selv å finne hjelp via internett og andre digitale kilder. Med tanke på SBU åpner denne måten å tenke på den kompetente andre på for nye måter å tilnærme seg elevene og læringsstoffet. En digital tilnærming vil kunne bruke programmerte hjelpere eller vise til kilder på internett. I et analogt SBU-opplegg vil man være mer begrenset, men det har implikasjoner for hvordan man designer analog SBU også. Ved bruk av spillelementer, kan

man lage et opplegg som i seg selv tar på seg noe av rollen som den kompetente andre, og legge til rette for samarbeid mellom elever i grupper og mellom elever og lærer. Om man lykkes med det, vil man kunne fristille elevene til å utforske undervisningsmaterialet på egenhånd, i grupper og med hjelp fra lærer, og forhåpentligvis forsterke følelsen av mestring og kontroll.

### 2.3.2 Motiverende design

Modellen for *motiverende design*, består av fire faser: *definere, designe, utvikle* og *evaluere*. I *definisjonsfasen* skal man identifisere problemområder, analysere den eksisterende elevmotivasjonen og kartlegge motivasjonsmålene (Keller, 1987). Målet med *definisjonsfasen* er altså å finne de områdene i undervisningen som skaper problemer og som kan svekke elevenes interesse og motivasjon. Når problemområdene er identifisert, må man analysere elevenes eksisterende motivasjon. I noen tilfeller vil elevene ha en eksisterende individuell interesse for et tema. I andre tilfeller vil det være en liten interesse for både situasjonen, faget og temaet. Gjennom å analysere den eksisterende elevmotivasjonen vil man kunne tilpasse undervisningen slik at den enten kan vedlikeholde en eksisterende motivasjon eller skape en ny (Keller, 1987). Til slutt må man kartlegge hvilke motivasjonsmål man skal sette for den enkelte undervisningsøkten. Ved å sette motivasjonsmål, gjør man det lettere som underviser å velge de riktige strategiene for å oppnå de riktige betingelsene (Keller, 1987).

I *designfasen* skal man generere mulige strategier og velge de riktige strategiene (Keller, 1987). I *designfasen* beveger man seg vekk fra den analytiske tilnærmingen i *definisjonsfasen* og søker en mer ukritisk og kreativ tilnærming (Keller, 1987). Målet er først å generere en rekke varierte strategier, for så å velge de strategiene som passer best for undervisningen man designer. Keller (1987) gir fem retningslinjer for denne utvelgelsen. Strategiene bør:

«(a)not take up too much instructional time, (b) not detract from the instructional objectives, (c) fall within the time and money constraints of the development and implementation aspects of the instruction, (d) be acceptable to the audience, and (e) be compatible with the delivery system, including the instructor's personal style and preferences.»

Disse retningslinjene fremhever en av Kellers(1987) hovedbekymringer for at motivasjon skal være til hjelp for å nå et mål, og ikke selve målet. Design av undervisningsopplegg for å skape motivasjon, må altså holde fokus på det som skal undervises og ikke på det å motivere.

De strategiene man velger å bruke må derfor vurderes ut ifra nytteverdien for undervisningen. Man skal ikke ha quiz for quizens skyld.

I *utviklingsfasen* implementerer man de strategiene man har valgt inn undervisningsmaterialet (Keller, 1987). Når man utvikler SBU, kan dette være en fase som tar mye tid, siden man gjerne må lage undervisningsmaterialet fra bunnen. For digital SBU kan det være snakk om en lang utviklingsprosess. Det er derfor viktig at man, før man starter på *utviklingsfasen*, skaffer seg en oversikt over hvor mye tid man har til rådighet og hvor lang tid utviklingen vil ta.

I den siste fasen, *evalueringsfasen*, vurderer man utfallet av undervisningen. Keller påpeker at det er like viktig å evaluere motivasjonsutfallet som det er å evaluere læringsutbyttet. Effekten av motivasjonsstrategier kan ikke måles med læringsresultat alene. Man må også måle utholdenhet, arbeidstrykk, følelser og holdning (Keller, 1987). For å kunne si noe om hvor motiverende undervisning er, må man se på de faktorene som påvirkes av høy eller lav motivasjon, ikke bare resultatet av arbeidet man motiverer til.

## 2.4 Spillelementer

Kapp (2012) trekker frem spillmekanikk, spilleestetikk og spilltenkning som de tre elementene fra spill, som kan være med å skape engasjement, interesse og motivasjon. De kan også fremme læring og være til hjelp i problemløsning. Mekanikken, estetikken og tenkningen fra spill er det som er de drivende og overførbare elementene i spill. Det er de som vil være med å skape gode undervisningssituasjoner. La oss se litt nærmere på disse tre elementene:

**Spillmekanikk** kan være nivåer, poengsystem, prestasjoner, løypekart og tidsbegrensninger. Dette er det Kapp (2012) kaller spilllets byggeklosser. De er ikke i seg selv nok til å gjøre undervisningen til en spillopplevelse, men de er kritiske for gjennomføringen.

**Spilleestetikk** er alt fra brukergrensesnitt til design av nivåer; til valg av font eller bruk av farger og bilder. Spesielt i elektroniske undervisningsspill er dette viktig, men det er også et element som må tas hensyn til ved design av ikke-elektroniske undervisningsspill. Hvordan undervisningsmaterialet ser ut påvirker hvordan det oppfattes.

**Spilltenkning** er kanskje det viktigste elementet for SBU. Spilltenkning gjør at man kan gjøre en kjedelig aktivitet om til en opplevelse med konkurranse, samarbeid, utforskning og

fortelling (Kapp, 2012). Spilltenkning kan gjøre en hvilken som helst aktivitet om til et spill. Det er denne tenkningen som skaper en større ramme for undervisningen, og det er her potensialet for virkelig god undervisning, basert på SBU, ligger. Hvis man som lærer, klarer å skape en opplevelse i undervisningen av noe større enn det å løse matteoppgaver eller det å lese en bok, åpner det for nettopp en høyere grad av engasjement. Spilltenkning kan engasjere til læring og være en støtte i problemløsning.

Når man bruker SBU, kan man skape en følelse av autentisitet. Undervisningssituasjoner er, naturlig nok, unaturlige. Ved å skape en ramme og et narrativ, hvor de enkelte elementene av undervisningen oppleves som deler av en større helhet, kan det skape en forståelse hos elevene for hvorfor de må arbeide med grammatikkoppgaver, eller hvorfor de må lære Pytagoras læresetning.

SBU er ideelt sett ikke bare spillmekanikker som poenger eller nivåer. Det er et komplekst system som samler alle de forskjellige elementene til en større opplevelse. «The entire experience must work together. If a piece or part is missing and the environment is not congruent with the learning, the results can be disastrous. It is the interplay of different elements all adding up to more than the sum of the parts that makes an experience worthwhile.» (Kapp, 2012, s. 15).

Når man lager undervisning basert på spilltenkning, er det viktig å forstå at én mekanikk i seg selv trolig vil ha liten effekt. La oss, før vi går nærmere inn på enkeltelementene, se på quiz som et eksempel. En quiz kan på overflaten fremstå som et relativt enkelt spill, men under overflaten styres også quizen av mange spillelementer som kan knyttes opp mot de motiverende faktorene jeg har nevnt over. Det er en *konkurranse*, med et *mål* om å svare riktig på flest mulig spørsmål. I de fleste tilfeller er det også mulig å *samarbeide*. Det er også spillelementer som er mindre synlige, men som er nødvendige for at quizen skal kunne engasjere og skape interesse for stoffet. Det er *regler* som sier noe om hva du som spiller kan og ikke kan gjøre. Det er et *poengsystem* for hvert riktige svar og det er som regel en *tidsbegrensning*. De fleste lærere har i dag, på en eller annen måte, gjennomført en quiz i undervisningen sin. Dette er SBU. Man kunne stilt nøyaktig de samme spørsmålene, til enkeltelever i klassen, som del av en plenumsdiskusjon, eller delt ut spørsmålene som en uformell test. Elevene ville fått svare på nøyaktig det samme, men konteksten og rammen ville være en helt annen. De fleste lærere vil si seg enig i at responsen på at elevene skal ha quiz er en ganske annen enn om man sier at de skal ha en test av hva de kan så langt. SBU er

med andre ord komplekst, selv i såpass enkel form som quiz. Derfor er det viktig å beskrive noen av spillelementene jeg har benyttet for å kunne analysere undervisningsdesignet. Under vil jeg presentere de viktigste spillelementene brukt i designet av undervisningsopplegget denne studien bygger på.

### 2.4.1 Abstraksjon

Abstraksjon av konsepter og virkelige situasjoner, er en nødvendighet for spill og undervisning basert på spill. Spill som omhandler svært komplekse situasjoner er nødt til å abstrahere for å kunne være underholdende. Et spill som Age of Empire, som spenner over flere hundre år, hadde aldri kunne eksistert i noe annet en abstrakt form. I Age of Empire representerer en runde i spillet ett år. Ved å abstrahere kan spilleren oppleve en generalisert form av virkeligheten.

«A game may be regarded as a dynamic model of reality in which the model provides a representation of reality at a particular period of time. This is known in the academic literature as an *operating model*, as distinct from verbal, graphic, mathematical, or physical models» (Kapp, 2012, s. 26).

Fordelen med denne abstraksjonen i forbindelse med undervisning, er at elevene kan oppleve situasjoner som ellers ville vært vanskelig, eller umulig, å ta del i. Når elever i den norske skolen i dag skriver tekster, er situasjonskonteksten «skrive tekst i skolen». De er ikke en del av en autentisk skrivesituasjon; de skriver for læreren og for å eventuelt oppnå en karakter. Dette gjør også at tekstnormene i skolen ikke ligner de en finner i «den virkelige verden» (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Skaper man derimot en abstrakt verden gjennom SBU, vil elevene kunne få en tilpasset opplevelse av hvordan det er å jobbe som forfatter eller journalist. Situasjonen vil kunne føles autentisk, men samtidig håndterlig. Det gjør også elevene i stand til å forstå konsepter uten å først måtte forstå alle aspektene ved for eksempel journalistfaget. Ved å fjerne aspekter fra en virkelig kontekst kan elevene fokusere på det viktige i situasjonene og klarere se konseptene man prøver å undervise om (Kapp, 2012). Abstraksjon som spillmekanikk gir *kontroll* og skaper en situasjon hvor man kan oppleve *fantasi* uten at man blir paralyisert av for mye ansvar og for mange valg.

## 2.4.2 Narrativ

Narrativer eller fortellinger kan og bør være en essensiell del av SBU. Fortellingselementet tilfører mening og relevans til opplevelsen (Kapp, 2012). Undervisning eller opplæring som er direkte knyttet mot en arbeidssituasjon, vil ha ekstra utbytte av et narrativ. Ved å bruke narrativer som et drivende element, skaper man en større helhet rundt de forskjellige oppgavene elevene skal løse. Alle lærere har på et tidspunkt fått spørsmålet: «Hvorfor må vi lære dette?». Ved å plassere fagstoffet i en fortelling som *viser* elevene hvorfor de må lære det, vil man skape en større aksept for faget. Det kan også være en motiverende faktor. Eleven får en investert interesse i fortellingen, de vil vite hva som skjer videre. De kan leve seg inn i autentiske situasjoner på samme måte som annen fiksjon tar oss inn i og lar oss oppleve fiktive og virkelige hendelser (Kapp, 2012). Elevens *nysgjerrighet* og *fantasi* vil i større grad få utfolde seg og forhåpentligvis motivere til læring.

## 2.4.3 Mål

*Mål* kan sies å være det som skiller lek fra spill. Med en gang man introduserer et mål, går leken fra tilfeldig moro til en mer skjerpet målrettet aktivitet med målbare utfall (Kapp, 2012). Mål i spill er som oftest tydelige. Du skal skape et monopol eller få fire røde brikker på rad. Tydelige, visuelle mål i spill, tilfører insentiv og tilbakemelding, og gir en indikasjon på progresjon, både for en selv og for andre man spiller med. «The goal of the game is the primary device for determining level of effort at a certain point in the game, strategies, moves, and, ultimately, who wins. The goal sustains the game and keeps players moving forward» (Kapp, 2012, s. 29). Som i spill, er også mål i undervisning viktige av akkurat de samme grunnene. De kan vise hvor langt man har kommet, de kan virke motiverende og de gir tilbakemelding på hva man gjør riktig, og hva man bør jobbe mer med (Kapp, 2012). For undervisning har man ofte et overordnet mål. I spill er oppnåelsen av målet spillets slutt. Når man har nådd målet, finnes det ikke lenger et insentiv for videre spill. Det samme gjelder for undervisning. Da er det, som i spill, viktig å ha flere mindre mål underveis. Hvis undervisningens mål er å lære elevene å skrive en diktanalyse, må de først lære om diktanalysens forskjellige elementer, for så å bruke den kombinerte kunnskapen til å skrive en diktanalyse. Å sette delmål for undervisningen kan holde elevene engasjert i arbeidet, men det kan også forenkle forståelse av fagstoff som er komplekst og vanskelig.



## 2.4.4 Tilbakemeldinger

*Tilbakemeldinger* er en viktig faktor for kontroll i Malone og Leppers (1988) taksonomi. De har også en sentral rolle i annen undervisning, men som Kapp sier: «One of the features video games, board games and other types of games have over traditional learning environments is the frequency and intensity of feedback» (Kapp, 2012, s. 35). Spill har nesten en konstant strøm av tilbakemeldinger, og tilbakemeldingene er nesten øyeblikkelige. Tilbakemeldinger i spill styrer spilleren til riktig handling og oppførsel. I første omgang gir de spilleren beskjed om det den gjorde var riktig eller galt. I andre omgang kan de være med å styre spilleren i riktig retning, gjennom hint og utpeking. Disse mekanismene overlapper ofte i spill. For analog SBU er dette en utfordring på samme måte som det er en utfordring å gi tilstrekkelig med tilbakemelding til alle elevene i en mer normal undervisningssituasjon. Det er imidlertid mulig å designe undervisningsopplegg som åpner for den samme typen tilbakemelding som man har i spill. I kombinasjon med *omspill* kan man forme elevenes handlinger uten å eksplisitt fortelle dem hva man ønsker at de skal gjøre. Det som kan være problematisk, er at alle elevene ikke nødvendigvis vil forstå de taktile mekanikkene i slike tilbakemeldinger. Som lærer må man være bevisst på det og stille opp med mer direkte tilbakemelding til de elevene som trenger det.

## 2.4.5 Omspill

*Omspill* er et viktig element i spill og er et av elementene som kan ha størst innvirkning på undervisning om det kan overføres på en god måte. Omspill er den mekanismen i spill som gjør at man kan starte på nytt om man ikke lykkes. Om man dør eller ikke klarer et oppdrag, har man muligheten til å gå tilbake til et tidligere tidspunkt i spillet å prøve på nytt. Det gir spilleren tillatelse til å mislykkes. Når konsekvensene av å mislykkes er små, åpner man for *utforskning, nysgjerrighet* og læring gjennom oppdagelse (Kapp, 2012). Det er faktisk slik at man forventer å mislykkes i spill. Et spill hvor man aldri gjør en feil, vil i de fleste tilfeller oppleves som alt for lett, og derfor kjedelig. Muligheten for å mislykkes tilfører et element av trygghet og åpner for nytt innhold ved at man faktisk må revurdere fremgangsmåten sin. Når det å mislykkes kombineres med tilbakemeldinger, gir det spilleren en mulighet til å tilpasse sin egen fremgangsmåte uten alt for store konsekvenser. De fleste vil oppleve det som ubehagelig å svare feil på et spørsmål fra læreren. Ubehaget kan føre til at man ikke ønsker å forsøke og derfor melder seg ut. Når man skaper en forventning om at man skal mislykkes, og

at konsekvensene av det er relativt små, vil man redusere ubehaget og heller skape en interesse for å finne riktig løsning. Man lærer ikke bare fagstoffet man skal lære, man lærer også å håndtere nederlag og å lete etter nye løsninger når den første ikke ga ønsket resultat. Det forutsetter selvfølgelig at det er mulig for den enkelte elev å finne riktig løsning. Hvis undervisningen blir for vanskelig, og elevene mislykkes gang etter gang, vil de til slutt gi opp (Kapp, 2012). Målet må derfor være å finne en balanse som ligger litt over elevenes evner, men samtidig ikke så høyt over at de gir opp. Undervisningen skal med andre ord ha oppgaver som ligger innenfor den proksimale utviklingssonen, gi elevene de nødvendige verktøyene og hjelpen de trenger for å løse dem, og på den måten øke *selvtilliten* og *mestringsfølelsen* hos elevene.

#### **2.4.6 Belønninger og prestasjoner**

Belønninger er det som kanskje flest assosierer med SBU. Et system med poenger elevene kan samle for å oppnå prestasjoner eller få premier er ofte det tydeligste spillelementet, og derfor mest gjenkjennelig. Belønninger har definitivt en plass i SBU, men det kan ikke stå alene, og det bør ikke være undervisningens sentrale element (Kapp, 2012). Det finnes to forskjellige syn innen spillutvikling på hvordan belønninger bør deles ut. Det ene er at belønninger bør være lette å oppnå, slik at spilleren blir hektet og derfor fortsetter å spille. Det andre er å unngå lette belønninger som ikke er relatert til aktiviteter som i seg selv er givende (Kapp, 2012). I SBU er trolig den siste formen for belønning den beste, men en kombinasjon kan være med å motivere elevene til å jobbe videre med aktiviteter som er mer krevende og derfor krever en større innsats. En kombinasjon av både lett oppnåelige belønninger og belønninger som gis for meningsfylt arbeid, vil med andre ord kunne være mer motiverende, eller i hvert fall sørge for at man har treffer flere elever.

#### **2.4.7 Regler**

Regler er essensielle for spill og SBU. Som Kapp sier: «Without rules, games would not exist» (Kapp, 2012, s. 31). I *Rules of Play: Game Design Fundamentals*(2004) deler Salen og Zimmerman regler inn i fire kategorier: *operasjonelle regler*, *fundamentale regler*, *implisitte regler* og *instruerende regler*. De operasjonelle reglene er de som beskriver hvordan man spiller spillet. Som at man i yatzy kan kaste terningene tre ganger, eller at man i Monopol får penger når man passerer start. I en quiz vil det for eksempel ikke være lov å se i boka etter

riktig svar eller sjekke internett på mobilen. Det samme gjelder for quiz utenfor skolen. Der vil det også falle inn under de implisitte reglene, som er de reglene som verner den sosiale kontrakten mellom spillerne. De er gjerne ikke skrevet ned, men de har fortsatt stor makt over spillernes oppførsel. I et undervisningsopplegg vil det at en elev jukser ikke påvirke andre elevers resultat, men den sosiale kontrakten i klassen vil fortsatt bestemme om det er greit å jukse eller ikke. De implisitte reglene kan variere fra spiller til spiller, eller i en undervisningssituasjon, fra klasse til klasse.

De instruerende reglene er de reglene man ønsker at spilleren skal lære og internalisere i SBU (Kapp, 2012). Det kan være konkrete regler som matematiske formler, eller grammatiske bøyningsregler. Eller det kan være mer abstrakte regler som styrer ønsket adferd. For eksempel hvordan en innledning i en artikkel bør være, eller hvilke ord man bør og ikke bør bruke i forskjellige sammenhenger. Disse reglene vil ikke påvirke spillets gang i stor grad, men hva man lærer av undervisningen vil kunne styres av dem. De fundamentale reglene er de som ligger under de operasjonelle reglene. De trenger ikke bli forstått av spilleren, men er nyttige for spilldesignere og til en viss grad lærere som ønsker å lage SBU. Et eksempel Kapp(2012) gir på en fundamental regel, er sjansen for at man kaster en sekser på en terning. For undervisningsopplegget jeg har laget er en slik regel hvor mange grammatikkoppgaver som må gjøres for å oppnå en prestasjon. Når man skal lage et SBU-opplegg, er det spesielt de operasjonelle og de instruerende reglene som er viktige. Før man lager reglene for undervisningen må man være bevisst på hva man ønsker å oppnå, og hvordan reglene man lager vil styre undervisningen. Det vil også være viktig å ha kjennskap til de sosiale normene i en klasse. Skal man la juks bli stoppet av medelever, eller bør man legge inn regler som straffer juks? Hvilke regler man har, vil styre hvordan elevene jobber, og feil eller mangler i reglene kan ha store konsekvenser for undervisningsopplegget og elevenes læringsutbytte

### **2.4.8 Samarbeid**

Samarbeid er et velkjent fenomen i skolen, og gruppearbeid er noe alle har vært igjennom på alle nivåer i skolen. I SBU vil samarbeid fungere på samme måte som i annen undervisning, men i SBU har man i større grad mulighet til å tydeliggjøre fordelene ved å samarbeide. Elevene kan for eksempel oppnå prestasjoner eller få tilgang til andre deler av undervisningen ved å hjelpe en medelev. Det kan også være oppgaver som vil ta mye tid om man skal gjøre dem alene, men som vil være relativt enkle om man jobber sammen om dem.

## 2.5 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert teori som omhandler motivasjon og undervisningsdesign. Jeg har også presentert de spillelementene som vil være sentrale i analysen og drøftingen. Gjennomgangen av teoriene over viser hvor sentralt motivasjon står i teoriene knyttet til undervisningsdesign og SBU, eksemplifisert i Kellers modell for *motiverende design*. De sentrale spillelementene har som hovedoppgave å fremme engasjement, interesse og motivasjon. De motiverende faktorene i Malone og Leppers taksonomi og i Kellers ARCS-modell vil være sentrale i analysen av undervisningsdesignet og analysen av elevintervjuene. Spillelementene narrativ, omspill, belønninger og tilbakemeldinger vil være spesielt viktige.

# 3 Nynorsk språk- og skriveopplæring

## 3.1 Innledning

Tematikken for undervisningsopplegget denne studien omhandler, er nynorsk som sidemål. I forrige kapittel presenterte jeg teori som er relevant for utformingen av et SBU-opplegg. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på teorier knyttet til det faglige innholdet. Undervisningens hovedmål er å øke elevenes skrivekompetanse i nynorsk. I norsk læreplan for fullført Vg3 for elever på studiespesialiserende utdanningsprogram er det presisert åtte kompetansemål om skriftlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2016). Alle disse læremålene er å forstå som like viktige for hovedmål og sidemål. De kompetansemålene som nevner skriftspråk sidestiller begge målformene. Alle kompetansemålene vil derfor være relevante for et undervisningsopplegg som har som mål å øke elevenes skrivekompetanse i nynorsk. Av disse åtte kompetansemålene, er det seks som i større eller mindre grad vil oppnås gjennom undervisningsopplegget gjennomført for denne studien:

- Beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- Skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- Skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- Bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk
- Bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere
- Vurdere argumentasjon i andres tekster og underbygge egne påstander ved saklig argumentasjon

Som vi ser av disse målene, er det å mestre formverket, altså grammatikken, og å kunne skrive i ulike sjangre med ulike formål viktig. Undervisningsopplegget denne studien bygger på, er utformet for å ivareta både grammatikk-aspektet og skrive- og sjangertreningsaspektet knyttet til sidemålsopplæringen. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere teorier om nynorsk-, grammatikk- og sjangerundervisning. Først vil jeg presentere fem aspekter ved nynorskundervisning presentert i *Norsk = nynorsk og bokmål*, så vil jeg trekke inn internasjonal teori og forskning på grammatikk- og sjangerundervisning.

## 3.2 Hva bør nynorskundervisning være?

Det er liten tvil om at nynorsk sidemålsundervisning, på linje med hovedmålsundervisning og fremmedspråkundervisning, kan trekke inspirasjon fra mange av de samme pedagogiske og didaktiske teoriene. Det er derimot viktig å forstå at sidemålsundervisning i norsk, det være seg bokmål eller nynorsk, står i en egen posisjon på grunn av nærheten mellom de to skriftspråkene. Det finnes per i dag relativt lite spesifikk forskning på nynorsk språk- og skriveopplæring, men det finnes noe. Under vil jeg presentere noe av den, med spesielt fokus på den fem aspektene for god nynorskundervisning, utformet av Jansson og Skjong (2011).

Jansson og Skjong (2011) prøver i *Norsk =nynorsk og bokmål* å peke på hva som skal til for å få elever til å utvikle god kompetanse i nynorsk. Det første aspektet de peker på er en *tidlig start*, og *oppfølging* av en tidlig start. Selv om de ikke kan vise til systematisk forskning når det gjelder forholdet mellom kompetansen i de to målformene, viser eksamensresultater og elevers selvrapportering (TNS Gallup, 2006), at de med bokmål som sidemål har et mer balansert forhold mellom kompetansen i de to skriftspråkene (Jansson & Skjong, 2011). Om man har nynorsk som hovedmål, er det ikke til å unngå å få en tidlig start på sidemålsopplæringen. Barn vil bli eksponert for barnelitteratur, sanger, aviser og nettsider som i stor grad vil være på bokmål. Det gjør at elever med bokmål som sidemål vil ha en helt annen fortrolighet til sidemålet sitt enn de som har nynorsk som sidemål. Hvis vi antar at eksamensresultatene og selvrapporteringene gir et riktig bilde av situasjonen, vil det være rimelig å anta at en tidlig start kan være et viktig tiltak for å bedre sidemålskompetansen for elever med nynorsk som sidemål. Siden denne eksponeringen ikke vil kunne skje like naturlig for dem, er dette noe man må gjøre en aktiv innsats for i skolen. I *Vil du ha unbrako-nøkkelen min?* skriver Ingvild Bügge Budal (2015) at «Ein tidleg start avmystifiserer den norske skriftspråksituasjonen, og aukar medvitet om at norsk er nynorsk og bokmål» (s. 98). En tidlig start vil kunne gjøre nynorsk mindre fremmed og på den måten mer tilgjengelig for elevene. Budal (2015) påpeker også i samme artikkel viktigheten av å gjøre elevene oppmerksomme på hva de alt kan. All den kunnskapen de alt har fra skolen og den forståelsen de har av norske dialekter, kan bidra til å ufarliggjøre emnet.

Det andre aspektet Jansson og Skjong (2011) peker på, er *positive holdninger* og *godt læringsmiljø*. Det er ingen hemmelighet at det finnes en del negative holdninger til sidemålsopplæringen, spesielt nynorsk, i det norske samfunnet. «Få undervisningsemner har

blitt gjenstand for fleire holdningsundersøkingar enn nynorsk som sidemål» (Jansson & Skjong, 2011, s. 181), og det er neppe tilfeldig at det er nettopp nynorsk som sidemål som har fått den tvilsomme æren. En begrunnelse for at man ønsker en positiv holdning, er hypotesen om *affektive filter*. Krashen (1985) mener at man for å kunne lære må være åpen for input. Dette kan i enkelte tilfeller hindres av mentale sperrer, han kaller for affektive filtre.

«When its ‘up’[det affektive filteret], the acquirer may understand what he hears and read, but the input will not reach the LAD (Language Acquisition Device). This occurs when the acquirer is unmotivated, lacking in self-confidence, or anxious» (Krashen, 1985, s. 3).

Det er derfor ekstra viktig at man i undervisningen av nynorsk fremmer en positiv holdning til faget og skaper et positivt læringsmiljø.

Dette leder oss til det tredje aspektet, *samspill* mellom lærer og elev. Flere lærere vil selv uttrykke negative holdninger overfor nynorsk, noe som vil gi elever aksept for egne negative holdninger til faget (TNS Gallup, 2006). Det er derfor viktig at man som lærer viser en positiv holdning til nynorsken, selv om ens egne holdninger til nynorsk ikke er positive. «Læraren må sjå på seg sjølv som ein svært viktig faktor når det gjeld å skape positive holdningar og motivasjon – og dermed leggje til rette for læring» (Jansson & Skjong, 2011, s. 182). I et forsøk med valgfritt sidemål i Oslo står det i sluttrapporten at:

*«Holdningene lar seg dessuten påvirke når elevene møter nynorsk i nye og engasjerende sammenhenger, som besøk av forfattere og forskere. Det bør stimuleres til denne typen tiltak, som vil kunne være til allmenn nytte i norskundervisningen» (Vibe & Borgen, 2007, s. 243).*

Det kan med andre ord virke som om den antatte negative holdningen til nynorsk, ikke nødvendigvis er så inngrodd at man som lærer ikke har mulighet til skape en positiv holdning for nynorsk, man må bare være villig til behandle nynorsken på samme måte som andre emner og ikke som en allerede tapt sak. En måte å skape en holdningsendring hos elevene er ifølge Budal (2015) å motivere til egeninnsats; egeninnsats fører til en verdiøkning som igjen kan føre til holdningsendring. Utgangspunktet for denne teorien er Hatties (2014) overføring av IKEA-effekten fra forskning på forbrukervaner, til pedagogikken. Hattie (2014) mener at om man tar en aktiv rolle i produksjonen av noe som får et positivt utfall, vil man knytte en økt verdi til det produserte. Ved å skape undervisningssituasjoner som lar elevene oppleve positive utfall, vil man skape en verdiøkning fordi elevene selv har lagt ned en innsats for å få et positivt utfall.

Det fjerde aspektet Jansson og Skjong (2011) peker på, er at man må stille *krav* til elevene slik at de kan oppleve mestring. Selv om tall fra en studie gjort for Utdanningsdirektoratet i 2006 viser at elever med en positiv holdning til nynorsk som sidemål i større grad oppnådde en karakter på 4 eller bedre (78% mot 56%), viser de samme tallene at en positiv holdning ikke er den eneste nøkkelen til god kompetanse (TNS Gallup, 2006). Derfor er det, i tillegg til å skape positive holdninger, viktig å legge til rette for at elevene kan lykkes. I den samme undersøkelsen er det faktisk bare 5% av elevene som nevner «mer motiverte lærere» som det viktigste for å lære å skrive nynorsk. Det var «mer skrivetrening» (20,8%) og «egen arbeidsinnsats» (18,2%) som var det to mest gitte svarene. «Det vil seie at elevane sjølve er klare over kva som skal til – men det er læraren som må leggje til rette for mye og variert skrivetrening» (Jansson & Skjong, 2011, s. 184).

Det femte og siste aspektet ved god nynorskundervisning jeg vil nevne fra *norsk= nynorsk og bokmål er arbeidsmåte*. Hvordan man jobber med nynorsk vil påvirke elevens læringsutbytte. Jansson og Skjong (2011) vil ikke gi et entydig svar på hvilken arbeidsmåte som vil gi best kompetanse, men de viser til resultatene fra to undersøkelser gjort på videregående skole. Den ene undersøkelsen, hvor elevene fikk intensivundervisning og en fremskutt eksamen, viste ingen heving i karakternivå (Solem, 1996). I den andre undersøkelsen så man på undervisningen, blant annet med fokus på arbeidsmåte. Heller ikke her kunne man se noen store forskjeller, men undersøkelsen viste at elevene i klasser hvor læreren oppga «arbeid med grammatikk, rette egne og andres arbeider og lese tekster» og «rette egne og andres arbeider, ta utgangspunkt i elevenes talemål, skrive og lese tekster» som tilnærming til nynorsk, «hadde en tendens til bedre resultater i klassen enn de med andre svaralternativ» (Hellerud, 2005, s. 83). Disse to undersøkelsene gir på ingen måte noe klart svar på hva den beste arbeidsmåten er for nynorsk sidemålsundervisning, men en variert og engasjerende undervisning med fokus på skriving og lesing, kan virke som et godt utgangspunkt. Jansson og Skjong (2011) peker også på at dette kan være lurt, og at ved å la elevene «møte nynorsk som eit bruksspråk i mange samanhengar, i lesing og skriving, på linje med bokmål, vil det opne for andre perspektiv på nynorsk» (Jansson & Skjong, 2011, s. 184).



### 3.3 Skriveundervisning

Det store spørsmålet knyttet til skriveundervisning, er hvordan elever blir bedre til å skrive? Det er et spørsmål som opptar mange, og som det finnes mange forskjellige syn på. To områder det er forsket mye på relatert til skriveundervisning, er grammatikk-, og sjangerundervisning. Innenfor begge disse forskningsfeltene er det stor uenighet om hvilken tilnærming som er den beste for å gjøre elever bedre til å skrive. Striden handler i hovedsak om verdien av eksplisitt undervisning. Jeg vil, som Hertzberg (2001), låne to begreper fra kunnskapsteorien: *påstandskunnskap* og *ferdighetskunnskap*. Påstandskunnskap er kunnskap som kan omtales og beskrives språklig, mens ferdighetskunnskap er den uutalte kunnskapen; det man kan, men som man ikke kan beskrive. Striden, både i grammatikkteorien og sjangerteorien, handler ofte om i hvilken grad undervisning rettet mot den ene eller den andre formen for kunnskap gir noe læringsutbytte.

Både sjangerbegrepet og grammatikken har lange tradisjoner innenfor undervisning og språkteori. Begrepet sjanger har sitt utspring i antikken og spesielt Aristoteles sine verker *Poetikken* og *Retorikken*. Grammatikkundervisningen har hovedsakelig sin opprinnelse i latinundervisningen, men har også blitt legitimert gjennom skriveundervisning i nyere tid (Hertzberg, 2001). Den lange historien til sjanger og grammatikk påvirker synet på undervisningen av dem, og er trolig en viktig årsak til at undervisningen ofte er eksplisitt, selv om forskningen i hovedsak sier at undervisning i påstandskunnskap, har liten eller ingen effekt. Selv om sjanger og grammatikk ikke kan sees som ett teoretisk felt, har de to teoretiske feltene påvirket hverandre. Mye av sjangerteorien bygger på teorier og forskning på grammatikk, og mye av den mer interessante læringsteoretiske grammatikkforskningen, er av grammatikk som en del av mer helhetlig undervisning, som da gjerne også dekker sjangerundervisning. Hertzberg (2001) skisserer fire posisjoner innen sjangerteorien som også reflekterer de ulike posisjonene innen grammatikkteorien:

«En som fraskriver formkunnskap så å si all verdi, (Krashen, Freedman), en som stiller seg tvilende til isolert arbeid med form i sin alminnelighet (ekspressivistene), en som tilskriver slikt arbeid en viss verdi (Hillocks) og en som legger hele sin tyngde i å argumentere for at formfokusering ikke bare er verdifullt, men helt nødvendig (sjangerskolen).»

Det er dessverre ikke plass til å ha en inngående gjennomgang av alle disse posisjonene her, men jeg vil se nærmere på de to ytterpunktene som også vil gi et bilde av ideene mellom.

## Krashen og Freedman – Halliday og sjangerskolen: de to motpolene

Stephen Krashens teori om språktilegnelse er kanskje den som i aller største grad avviser behovet for teoretisk språkkunnskap (Hertzberg, 2001). I videreutviklingen av denne teorien mot skriveutvikling, påstår han at lystbetont lesing er den viktigste faktoren for utviklingen av skriveferdigheter. Det som er spesielt med Krashens teori er at han ikke bare setter lesing som den viktigste faktoren for utviklingen av skriveferdigheter, men at det er den eneste faktoren (Hertzberg, 2001). Skrivekompetanse er en taus kompetanse som bare kan tilegnes ubevisst gjennom lesing. Skrivetrening og skriveundervisning har ingen effekt (Hertzberg, 2001). Dette gjør naturlig nok undervisning i både sjanger og grammatikk overflødig. Freedman ligger teoretisk tett opp til Krashen, selv om hun åpner for en viss grad av eksplisitt undervisning. Freedman bygger sin teori på en studie av jusstudenter i Canada. En studie jeg vil se nærmere på nedenfor. Freedmans teori og forskning tar bare for seg sjanger, men kan til en viss grad overføres til grammatikkteori. Freedmans teori er at tilegnelsen av sjanger skjer gjennom en vag følelse av sjangeren. Sjangertilegnelsen er en sosial, kollektiv prosess som foregår i interaksjonen mellom lærer, elever, fagstoff og oppgaver (Hertzberg, 2001). Det er derfor ikke nødvendig, og ifølge Freedman, kanskje ikke mulig å ha en eksplisitt undervisning av sjangere.

På den andre siden har vi Halliday og sjangerskolen. Denne retningen innen sjangerteori kom i stor grad som en reaksjon på den prosessorienterte skrivingen, spesielt den prosessorienterte skrivingen som fokuserte på friskriving. Sjangerskolens tilnærming fokuserer, i motsetning til friskrivingen, på bevisst arbeid med sjangres form og funksjon. Linda Gerot (1996) fremlegger en modell for arbeidet med en sjanger som består av fire faser: *feltbygging*, *modellering*, *konstruksjon i felleskap* og *individuell konstruksjon*. Først arbeider man med å innhente fagstoff, så ser man på modelltekster av den aktuelle sjangeren gjennom lesing og analyse, så konstruerer elevene og læreren tekster i felleskap, før elevene selv produserer tekster på egenhånd. Det er altså en tilnærming som står som en direkte motpol til Krashens og Freedmans teorier. Sjangerskolen bygger på Hallidays og hans etterfølgeres funksjonelle lingvistikk, og er i så måte en mer formell retning.

«There is a far greater emphasis by the Sydney School scholars on explicating textual features, using Hallidayan schemes of linguistic analysis, while the North American work has focused on unpacking the complex realtions between text and context.» (Freedman & Medway, 1994, s. 25).

Den kanskje største forskjellen mellom de to, slik Freedman og Medway (1994) ser det, er at man i sjangerskolen har et fokus på sjangre som preskriptive og da implisitt statiske, mens man innenfor nyretorikken (Freedman) fokuserer på sjangrenes dynamiske kvaliteter. På den ene siden mener man at sjanger er stille kunnskap som man ikke trenger å undervise i, på den andre siden mener man at man trenger en formell sjangerundervisning, spesielt med tanke på høystatussjangre (Ledín & Berge, 2001). Dette gir to helt forskjellige didaktiske tilnærminger til språkundervisningen. Med utgangspunkt i sjangerskolen vil det være viktig med en formell gjennomgang av teksters strukturer og form gjennom skjematiske analyser. Tekstsjangrene blir sett på som statiske og er derfor mulig å lære seg. Som Freedman og Medway (1994) sier det: «unless genres are static, why should they be, and how can they be, taught?». Hvor vidt sjangerskolens støttespillere er enige i denne måten å se det på er ikke sikkert, men det fører med seg en viss logikk. Om man skulle kunne undervise sjangrenes struktur og form, må disse være forholdsvis statiske. Med utgangspunkt i Krashen og Freedman vil det i større grad være fokus på den retoriske situasjonen og hvilke forventninger konteksten setter for både skriver og leser. Sjangrenes strukturer og form er ikke lenger viktige, det er alt *rundt* teksten og *i* teksten som står i fokus. Elevene skal ikke følge en mal, men heller finne sin egen stemme.

Begge disse retningene har måttet tåle mye kritikk, både fra hverandre, men også andre hold. En av sjangerskolens viktigste argumenter for sitt fokus på form og struktur er at de ser på sjangrene som kulturell kapital. Sjangerundervisningen er da ment som en sosial utjevning, slik at elever fra alle sosiale lag skal få tilgang til denne kapitalen gjennom undervisning, som elever fra høyere lag får med seg hjemmefra. Forskning på sjangerundervisning og grammatikkundervisning viser at det er de elevene med høyest skrivekompetanse som nyter best av denne formen for eksplisitt undervisning (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012). Freedman og Krashen blir på den andre siden beskyldt for overgeneralisering på tynt empirisk grunnlag.

### **3.4 Modelltekster og autentiske skrivesituasjoner**

En av utfordringene med sjangerundervisning og skriveundervisning i skolen er at skrivesituasjonene som oftest ikke er autentiske. Elevene kan gjerne få en god gjennomgang av form og struktur i en sjanger eller få muligheten til å finne sin egen stemme gjennom friskrivning og fokus på konteksten, men skrivesituasjonen vil fortsatt være preget av en svært

viktig faktor: Den foregår på skolen. Uansett om man skriver en artikkel, en novelle eller et kåseri, vil resultatet bli påvirket av skolekonteksten. Sjangeren for alle tekstene blir i så måte *skoletekst med vurdering* (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Siden alle posisjonene innenfor læringsteori om sjanger er enige om at sjanger er påvirket av kontekst, må dette også gjelde for tekster produsert i skolen. Hvis målet for skriveundervisningen er å lære elevene å skrive tekster i sjangere fra «den virkelige verden», må man sørge for at skrivesituasjonen løftes ut av skolen og nærmer seg den autentiske mest mulig.

En måte å gjøre dette på er å presentere elever for modelltekster som representerer sjangre. Det kan være både autentiske tekster eller tekster laget som modelltekster. Fordelen med autentiske tekster er nettopp det at de er autentiske representasjoner av sjangeren. De er skrevet i og for «den virkelige verden» og er i så måte gode eksempler på hva som forventes. Ulempen med slike tekster er at de ofte er på et langt høyere nivå enn det man kan forvente av elever i grunnskolen eller på videregående. Rene modelltekster vil derimot kunne produseres på et nivå som er mulig for elevene å komme opp på (den proksimale utviklingssonen) ved hjelp fra læreren og hverandre. Ulempen med disse er at de ikke vil være like autentiske, og i større grad vil tendere mot skoletekstsjangeren. Sjangerskolens tilnærming presentert over, legger stor vekt på bruken av modelltekster. Om man tolker Freedmans konklusjoner om sjanger som ren ferdighetskunnskap og hvordan man tilegner seg denne kunnskapen, vil all tekst som produseres i skolen, uansett undervisningsform, ende opp i skoletekstsjangeren. Dette har man til en viss grad dekning for i forskningen (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005).

Når det gjelder autentisitet, presenterer Purcell-Gates m.fl (2007) to dimensjoner for språklige aktiviteter: Sjanger eller teksttype og formål (purpose) for lesing eller skriving av tekster. Autentiske aktiviteter blir da lesing og skriving av teksttyper eller sjangre som ikke har som formål å lære bort lesing eller skriving, og at man leser og skriver disse tekstene med et formål som ikke er å lære seg å lese og skrive (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007). En tekst eller aktivitet vil med andre ord være mer eller mindre autentisk ut fra distansen teksten eller aktiviteten har til skoletekstsjangeren og formålet bak lesingen og skrivingen av disse. En studie som berører noe av den samme tematikken er det norske SKRIV-prosjektet. SKRIV-prosjektet hadde som formål å undersøke hvordan det arbeides med skriving i en rekke fag ved norske barnehager, grunnskoler og videregående skoler (Smidt, 2011). Som et resultat av SKRIV-prosjektet presenteres tre skrivepedagogiske utfordringer: behovet for å

tydeliggjøre skrivingens funksjon, at for mye av skrivingen er kopiering fra tavle, lærebøker eller andre kilder og betydningen for fagspråk og fagsjangere. SKRIV-studiene påpeker, i likhet med Purcell-Gates, viktigheten av et formål for skrivingen.

## 3.5 Tidligere forskning

### 3.5.1 Forskning på grammatikkundervisning

Et overvelde flertall av studiene på grammatikkundervisning viser at den ikke har betydning for språklæringen (Hertzberg, 2008). Braddock-rapporten, som oppsummerte 20 år med studieresultater, konkluderer med at:

«In the view of the widespread agreement of research studies based on many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms. The teaching of formal grammar has a negligible, or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing» (Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963, ss. 37-38).

I en metastudie gjort av Hillock (1984), fant man at den strukturelle formen for grammatikkundervisning ikke førte til noen kvalitetsøkning i elevenes skrivekompetanse. Dette gjaldt spesielt i den tradisjonelle tavleundervisningsformen. Den mest effektive undervisningsformen beskriver Hillock (1984) som «environmental». I denne formen for undervisning «the instructor plans and uses activities that result in high levels of student interaction concerning particular problems parallel to those they encounter in certain kinds of writing [...] the environmental mode places priority on structured problem-solving activities, with clear objectives, planned to enable students to deal with similar problems in composing» (s. 160). Denne undervisningsformen var ifølge Hillocks (1984) metastudie fire ganger så effektiv som tradisjonell tavleundervisning. Hillock sier med andre ord ikke at grammatikkundervisning er helt bortkastet, men at det er den minst effektive formen for undervisning for å bedre skriveferdigheter (Hertzberg, 2001). Én form for praktisk grammatikkundervisning undersøkt i metastudien, viser å ha en målbar effekt: Setningskombinasjonsøvelser (Hillocks, 1984). Dette er øvelser hvor elevene får presentert en rekke mindre setninger som så skal kombineres til en. Ellers konkluderer Hillock med, som Braddock-rapporten, at stort sett all annen form for undervisning er bedre enn strukturell grammatikkundervisning. Funnene i Hillocks metastudie understøttes også av EPPI-studien (2004) som konkluderer med at

«There is no high quality evidence to counter the prevailing belief that the teaching of principles underlying and informing word order or ‘syntax’ has virtually no influence on the writing quality or accuracy of 5 to 16 year-olds» (Andrews, et al., 2004).

EPPI-studien, som også er en metastudie av effektstudier, påpeker at det gjelder alle formene for grammatikkundervisning, både den tradisjonelle og andre mer funksjonelle og virkelighetsnære. Implikasjonene for praksis presentert i EPPI-studien (2004) er at «the evidence base to justify the teaching of syntax in order to improve the quality and accuracy of writing [...] is very small» (s. 52). Eppi-studien, i likhet med Hillock, finner lite utbytte av strukturell grammatikkundervisning med tanke på skrivekompetanse. De poengterer derimot at strukturell grammatikkundervisning kan ha en verdi i seg selv; kunnskap om språkets oppbygging kan øke kompetansen og bevisstheten om hvordan språk fungerer (Andrews, et al., 2004).

I en nyere studie av grammatikkundervisning som en del av skriveundervisning, fant man derimot en positiv effekt av strukturell grammatikkundervisning på elevers skrivekompetanse (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012). Denne studien er en av få som har vist en positiv effekt av grammatikkundervisning. I denne studien fikk 32 klasser på 24 til 30 elever skriveundervisning på tre, treukersperioder. Hverken lærere eller elever var klar over at hovedfokuset for studien var grammatikk, bare at det var skriveundervisning (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012). I studien fulgte intervensjonsgruppen og kontrollgruppen den samme plan for undervisningen. Dette for å sikre at begge gruppene hadde samme læringsfokus, læringsmål, vurderingskriterier og brukte like mye tid. For å gjøre studien mer følsom for kompleksitet i de forskjellige klasserommene, og for å kunne gi et mer nyansert bilde av hvordan intervensjonen ble gjennomført i praksis, var studien både kvalitativ og kvantitativ. Studien viste at både kontrollgruppen og intervensjonsgruppen hadde en forbedring av skrivekompetansen etter studieperioden, men at økningen for intervensjonsgruppen gjennomsnittlig var 6,41% høyere. Det var spesielt flinke elever som hadde en markant økning. Denne studien er spesiell på flere måter. Den er den første store undersøkelsen som ser på grammatikkundervisning i en målrettet kontekst for skriveopplæring. Den er også den eneste som har kombinert kvalitativ og kvantitativ metode, og på den måten skaffet både statistikk og gitt et nyansert bilde av hvordan intervensjonen har fungert. Den sterkt positive effekten av studien signaliserer for første gang «the potentiality of grammar as an enabling element in writing development and evidences a clearly theorised role for grammar as an enabling element in writing pedagogy» (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012, s. 161).

Studien poengter også viktigheten av læreres LSK (linguistic subject knowledge). Altså den kompetansen læreren har om de språklige og grammatiske strukturene, spesielt syntaks (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012). Implikasjonen av studien er at grammatikk har en plass i språk- og skriveundervisning, men da som en innfelt del av en større helhet. Denne studien er spesielt interessant fordi den går mot det meste av tidligere studier på strukturell grammatikkundervisning, men det er viktig å merke seg at resultatet i litt for stor grad er påvirket av de flinke elevenes økte prestasjoner og at grammatikkundervisningen bare var ett element i et omfattende undervisningsopplegg designet for å øke skrivekompetanse. I en studie av Sakshaug og Tonne (2008) på effekten av arbeid med grammatikk konkluderes det med at løsrevet arbeid med grammatikk i verste fall kan virke forvirrende, men at språklige beskrivelser kan ha en funksjon hvis de er klare og konsise, og umiddelbart kontrasteres og oppfølges av øvelser.

### 3.5.2 Forskning på sjangerundervisning

Jeg har tidligere nevnt Freedman og hennes teori om sjanger som stille kunnskap. Freedmans teori om sjanger bygger på en studie av jusstudenter i Canada på 1980-tallet. I studien fulgte man seks jusstudenter over et år. Studien baserer seg på data fra intervju, observasjon og dokumentanalyser (Freedman, 1987). I løpet av studieåret fikk ikke studentene direkte opplæring i sjangeren «jusstekst», de ble heller ikke presentert for modelltekster som lignet på de tekstene de selv måtte produsere. Studentene endte til slutt opp med en tilstrekkelig kompetanse i å skrive jusstekster (Freedman, 1987). Freedman peker i studien på en viktig faktor, en *vag sans* for hva sjangeren skal være. Denne vage sansen, slik hun beskriver det, «derives from [...] the conviction that we, as human beings, are constantly ordering our experiences [...] at all levels of our being» (Freedman, 1987, s. 103). Freedman m.fl (1987) foreslår altså at disse studentene har utviklet en «sans» for den nye sjangeren på et underbevisst nivå. Freedman foreslår fem aspekter som er med på å forme denne sansen:

- All tidligere og nåværende lesing.
- All tidligere skriving i skolen.
- Professorers forelesninger, utsagn og skrivehjelp.
- De språklige argumentene hos professorene, gruppeledere og pensumbøker
- Gruppediskusjonene studentene imellom.

Med utgangspunkt i disse fem aspektene formet studentene en forståelse av hva en jusstekst burde være. Sjangeren vil så ta form og korrigeres av aspektene, oppgavetekstene og tilbakemeldingene de fikk (Freedman, 1987). Implikasjonene av studien er, som nevnt tidligere, at eksplisitt sjangerundervisning og påstandskunnskap ikke er en nødvendighet for tilegnelse av ferdighetskunnskap i sjangerskriving (Hertzberg, 2001). Studien har imidlertid måtte tåle mye kritikk fordi den overgeneraliserer med utgangspunkt i datamateriale med få informanter. Det er også et faktum at studenter som studerer juss, selv de som er svake jusstudenter, stort sett vil være «flinke elever», og på den måten ikke vil representere majoriteten av studenter og elever.

En annen relevant studie på sjangerundervisning er en studie Purcell-Gates, Duke og Martineau gjennomførte i 2007. I denne studien forsøkte man å undersøke effekten av spesifikk sjangerundervisning i lese og skriveopplæring. Hovedfokuset for studien var effekten av sjangerspesifikk undervisning av tekster og hvordan graden av autentisitet påvirket elevenes evne til å lese og skrive disse tekstene. I motsetning til Freedman var det her snakk om undervisning rettet mot påstandskunnskap. Teoretisk plasserer studien seg i det konstruktivistiske perspektivet som ser på språk og språklæring som primært sosiale, samfunnsmessige og kulturelle. «Learners within social contexts of language usage construct language to serve the function called for within those contexts» (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007, s. 11). Studien var en longitudinal studie på to år av elever i andre og tredje klasse som fikk eksplisitt sjangerundervisning i «science informational text» og «procedural text». Resultatet fra studien viste ingen signifikant korrelasjon mellom eksplisitt sjangerundervisning og elevenes evne til å lese og skrive innenfor disse sjangrene. Denne studien legger seg dermed på linje med funnene hos Freedman når det gjelder effekten av eksplisitt sjangerundervisning. Det studien derimot viste var en klar korrelasjon mellom autentisitet og økningen i lese-, og skrivekompetanse:

«Second, we can conclude that the degree to which children in second and third grade are involved in authentic literacy events with informational and procedural texts in science is impressively related to their degree of growth in their abilities to both comprehend and produce such texts» (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007, s. 41)

Noe som også støttes av en tidligere studie av Purcell-Gates, som undersøkte hvordan autentisitet påvirket lese- og skrivekompetansen hos voksne. Denne viste også at autentisitet hadde en positiv effekt. Med denne studien blir det enda tydeligere at autentisitet kan være en viktig faktor i lese-, og skriveundervisning.



### **3.5.3 Sammenfatning av tidligere forskning**

Forskningen på grammatikk peker stort sett i retning av at den har liten eller ingen beviselig effekt på utviklingen av skrivekompetanse, men at den som en del av en større helhet kan ha en positiv effekt, spesielt for flinke elever. Enkelte praktiske grammatikkoppgaver som setningskombinasjonsøvelser kan ha en positiv effekt, men grammatikkundervisning isolert sett gir ikke særlig utbytte. Den kan snarere ha en negativ innvirkning på skrivekompetansen. Forskningen på sjanger peker stort sett i samme retning. Eksplisitt sjangerundervisning har i liten grad en beviselig effekt på utviklingen av skrivekompetanse. Flere studier indikerer derimot at autentiske tekster og aktiviteter har en positiv effekt, og at undervisning som gir elevene en helhetlig og autentisk læringssituasjon, kan være med å utvikle ferdighetskunnskap i de sjangrene man arbeider med, selv om elevene ikke får påstandskunnskapen om dem. For design av undervisningsopplegg med fokus på skrivekompetanse, antyder denne forskningen at det trolig vil være mer produktivt å gi oppgaver som fokuserer på ferdighetskunnskap enn å undervise i påstandskunnskap.

# 4 Metode

## 4.1 Innledning

Studien er todelt ved at jeg ønsker å undersøke både 1) hvordan spilltenkning kan danne et utgangspunkt for/integreres i et analogt undervisningsopplegg med nynorsk som fokus og 2) hvordan elevene i en klasse opplever arbeidet med dette opplegget. Derfor blir også metodedelen todelt. I dette kapitlet vil jeg først gi en kort gjennomgang av utviklingen av undervisningsopplegget og min egen rolle i utviklingen før jeg presenterer hovedtrekk ved kvalitativ metode, og gjør rede for hvordan jeg bruker intervjuundersøkelse og observasjon for å samle inn data. Jeg gjør så kort rede for forberedelsesprosessen, datainnsamlingen og eventuelle metodiske valg jeg gjorde underveis i studien.

## 4.2 Undervisningsdesign med utgangspunkt i SBU

For forskningsspørsmål I ligger fokuset på *design for å lære bort* (Lund & Hauge, 2011). I designfasen og utviklingsfasen er *design for å lære bort* formen for design man har størst mulighet til å påvirke. I SBU-opplegget denne studien undersøker, skal undervisningsmaterialet styre elevenes fremgang og arbeidsmåte, med liten grad av lærerpåvirkning. Da er det viktig at undervisningsmaterialet også inneholder *design for å lære*, slik at undervisningssituasjonen for den enkelte elev kan tilpasses ut ifra den enkelte elevs erfaringer, interesser og engasjement. Hvis undervisningen er designet slik at elevene har liten grad av frihet og få valgmuligheter, reduserer man muligheten for impulsivitet. Det må derfor lages rom i designet for at elevene kan utfolde seg med en viss grad av frihet innenfor systemet.

I utviklingen av dette undervisningsopplegget, har jeg forsøkt å designe et undervisningsopplegg med mål om skape en *fantasi*, en følelse av *kontroll* og å gi elevene *anerkjennelse* (Keller, 1987; Malone & Lepper, 1988). Jansson og Skjong (2011) peker også på fire aspekter som er spesielt viktig for nynorskundervisning. Av disse er det tre aspekter det er mulig å påvirke i design av undervisning: *positive holdninger og godt læringsmiljø*, *samspill mellom elev og lærer* og *krav til mestring*

I definisjonsfasen var det spesielt de to områdene jeg har presentert i kapittel tre som jeg så på som viktige: Skrivning og lesing innenfor sakprosa (hovedsakelig avisartikler), og rettskriving. Med dette som utgangspunkt forsøkte jeg å designe et undervisningsopplegg som fokuserte på disse to arbeidsområdene. Jeg tok utgangspunkt i Kapps (2012) spillelementer og i spillelementer direkte hentet fra spill for å skape et undervisningsopplegg som kunne motivere elevene til å arbeide med disse tre hovedområdene. Jeg så da spesielt til sjanger- og grammatikkteori for inspirasjon. I designprosessen var det hele tiden et overordnet mål å gi elevene størst mulig *kontroll* over egen arbeidssituasjon, men også å lede dem gjennom arbeidsoppgaver som ville øke deres egen nynorskkompetanse på best mulig måte. Det var viktig at undervisningsmaterialet kunne gi noe av den støtten man ellers får fra lærer eller medelever. Det skulle med andre ord ta litt av rollen til Vygotskys (2011) *kompetente andre*, og presentere elevene for forskjellige verktøy som vil være nyttige for skrivning, rettskriving og kritisk lesing (Wertsch, 1993). Utformingen av selve undervisningsopplegget presenterer jeg i neste kapittel og i kapittel 6 evaluerer jeg undervisningen med utgangspunkt i analysen.

### **4.3 Kvalitativ metode - å undersøke elevers opplevelse av SBU om nynorsk**

Når man i forkant av en studie velger hvordan man vil undersøke noe, må man ta stilling til hva man vil ha ut av studien, og hvordan man på best måte vil kunne finne de resultatene man er ute etter. Hvor den kvantitative metoden i større grad kan gi klare entydige svar, vil den kvalitative metoden kunne gi et dypere innblikk i det man studerer. Kvalitativ forskning kan gi et intrikat, detaljert og dypt innblikk i handlinger og meninger, og kan brukes til å studere både observerbare og ikke-observerbare fenomener (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). En kvalitativ tilnærming gir deltakerne en mulighet til å uttrykke seg, nyansere og korrigere. Når målet, som i denne studien, er på få kjennskap til informantenes erfaringer, tanker og følelser, egner det kvalitative intervjuet seg spesielt godt (Dalen, 2011).

En studie som denne vil dra nytte av en kvalitativ tilnærming fordi den ikke bare ser på opplevelsen av undervisningen blant elevene, men også kaster et retrospektivt blikk tilbake på planleggingsfasen og designet av undervisningsopplegget. Jeg forsker i så måte, både på elevenes opplevelser og mine egne. Fordi jeg selv har utviklet undervisningsopplegget, må jeg være ekstra påpasselig i analysen av datamaterialet. Den investeringen jeg har lagt ned i forarbeidet, må ikke få styre hvordan jeg ser på resultatene fra de kvalitative intervjuene.

### **4.3.1 Min rolle som designer og forsker**

Selv om kvalitativ forskning egner seg spesielt godt for slike studier, er den ikke nøytral. Som forsker i en kvalitativ setting, tar man med seg sine egne verdier og verdenssyn inn i forskningen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Som kvalitativ forsker må man forstå at ved å bringe seg selv inn i forskningens setting, påvirker man den. Konteksten vil påvirkes av forskeren, og informantenes tolkninger vil igjen bli tolket av forskeren. Man bør derfor anerkjenne sin egen rolle i forskningen og tydeliggjøre sin egen rolle og påvirkning på forskningens resultater. Istedenfor å forsøke å eliminere effekten av seg selv, bør man sette seg selv under lupen (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Det betyr at man må følge nøye med på egen adferd i forskningssituasjonen. Jeg vil gå nærmere inn på dette under.

Fordi jeg har vært så tett inne alle leddene i denne studien, er det nødvendig å sette fokus på min rolle og hvilken betydning den har for studiens validitet og reliabilitet. Jeg kan ikke sees på som en upartisk observatør, men som en integral del av utviklingen, undervisningen og studien. Dette er problematisk fordi det vil påvirke hvordan jeg tolker resultatene og hvordan jeg analyserer og evaluerer undervisningen. På den ene siden skal jeg være en kritisk forsker som søker en mest mulig korrekt gjengivelse av studiens resultater, på den andre siden så ønsker jeg at undervisningen skal bli best mulig, og at elevene opplever undervisningen på denne måten. Det er derfor ekstra viktig for meg i denne studien at jeg er klar over mine forskjellige roller og hvordan disse påvirker min tolkning av studiens resultater. Det er også viktig for studiens validitet og reliabilitet.

### **4.3.2 Lærer**

Før selve planleggingen av undervisningsopplegget var påbegynt, hadde jeg alt skaffet en lærer som sa seg villig til å gjennomføre det. Det betyr at utvelgelse av klassen ble naturlig begrenset til de klassene denne læreren underviste. Læreren er 63 år og har over førti års erfaring fra læreryrket i norsk, historie, filosofi, samfunnsfag, religion og etikk og rettslære. Han har en pragmatisk holdning til nynorsk som sidemål, men har hatt suksess med å skape en positiv holdning til nynorsk blant sine elever, noe som også kommer frem i denne studien. Læreren som gjennomførte undervisningsopplegget er min far, og var også med i enkelte ledd av planleggingen av opplegget. Både den familiære nærheten og den aktive deltagelsen i utviklingen er noe jeg har tatt hensyn til i analysen av resultatene. Grunnen til dette valget av lærer er todelt. For det første ga vår nære tilknytning meg større fleksibilitet når det gjaldt

selve gjennomføringen. Det gjorde samarbeidet enklere og åpnet for en god dialog underveis som trolig ikke hadde vært mulig i like stor grad om jeg skulle gjennomføre dette opplegget med en lærer jeg ikke hadde en tidligere relasjon til. Den andre grunnen til valget av lærer, var den erfaringen og kompetansen han besitter. Når det gjelder SBU, uttrykte han i starten en klar skepsis til denne måten og undervise på. Mye av denne skepsisen lå i en forstilling om at undervisningen i større grad ville ligne på spill. Etter gjennomføringen var han derimot overrasket og positiv.

### 4.3.3 Klasse

En naturlig begrensning som følge av lærervalget, var muligheten til valg av klasse. Den klassen jeg valgte var en andreklasser studiespesialiserende ved en videregående skole i Trøndelag, hvor den ene halvparten gikk forskerlinjen og den andre halvparten gikk vanlig realfag. Klassen besto av 30 elever hvor fem var fritatt fra vurdering i sidemål. De som hadde vurdering i sidemål hadde alle nynorsk som sidemål. De elevene som ikke hadde vurdering i nynorsk kunne følge det samme opplegget, med tilpassede oppgaver. Fordi skolen er en del av et prøveprosjekt hvor elevene ikke får karakter i sidemål de to første skoleårene, har jeg ikke et karaktersnitt å vise til, men læreren beskriver klassens nynorskkompetanse slik:

*«Nivået på forkunnskapene for 2STA i sidemål fra grunnskolen holder det samme mediokre nivået som er etablert som det vanlige over de siste ti til femten årene. Det vil si svake kunnskaper om formverk og særtrekk som ellers skiller nynorsk fra bokmål, og dessuten lite kunnskap om egen dialekts relasjon til nynorsk som språkssystem. Langt de fleste elevene har behov for at en gir helt grunnleggende opplæring.»*

Klassen var et resultat av en sammenslåing av to VG1-klasser. Klassen hadde en relativt høy spredning i inntakspoeng, men hadde et noe høyere karaktersnitt enn de øvrige studiespesialiserende klassene. Sammenslåingen hadde ifølge læreren, hatt en åpenbar negativ påvirkning på arbeidsmiljøet og da særlig arbeidsmoralen. Klassen skilte seg derfor ikke like mye fra de øvrige klassene som den gjorde før sammenslåingen. Ellers viste elevundersøkelsen at klassen pr november 2015 var godt over gjennomsnittet fornøyd med seg selv og de fleste faktorene undersøkelsen tar opp. Jeg valgte denne klassen fordi den består av elever som i hovedsak gjør det godt på skolen. Det er ikke snakk om en klasse med et veldig høyt kompetansenivå i nynorsk, men heller ikke elever med svært lav eller ingen kompetanse. Jeg ville prøve ut SBU i nynorsk på elever som lå noe over gjennomsnittet totalt sett, og denne klassen var derfor det beste alternativet med utgangspunkt i læreren.

### 4.3.4 Intervjuobjekter

Utvalget av intervjuobjekter ble gjort gjennom et randomisert utvalg, hvor jeg trakk fem tilfeldige navn fra klasselisten. Jeg intervjuet fem personer hvor tre var gutter og to var jenter. Antallet intervjuobjekter vurderte jeg som tilstrekkelig i en klasse på 30 elever, og for en studie til en masteroppgave med begrenset tid til analyse. Intervjuobjektene kompetansenivå i nynorsk strakk seg fra lav til middels høy. Ingen av elevene jeg intervjuet sa de ville anse seg selv som kompetente nynorskbrukere, selv om flere sa de hadde karakterer over 5 i nynorsk fra ungdomskolen.

## 4.4 Forberedelse og gjennomføring av studien

### 4.4.1 Forskningsdesign

Denne studien ser både på utviklingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Det vil derfor være relevant å se på mine egne opplevelser i tillegg til det som kommer frem i intervjuet. Under presenterer jeg forskningsdesignet:

<b>Tema:</b>	Bruk av SBU i nynorskundervisning.
<b>Metode:</b>	Kvalitativ metode med semi-strukturert intervju, og en kombinasjon av ikke-deltagende og deltagende observasjon av undervisning.
<b>Utvalg:</b>	En VG2-klasse på studiespesialiserende. Intervju av fem elever fra den observerte klassen.
<b>Datamateriale:</b>	Transkripsjon av de semi-strukturerte elevintervjuene, observasjonsnotater, undervisningsmaterialet og forskers egen vurdering.
<b>Analyse:</b>	En deduktiv tilnærming.
<b>Analysekatgorier:</b>	Motivasjon, interesse, autentisitet, arbeidstrykk, arbeidsflyt og holdning.

Jeg har fulgt retningslinjene fra NSD for behandling av personopplysninger. Alle lydopptak og transkripsjoner er anonymisert og behandlet konfidensielt. Elevene signerte i starten av undervisningsopplegget et samtykke for å delta i studien, og informantene som ble intervjuet fikk beskjed om at de når som helst kunne ta kontakt om de ønsket å trekke seg fra studien.

#### **4.4.2 Observasjon**

Observasjon er mer enn bare å se, det er å registrere observasjoner av mennesker, hendelser, oppførsel og mye mer, på en systematisk måte (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Opprinnelig var tanken å ha en kortsiktig, kvalitativ, direkte observasjon, som en ikke-deltakende observator. På den måten kunne jeg gjøre en fokusert observasjon av både elevene og læreren, men fordi undervisningsopplegget ble så komplekst som det ble, ble jeg av nødvendighet nødt til å være en deltagende observatør. Det vil si at jeg, spesielt i de første timene, måtte delta i undervisningen. Først og fremst for å komme med supplerende informasjon, svare på spørsmål og rette opp i misforståelser om hvordan elevene skulle arbeide. Deltagende observasjon krever at man som observatør klarer å balansere egen deltagelse, slik at man beholder en god nok distanse til det observerte til å kunne analysere de eller det man observerer (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Det er en av de mest krevende formene for observasjon, men det gjør også at man som observatør i større grad, kan få en følelse av det man observerer (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Selv om jeg til en viss grad deltok i undervisningen, hadde jeg enkelte timer hvor jeg bare observerte. Denne kombinasjonen av deltagende og ikke-deltakende observasjon påvirket observasjonsdataene en del, fordi det reduserte tiden jeg hadde til ren observasjon, men samtidig ga det meg et tettere forhold til elevene som igjen trolig ga et bedre utgangspunkt for intervjuene. Denne kombinasjonen har også gjort at jeg i mindre grad legger vekt på det observerte enn på det som kom frem i intervjuene. Jeg fulgte klassen gjennom hele undervisningsopplegget, det ga ca. 3 timer med ikke-deltakende observasjon, og 12 timer med deltagende observasjon. Observasjonen fokuserer på bevegelse i klasserommet, samarbeid, arbeidstrykk og arbeidsflyt. Med arbeidstrykk mener jeg i hvor stor grad det virket som om elevene jobbet intensivt i grupper eller alene. Med arbeidsflyt mener jeg hvordan opplegget lot elevene jobbe kontinuerlig med oppgaver, og hvor mye tid som gikk med til å snakke med lærer, stå i kø for å få godkjent arbeid og andre forstyrrende elementer som stjal tid fra selve oppgavejobbingen.

### 4.4.3 Intervjuguide

Når man tilnærmer seg intervju som forskningsmetode, kan man gjøre dette på flere måter. Man kan stille med et planlagt intervju, som man i aller minste grad avviker fra, man kan stille helt fri for planlagte spørsmål og heller snakke rundt tema, eller man kan ha en mellomting (Maxwell, 2013). Fordi undervisningsopplegget la opp til stor frihet for elevene, var det naturlig å velge en kombinasjon av de to tilnærmingene. Jeg hadde en intervjuguide (se vedlegg 2) med ferdig formulerte spørsmål, men jeg åpnet også for at samtalen kunne styres av poenger eller observasjoner informantene kom med. Fordi det var enkelte deler av undervisningsopplegget enkelte elever ikke jobbet med, var det også enkelte områder det var lite fruktbart å stille spørsmål om.

Guiden var delt i tre deler. En som gikk på nynorsk generelt, tidligere undervisning og holdning til temaet. En del tok for seg de enkelte delene av permen og spillelementene som var en del av dem, og en del som tok for seg motivasjon generelt. Målet var å få et innblikk i deres syn på nynorsk, spillelementene i opplegget, undervisningsopplegget og om de opplevde en økt motivasjon med utgangspunkt i faktorene fra Malone og Leppers (1988) taksonomi og Kellers (1987) ARCS-modell. Jeg ville også undersøke om de opplevde en endring i holdning til nynorsk som fag.

### 4.4.4 Pilotering av intervjuguide

Et prøveintervju er en viktig test av både intervjuguiden og av en selv som intervjuer (Dalen, 2011). Fordi intervjuet var knyttet så tett opp til undervisningsopplegget, var det ikke mulig for meg å gjennomføre en pilot før selve studien. Jeg gjennomførte derimot et av elevintervjuene på mandag (dagen de leverte inn kommentaren som skulle vurderes), og de resterende intervjuene på tirsdag. Selv om jeg bruker datamaterialet fra det første intervjuet, lot dette meg justere spørsmålene til dagen etter. Blant annet var det en del spørsmål som var unødvendige, fordi informantene svarte på dem i forbindelse med andre spørsmål. Jeg reduserte derfor antall spørsmål, og gjorde de resterende mer utfyllende. Dette åpnet opp for flere oppfølgingsspørsmål, og ga meg muligheten til å fokusere på de delene av undervisningsopplegget den enkelte informanten hadde jobbet mest med. Fordi jeg ikke valgte informanter med utgangspunkt i hva de hadde jobbet med, kom dette først frem i intervjuene. Intervjuguiden bygget på observasjon av hele klassen gjort underveis. Intervjuene er på den måten påvirket av hva som ble observert i klasserommet.



#### **4.4.5 Gjennomføring av intervjuer**

Intervjuene ble gjennomført den samme dagen og dagen etter de leverte teksten som skulle vurderes. Intervjuene ble gjort en til en, og elevene fikk før intervjuet startet beskjed om at jeg var ute etter deres opplevelse og meninger. Jeg forsikret dem om at det ikke var noe de kunne si som var galt, og at det de sa, hverken kunne påvirke deres karakter i faget, eller lærerens inntrykk av dem. Dette gjorde jeg fordi de første minuttene av et intervju kan være kritiske for responsen senere i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det hjalp også at jeg hadde vært deltakende i klasserommet de foregående tre ukene. Jeg hadde snakket med elevene tidligere og vi hadde alt en relasjon før intervjuene startet. Dette tror jeg ga et godt utgangspunkt for intervjuene. Intervjuene varte fra 35-55 minutter, alt etter hvor mye av opplegget de hadde arbeidet med, og hvor mye de hadde å si. De ble tatt opp på bånd, med båndopptaker og senere transkribert av meg. Jeg skrev først ned stikkord og interessante poeng, for så å transkribere fullstendig de delene som ble brukt i analysen. Elevene hadde med seg sin egen utgave av arbeidsheftet som ble utdelt i forbindelse med undervisningsopplegget, slik at vi kunne snakke om deres opplevelse av det, og at de kunne vise hva de hadde gjort, hva de mente var positivt/negativt og hvilke endringer de mente burde gjøres. Dette ga oss noe håndfast å vise til, noe som hjalp både meg og eleven med å illustrere våre poenger mens vi snakket.

### **4.5 Analyse**

Studiens formål er å få kunnskap om hvordan SBU i nynorskundervisning påvirker elevenes motivasjon og læring, og å se på problemområder i det aktuelle undervisningsoppleggets design. Jeg har tatt utgangspunkt i teori knyttet til SBU, motivasjon, sjanger- og grammatikkundervisning og nynorsk-didaktikk. Tilnæringsmåten jeg har valgt er deduktiv. Det vil si at jeg går fra et teoretisk perspektiv til å undersøke fenomenet i praksis (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Undervisningen er designet med utgangspunkt didaktisk og pedagogisk teori, og jeg vil gjennom analysen se på hvordan undervisningen opplevdes og hvilken effekt den hadde på elevene.

#### **4.5.1 Analyse av observasjoner**

Å bruke både observasjoner og intervju gir et bredere bilde enn hva intervju alene kan gi. Hvor intervjuene bare gir et dypdykk i enkelte elevers opplevelser og inntrykk, gir en

kombinasjon også et bilde av klassen som helhet. Fordi observasjoner i liten grad kan si noe om opplevelsen av undervisningen for den observerte, viser jeg i hovedsak til observasjonene for å se på bevegelse i klasserommet, samarbeid, arbeidstrykk og arbeidsflyt. Analysen av observasjonene vil være mest relevant for forskningsspørsmål I. De vil også, sammen med analysen av intervju, kunne si noe om problemområder i designet av undervisningen som ikke nødvendigvis vil være så synlige for elevene. Fordi jeg i flere timer måtte drive med deltakende observasjon, er også mye av observasjonene notert først i etterkant. Når det gjelder forskningsspørsmål II, om elevenes opplevelse, vil analysen av observasjonene brukes for å underbygge poenger som kommer frem i intervjuene.

## **4.5.2 Analyse av intervju**

Med en deduktiv tilnærming er målet å utforske et fenomen i praksis (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Analysen av intervjuene vil derfor forsøke å peke på de opplevelsene informantene beskriver i forhold til teori om SBU, nynorskdidaktikk og sjanger- og grammatikkundervisning. Analysen av intervjuene forsøker å belyse hvordan elevene opplevde SBU-undervisningen. Denne opplevelsen gir et bilde av hvilke områder av designet som har vært problematiske og hvilke som har hatt ønsket effekt. Elevene ble ikke i forkant informert om at undervisningsopplegget bygget på SBU, så analysen vil også avdekke hvilke elementer av undervisningen elevene selv knyttet til spill.

Analysen av intervjuene startet med en gjennomlytting og notatføring av alle intervjuene. Jeg har så gått igjennom intervjuene spørsmål for spørsmål og tabellført hver enkelt informants svar. Enkelte av spørsmålene har ikke blitt stilt til alle informantene, fordi de ikke hadde jobbet med den delen av undervisningsopplegget spørsmålet gjaldt. Dette betyr at enkelte av spørsmålene vil ha et tynnere datamateriale enn andre. Videre har jeg presentert enkelte sitater fra informantene jeg mener er spesielt innsiktsfulle, eller representative for informantgruppen.

## **4.6 Reliabilitet og Validitet**

### **4.6.1 Validitet**

Som forsker i en kvalitativ studie er det to trusler mot studiens validitet man må være spesielt klar over: *forskerbias* og *reaktivitet* (Maxwell, 2013). *Forskerbias* viser til hvordan en

forskers egen forutinntatthet gjør at man søker etter svar som stemmer overens med ens egen overbevisning. En forskers forståelse vil alltid være med å prege intervjusituasjonen i et kvalitativt intervju (Dalen, 2011). Det er derfor svært viktig å tydeliggjøre sin egen forskerrolle og egen forståelse av fenomenet det forskes på. For denne studien er dette spesielt relevant på grunn av min rolle som både designer og forsker. Jeg har tydeliggjort dette her i metodedelene og påpeker det også i andre deler av studien for å gi andre forskere en mulighet til å vurdere studien gjennom mine «forskerbriller».

Begrepet *reaktivitet* viser til den påvirkningen man som forsker har på det eller dem det forskes på. Informantene påvirkes av intervjusituasjonen, og de dataene som innhentes er påvirket av mitt nærvær, både i klasserommet og i intervjusituasjonen. «Eliminating the actual influence of the researcher is impossible, and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and to use it productively» (Maxwell, 2013, s. 125). *Reaktivitet* er med andre ord en naturlig del av en kvalitativ studie, og man må forsøke å bruke den produktivt, heller enn å forsøke å fjerne den helt. For denne studien har jeg derfor distansert meg noe fra selve undervisningsdesignet overfor elevene. Jeg ble presentert som en av flere som arbeidet med prosjektet, slik at de som ble intervjuet ikke følte at deres kritikk av undervisningen var en direkte kritikk av meg. Det ble også presisert i intervjuene at jeg ønsket ærlige svar, noe som også burde bidra til en økt validitet.

Med tanke på undervisningsdesignet vil vurderingen bygge på mine observasjoner og inntrykk, men validiteten av denne vurderingen styrkes av elevintervjuene. Det er naturlig at jeg i rollen som designer ønsker at undervisningen skal oppleves som best mulig. Det kan påvirke hvordan jeg tolker datamaterialet. Samtidig er det viktig som designer å være bevisst på hva som ikke fungerer som det skal. Gjennom en kontinuerlig samtale mellom meg og læreren har vi gjort en kritisk vurdering de enkelte elementene i designet. Denne dialogen bør styrke validiteten og redusere graden forskningsbias jeg bringer med meg inn i analysen og evalueringen av undervisningen. Validitet i forskning bygger også på utvalg og metodisk tilnærming (Dalen, 2011). Utvalget i denne studien ble gjort gjennom et tilfeldig utvalg blant elever som deltok i undervisningen. Fordi jeg ikke tok utgangspunkt i hva elevene hadde arbeidet med, betød det at enkelte av undervisningsoppleggets elementer ikke ble undersøkt i alle intervjuene. Samtidig ga det et innblikk i forskjellige tilnærminger som i seg selv var verdifulle, og på den måten økte bredden i datamaterialet. At metoden som brukes måler det fenomenet som ønskes å belyses er svært avgjørende for en studies validitet (Maxwell, 2013).

Jeg har redegjort for mitt metodevalg og hvorfor jeg anser denne tilnærmingen som den riktige for å belyse denne studiens problemstilling på en god måte.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

Med reliabilitet mener man i hvilken grad en studie kan sies å være pålitelig, og hvor vidt andre, ved å gjennomføre studien med de samme metodene, vil kunne få de samme funnene (Cohen, Manion, & Morrison, 2011). Fordi kvalitativ forskning er så tett knyttet til forskeren som gjennomfører den, er den ofte lite etterprøvable (Dalen, 2011). De beskrivelsene av studien jeg gir i dette kapitlet bør derimot øke studiens reliabilitet. Ved å vise andre forskere hvordan jeg har gått frem, kan de se på studien «gjennom mine øyne» (Dalen, 2011). Dette er spesielt viktig fordi denne studien berører et nytt didaktikkområde som det, så vidt meg bekjent, ikke finnes tilsvarende forskning på.

### **4.7 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert studiens forskningsdesign og reflektert rundt denne. Jeg har presentert studiens metoder og begrunnet valget av disse. Ved å være tydelig på min rolle, lærerens rolle og undervisningssituasjonen har jeg gitt andre forskere en mulighet til å sette seg inn i forskningen på en hensiktsmessig måte. Jeg har fokusert spesielt på min rolle som både designer og forsker og hvilken betydning disse rollene har for studiens reliabilitet og validitet.

# 5 Analyse av undervisning og intervju

## 5.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere undervisningsopplegget, intervjudataene og observasjonene gjort under studien for å belyse forskningsspørsmålene mine. Jeg har delt kapittelet i to med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

*I. Hvordan designe et konkret undervisningsopplegg basert på spillteori, om temaet nynorsk som sidemål?*

*II. Hvordan opplevde elevene dette opplegget/det å delta i nynorskundervisning med utgangspunkt i SBU?*

I den første delen vil jeg presentere undervisningsopplegget. Jeg vil beskrive hvordan undervisningsopplegget er designet med utgangspunkt i motivasjons- og spillteorien presentert i kapittel 2 og den didaktiske teorien presentert i kapittel 3. Jeg vil både gi en konkret beskrivelse av undervisningsopplegget, enkeltelementene og intensjonene og formålene som ligger bak. Denne delen søker å besvare forskningsspørsmål I.

I den andre delen vil jeg først presentere funnene fra elevintervjuene. Intervjuene har en tredeling og jeg vil presentere dataene fra intervjuene med utgangspunkt i dette. Først vil jeg presenteres elevenes utgangspunkt før undervisningsopplegget, og hvordan tidligere undervisning har vært. Jeg vil så se nærmere på elevenes opplevelse av undervisningsmaterialets enkelte elementer. Til slutt vil jeg ta for meg elevenes opplevelse av undervisningen generelt. Analysen av intervjuene vil brukes for å besvare forskningsspørsmål II og for å utforske problemområder i designet av undervisningsopplegget.

## 5.2 Undervisningsdesign – definisjons- og designfase

I denne delen vil jeg både presentere undervisningsopplegget i sin helhet, men for å gi mulighet til å forstå utviklingen av det, vil jeg også gå inn på noen av de prosessene som kom før en eneste oppgave i undervisningsopplegget var laget. Disse prosessene er ikke synlige i

selve produktet, men er kanskje like viktige når man ser på hvordan man kan designe et undervisningsopplegg med utgangspunkt i SBU.

### **5.2.1 Forberedelse og ideutvikling**

Da jeg først undersøkte idéen om å skrive en master om SBU, var det veldig lett å tenke stort og ambisiøst. I *definisjons-* og *designfasen* var det derfor veldig viktig å tydeliggjøre hvor mye tid jeg kunne bruke på utvikling, og hvilke ideer som var mulige å virkeliggjøre med de ressursene jeg hadde til rådighet. Det å lage undervisningsmateriale kan være tidkrevende. Det er derfor viktig å sette begrensninger for hvor mye stoff det vil være rimelig at man kan produsere innenfor en forhåndsbestemt tidsramme. Det var også viktig å definere problemområder både i det faglige innholdet og for de spillelementene jeg ønsket å benytte. De problemområdene jeg til slutt valgte å fokusere på, var hvordan jeg på best mulig måte kunne overføre spillelementer fra en digital til en analog setting, og hvordan grammatikk kunne gjøres mer interessant.

### **5.2.2 Å bruke en analog tilnærming**

Jeg har i kapittel 1 definert forskjellen mellom digital og analog SBU, ut ifra bruken av digitale verktøy og hjelpemidler. Det meste av den spillbaserte undervisningen som benyttes i skolen i dag, bruker digitale eller elektroniske virkemidler, men å utvikle digital SBU stiller krav til kompetanse jeg ikke besitter, og som heller ikke er allmenn for de fleste lærere. Digitale verktøy til undervisning er som oftest produsert eksternt, og de gir lærere liten eller ingen mulighet å gjøre endringer. Ved å velge en analog tilnærming fikk jeg muligheten til selv å utvikle undervisningsopplegget. Det ga meg også muligheten til å overstyre oppleggets regler om det skulle være nødvendig, og å tilføre nytt stoff underveis i undervisningen. Fordelen med selv å utvikle analog SBU er altså at man har en mye større fleksibilitet enn om man benytter et digitalt SBU-verktøy utviklet av andre. Ulempen er at det kan, som i dette tilfellet, kreve mye ekstraarbeid både i utviklingen og designet, men også under selve gjennomføringen. Fordelen med å bruke et digitalt SBU-verktøy, er at læreren fristilles fra mange av de oppgavene som må gjøres manuelt i et analogt SBU-opplegg. Læreren slipper for eksempel å kontrollere alt arbeidet som gjøres. Når man bruker et digitalt SBU-verktøy, vil dette gjøres automatisk av bakenforliggende prosesser, mens læreren i analog SBU enten må få elevene til å kontrollere oppgavene, eller gjøre det selv. Når jeg valgte å lage et analogt

SBU-opplegg måtte jeg finne alternative løsninger for bruken av spillelementer, som i digital SBU ville vært enkle å implementere. For designet av denne undervisningen, vanskeliggjorde det bruken av spillelementer som omspill, tilbakemeldinger, prestasjoner og belønningssystem. Noen av disse designproblemene vil jeg gå nærmere inn på senere i kapitlet.

### 5.2.3 Undervisningsoppleggets overordnede mål og fokus

Før jeg går mer konkret inn på de enkelte elementene i undervisningsopplegget, vil jeg kort presentere idéen som lå bak, hvilke mål jeg ønsket å oppnå med undervisningen og hvilke spillelementer jeg fokuserte spesielt på i forberedelsesfasen.

Jeg bestemte meg tidlig for at jeg ønsket en tilnærming som åpnet for et stort spenn i oppgavetyper, for å gi elevene flere forskjellige tilnærminger. Samtidig ønsket jeg en overordnet ramme som bant de forskjellige oppgavene sammen. Det var derfor viktig med en *abstraksjon* (se 2.4.1) som ga elevene mulighet til å operere i en tilnærmet autentisk situasjon, men på et nivå som var mulig for elevene å håndtere. *Narrativ* (se 2.4.2) som spillelement ble derfor et hovedfokus i designet. Narrativet som jeg til slutt endte opp med, lagde også en naturlig ramme for undervisningsopplegget. Denne rammen begrenset mulighetene noe, men ville forhåpentligvis binde alle oppgavene sammen, slik at de opplevdes som små deler av en større helhet og ikke som tilfeldige oppgaver.

I tillegg til narrativ var det spesielt tre spillelementer jeg ønsket å inkludere i undervisningsopplegget, men av veldig forskjellige grunner. Det første er *omspill* (se 2.4.5) Omspill ønsket jeg å inkludere fordi jeg både har personlig erfaring med den positive effekten det kan ha, men også for å se om det lot seg gjennomføre i analog SBU. I en digital setting er omspill veldig enkelt å gjennomføre, man bare starter på nytt. I en analog setting må omspill løses på en elegant måte, hvis det skal kunne ha den ønskede effekten; som å skape mestringsfølelse og å oppmuntre til utprøving av nye tilnæringsmetoder. Det andre elementet, *belønninger* (se 2.4.6) har en plass i de fleste SBU-opplegg. Jeg ønsket å inkludere belønninger på en måte som kunne oppfordre og motiverer elevene til å arbeide, uten å ta fokuset bort fra arbeidet som måtte gjøres. Det tredje elementet, *tilbakemeldinger* (se 2.4.4), er på lik linje med omspill, vanskeligere i analog enn digital SBU, men er, i større grad enn omspill, vanlig i undervisning. Ved å åpne opp for at elevene selv kan få tilbakemeldinger fra «spillet», og ved at læreren er tilgjengelig for å gi kontinuerlige tilbakemeldinger underveis i

undervisningsopplegget, kan SBU øke graden av vurdering for læring og være med å sikre elevenes læringsutbytte.

Med utgangspunkt i disse fire spillelementene designet jeg et undervisningsopplegg som hadde som mål å skape en spennende og engasjerende læringssituasjon, hvor elevene fikk jobbe med autentiske nynorske tekster i en trygg ramme, og hvor de nødvendige byggeklossene for å lære å skrive god nynorsk var tilgjengelige. En læringssituasjon som både kunne lede dem steg for steg og gi dem stor frihet og egenansvar. Elevene skulle til slutt sitte igjen med en høyere tekstproduksjonskompetanse i nynorsk, en bedre forståelse av skriftspråkets allsidighet og en mer positiv holdning til nynorskens plass i norskfaget.

## 5.3 Undervisningsopplegget – form og innhold

I en treukers-periode jobbet elevene med SBU-opplegget, som besto av oppgaver som alle var knyttet opp mot avisen *Dag og Tid*. Hver enkelt elev fikk utdelt et hefte som inneholdt *opplæring, avdelinger, evnetre, prestasjoner, poengoversikt og grammatikkoppgave-mappe*. I tillegg til dette fikk elevene en egen utgave av *Dag og Tid* for hver uke i treukers-perioden. Læreren hadde *grammatikkoppgaver* og *fasiter* liggende på kateteret. Målet var at elevene skulle starte å arbeide med opplæringen som så skulle lede dem til å velge en avdeling å jobbe med, og til slutt, når de oppnådde nok poeng, skrive en kommentar som gruppe i *kommentaroppgaven*. Underveis ville arbeidet utløse prestasjoner som ga poeng. Disse poengene åpnet for videre progresjon og *premier*. I tillegg til de prestasjonene som var knyttet til den naturlige progresjonen, var det også en rekke prestasjoner som kunne oppnås ved å gjøre andre oppgaver enn de som fantes i permen: som *leseoppgaver* eller *skrivning av et dikt*. Oppgavene i avdelingene var *skriveoppgaver, grammatikkoppgaver, korrekturoppgaver* og *utforskningsoppgaver*. Fordi undervisningsopplegget var såpass omfattende, vil jeg analysere hvert element hver for seg.

### 5.3.1 Narrativ og oppstart

Som tidligere nevnt, ønsket jeg å bruke spilleelementet *narrativ* for å påvirke elevenes *fantasi, nysgjerrighet* og følelse av *relevans*. Undervisningsoppleggets narrativ var som følger: «*Dag og Tid* har et stort behov for nye unge journalister som kan skrive godt på nynorsk. De har derfor valgt dere til å jobbe for dem i en prøveperiode. I denne prøveperioden vil dere få



mulighet til å jobbe med en rekke forskjellige temaer og tekstformer. *Dag og Tid* vil også sikre at dere har den språklige kompetansen som trengs for å klare dere som unge journalistspirer. Mot slutten av prøvetiden vil dere få mulighet til å produsere en kommentar som kan havne på trykk i avisen.» Jeg samarbeidet med Svein Gjerdåker, redaktør i *Dag og Tid*, for å gjøre narrativet mest mulig autentisk. Han sendte klassesett med aviser og bestemte tematikken for kommentaroppgaven. Når undervisningsopplegget ble presentert for elevene, ble det lagt frem som et samarbeidsprosjekt mellom *Dag og Tid*, skolen og UiO. Dette ble gjort for å øke graden av fantasi og for å gi narrativet ekstra tyngde. Alle designvalg jeg gjorde i utviklingsprosessen var underlagt narrativet. Jeg ville med andre ord at alt undervisningsmaterialet, i størst mulig grad, var knyttet opp mot *Dag og Tid*.

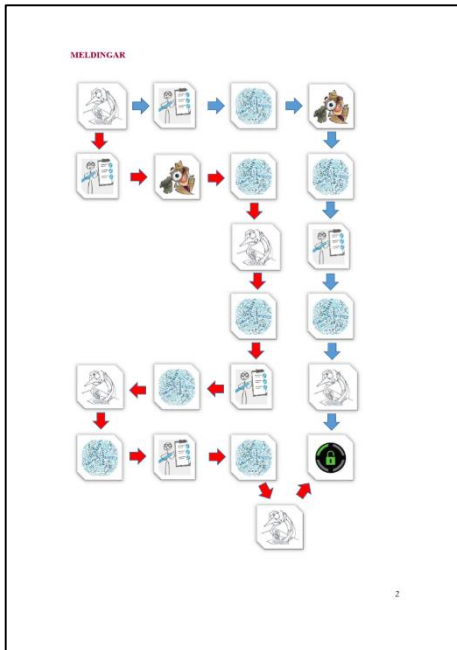
For å introdusere elevene for undervisningsopplegget, hadde læreren en presentasjon på en klassesettime (45 minutter). Her ble elevene presentert for hva de skulle være med på de neste tre ukene. I hovedsak var det en presentasjon av narrativet, forskningsprosjektet og meg som observatør. Elevene fikk også utdelt permene og signerte egenerklæringen som tillot meg å observere og intervjuere elevene. Ellers var det i liten grad fokus på permene og undervisningsopplegget i detalj, det kom først når elevene begynte med opplæringen.

## **Opplæring**

Opplæringen var ment å forberede elevene på arbeidet de skulle gjøre fremover, og på hvordan de skulle bruke permene. De fikk prøve seg på noen grammatikkoppgaver og fikk, gjennom arbeidet, se hvordan prestasjons- og poengsystemet virket. Til slutt presenterte opplæringen elevene for avdelingene, og hvilke temaområder de kunne velge å arbeide med. Hele teksten i opplæringen ble presentert som en monolog, gitt av redaktøren i *Dag og Tid*. Opplæringen var, som presentasjonen, ment som en videre presentasjon av narrativet. Elevene skulle oppleve hvordan det var å begynne som journalist i *Dag og Tid*, og lære noe om hva man måtte kunne for å jobbe der. Fordi undervisningen foregikk i et klasserom, og alt ble presentert som tekst på ark, ville nok ikke elevene tro at oppgavene faktisk var oppgaver man gjorde i avisen, men målet var å komme så nær en autentisk situasjon som mulig, og samtidig skapte en best mulig lærings situasjon. Opplæringen skulle øke interessen for undervisningen samt presentere undervisningsoppleggets *mål*, *belønningssystem* og *regler*. Et undervisningsopplegg med mange elementer vil være vanskelig å forholde seg til uten en god inngang.

### 5.3.2 Avdelingene

Det var tre mulige avdelinger elevene kunne velge mellom (se vedlegg 3): *Samfunn, Kultur* og *Meldingar*. Dette er tre av fire temaområder *Dag og Tid* er delt inn i. Her ble elevene først presentert for det respektive områdets tema og hva som dekket der. I liket med opplæringen var denne introduksjonen presentert som en monolog gitt av en ansatt i *Dag og Tid*. Etter introduksjonen skulle elevene starte på arbeidet i avdelingen. Dette ble gjort ved at elevene fulgte en av to løyper (eller stier som flere av elevene kalte dem); en kort eller en lang. Det



Eksempel på avdelingsløype, vedlegg 3

ble ikke stilt krav til at elevene måtte gjennomføre en hel løype. De kunne fritt bytte avdeling eller skifte mellom den korte eller den lange løypen innenfor samme avdeling, men de ble oppmuntret til å gjennomføre løypene gjennom at det utløste prestasjoner. Løypene ledet elevene igjennom et sett med oppgaver, som for den lange løypen endte i en artikkel. Den korte løypen åpnet for en del forberedende skriving, men her måtte ikke elevene skrive en fullstendig tekst. Tanken var at man kunne velge to korte løyper for å trene på forskjellige skriveteknikker, eller velge en lang løype for å trene på å skrive en hel tekst. I tillegg til skriveoppgavene, måtte elevene gjøre

grammatikkoppgaver, utforske stoff til artikkelen og gjøre korrekturoppgaver. Samtlige av disse oppgavene ble innledet med en monolog for å underbygge undervisningsoppleggets narrativ. Avdelingene inneholdt det meste av undervisningsoppleggets skriveoppgaver.

Undervisningsopplegget var designet med tanke på at alle elevene skulle arbeide med en eller flere løyper i avdelingene, men at de ikke måtte fullføre dem. Tanken var å oppmuntre elevene til å arbeide med avdelingene, men samtidig ikke tvinge dem, da det kunne virke demotiverende på elever som heller ville arbeide med de *alternative oppgavene*. Derfor ble det ikke stilt krav til at de måtte ha gjennomført en eller flere løyper før de kunne begynne på den karaktergivende kommentaroppgaven. Det eneste kravet var at de samlet seg en viss mengde poenger. Jeg gjorde dette fordi jeg ville gi elevene friheten og *kontrollen* til selv å styre hva de arbeidet med.

## Grammatikkoppgaver

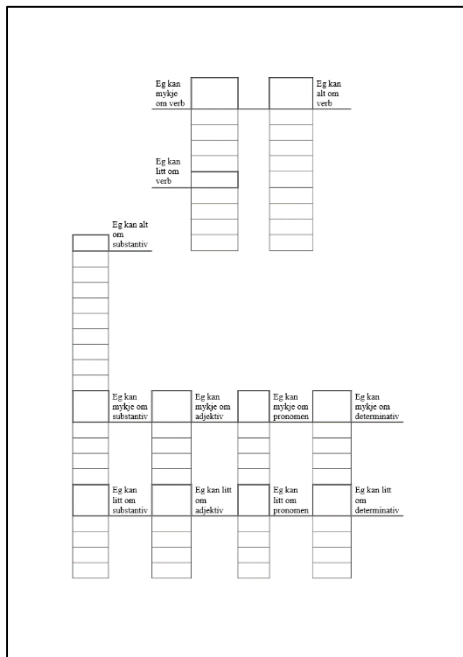
Grammatikkoppgavene ble gitt i fem ordklasser (se vedlegg 4): substantiv, adjektiv, pronomen, determinativ og verb. Hver oppgave besto av fem setninger hentet fra tekster i *Dag og Tid*, hvor man måtte sette inn riktig form av ordet eller riktig artikkel. For at elevene skulle få en oppgave godkjent, måtte samtlige av setningene være besvart riktig. Fordi oppgavene brukte setninger hentet fra *Dag og Tid*, var det ingen konsekvent variasjon i vanskelighetsgrad. Setningene lå derfor nærmere hverandre kontekstuell enn nivåmessig.

Verb – Sett inn riktig form av verbet	
Å få	VG har __ kritikk av PFU for samanblanding av reklame og redaksjonelt innhald i ein artikkel om ei flodbølge i 1930 åra.
Å halde	VG __ til domes fram med Rema 1000-serien sin, kalla «VG familieliv»
Å skjone	Garva pressefolk __ intuitivt at Rema 1000- samarbeidet til VG er uheldig for omdømet til norsk presse.
Å gjere	Torry Pedersen __ det nok òg.
Å gå	Men __ likevel rundt grauten og underrapporterer problema
Oppgåvenummer: 71	

Eksempel på grammatikkoppgave, vedlegg 4

Det var mulig å gjøre 20 substantiv- og verboppgaver og 10 adjektiv-, pronomen- og determinativoppgaver. Fordi elevene måtte gjøre en hel oppgave på nytt om de hadde en feil, var det mulig å gjøre den samme oppgaven

flere ganger. Elevene kunne få godkjent to av samme oppgave, men ikke flere enn det. Kontrollen av oppgavene blir gjort av elevene selv, ved at de sjekker fasit. I grammatikkoppgavene brukte jeg spillelementet *omspill*. Målet var at oppgavene skulle være så vanskelige at alle elevene måtte gjøre flere oppgaver om igjen, men samtidig ikke så vanskelige at de ble for tidkrevende. Ved å la elevene selv kontrollere om de hadde svart riktig eller galt, fikk elevene raske *tilbakemeldinger* som enten førte til at de måtte gjøre en ny oppgave (omspill), eller at de raskt kunne gå videre til neste oppgave og forhåpentligvis få en følelse av mestring. Elevene fikk en større grad av kontroll, samtidig som tilbakemeldingene gjorde det mulig for dem som hadde feil å tilpasse tilnærmingen sin, uten at det at de mislyktes fikk store konsekvenser. Fordi de andre oppgavene i undervisningsopplegget (med unntak av korrekturoppgavene), skulle kontrolleres av læreren, var det også praktisk nødvendig at noe av kontrollen ble gjort av elevene. Om læreren skulle kontrollere alt som ble gjort i klassen, ville alt for mye av elevenes tid gått med til å stå i kø. Ved å bruke fasit på grammatikkoppgavene og korrekturoppgavene, fikk læreren mulighet til å bruke mer tid på de mer omfattende oppgavene, og elevene fikk hurtigere tilbakemelding på grammatikkoppgavene.



Evnetreet, vedlegg 3, s. 149

Et element i permen som var nært knyttet til grammatikkoppgavene var evnetreet. Evnetreet var ganske enkelt en oversikt over hvor mange grammatikkoppgaver elevene hadde gjennomført. Her krysset elevene av et felt for hver oppgave de hadde besvart riktig, og det viste når elevene hadde oppnådd en ny prestasjon. Det var ment å strukturere arbeidet, tydeliggjøre målene og være motiverende ved å vise fremdrift.

## Skriveoppgaver

Skriveoppgavene i både den korte og den lange løypen skulle henge sammen og gi en innføring i enkle skriveteknikker og relevante sjangre. Hver løype besto av flere små skriveoppgaver som til sammen utgjorde en helhet. De var forskjellige fra avdeling til avdeling, slik at man kunne prøve seg på forskjellige skriveteknikker om man valgte å gjøre flere korte løyper. I avdelingen *Samfunn*, skulle elevene for eksempel skrive en fem paragrafs stil (*five paragraph essay*), og i avdelingen *Meldingar* skulle elevene skrive en anmeldelse. Målet var at hver oppgave skulle ta relativt lite tid, men at den totale skriveprosessen til slutt skulle ende i et ferdig produkt. Skriveoppgavene skulle i første omgang gi elevene mengdetrening i skrivning. De ble, i motsetning til grammatikkoppgavene, kontrollert og godkjent av læreren, men det ble ikke stilt et høyt krav til språklig eller innholdsmessig kvalitet. Det var viktigere at elevene skrev mye på nynorsk, enn at sjangeren de skrev innenfor, ble gjengitt på en god måte og at språkbruken var korrekt.

## Korrekturoppgaver

Korrekturoppgavene var, i likhet med skriveoppgavene, en del av avdelingene. De hadde flere fellestrekk med grammatikkoppgavene, men i korrekturoppgavene arbeidet elevene med sammenhengende tekst fra *Dag og Tid*. Ordene som skulle «korrigeres» sto på bokmål, og var

**KULTUR**

Somalisk kjærleik

Kjærleiken er ikkje farleg, men noen betalar så høgt pris at dei vert drogne for å vera kjert i noen, fortel forfattaren Amal Aden.

Hun minner at man her i landet må reagere sterkare mot tvangsektekap. Somaliskfødde Amal Aden (32) har tidligere skrivne fem dokumentarar som har vekt debatt. No kjenner ho med ei lita skjønneretter fortelling som ho har kalla *Jocoyi er kjærleik på somalisk*.

Der handlar det om Sarah som er busett i Burco i Nord-Somalia. Hun er forelska, og det minste ho ønskjer, er å gifta seg med Mustafa. Det vil ho gjere, men ho er fattig og frå feil klan, og derfor går familien ho nær sterkt mot giftemålet. Jamvel om Sarah vert hardt straffa, er de to ikkje viljuge til å gje opp kjærleiken.

Denne veka har Amal Aden vore på skuleturné i Nord-Noreg for å møte ungdomar og tale om sitt eige opphav, yringsfriidom, integrering, mobbing og andre viktige tema. Onsdag var ho på Bindalsskule, og derifrå gikk turen vidare til Fimnes og andre stader i den nordlege landsdelen.

– Kvikke har du valt å skriva skjønneretter denne gongen?

– Boka er basert på ei sanna historie om ein person som eg står nær. Det målte til mykje anonymisering, og derfor var det lettare å skriva i skjønneretter form. Historia hadde vorte for brutalt om eg skulle ha skriva sakprosa. Syter ein for å dramatisera, vert det minste smertefullt.

– Du fortel ei historie som er ganske vanleg i Somalia?

– Ja, i Somalia, men i Noreg også.

– Det er ei bok for alle, men somme av de med minoritetsbakgrunn vil nok kjenna seg att. Jeg vitjar skular i heile Noreg, og eg møter ungdom som litt med kjærleiken. Kanskje har de kjertast lere, og når sommaren nærmar seg, gruar de seg og fryktar at de skal verta sendt til opphavslandet til familien for å verta gifta bort. Det er de jeg tenker aller mest på. For meg er arrangerte ektekap det same som tvangsektekap, og det gjeld også i det pakistanske miljøet her i landet. Noreg fikk jeg telefon frå ei jente som hadde kjertast. Hun måtte flytta til Nord-Noreg for å koma sanna kravt frå familien om arrangert ektekap.

10

Eksempel på korrekturoppgave, vedlegg 3

uthevet i teksten, slik at det var tydelig hvilke ord elevene skulle undersøke. Oppgavene tok for seg forskjellige ordklasser, og i noen tilfeller ord fra forskjellige ordklasser. Målet med korrekturoppgavene var at elevene skulle arbeide med nynorsk grammatikk i autentiske tekster, og å vise forskjeller og likheter mellom bokmål og nynorsk. Korrekturoppgavene ble kontrollert av elevene selv, men i motsetning til grammatikkoppgavene krevde ikke korrekturoppgavene at man gjorde en ny oppgave. Hadde elevene feil, måtte de snakke med læreren som tildelte et visst antall grammatikkoppgaver de måtte klare, før de kunne gå videre i løypen de

arbeidet med. Det ga elevene en mulighet for *tilbakemelding* både fra læreren og fra fasiten. På den måten kunne læreren se nærmere på hver enkelt elevs arbeid, og gi en mer inngående tilbakemelding enn den eleven selv fikk fra fasiten. Det å lese korrektur er en oppgave som fremdeles utføres i *Dag og Tid*. Korrekturoppgavene i dette undervisningsopplegget er et eksempel på hvordan spillteoriens *abstraksjon*, kan ta en virkelig oppgave og gjøre den håndterbar for elever. Korrekturoppgavene bød på noen av de samme utfordringene som en virkelig korrekturleser opplever, men innenfor en tydelig og strukturert ramme, hvor bare noen av rettskrivingens mange faktorer skal vurderes. Designet av korrekturoppgavene kunne vært løst på mange forskjellige måter. De kunne for eksempel fokusert på setningsoppbygging eller skrivefeil. Disse og flere andre varianter hadde vært gode løsninger på en abstraksjon av korrekturoppgaver. Jeg valgte derimot å legge meg tett opp mot grammatikkoppgavene, for å gjøre oppgavene lettere å forstå for elevene.

## Utforskningsoppgaver

Utforskningsoppgavene var ment som supplement til skriveoppgavene. De skulle veilede elevene i forarbeidet og sørge for at elevene hadde nødvendig stoff til artikkelen de skulle skrive. De var i så måte en del av skriveprosessen, men var skilt ut som en egen oppgavetype for å tydeliggjøre viktigheten av forarbeid. Det ga også et insentiv for å lese i *Dag og Tid* og andre tidsskrifter som kunne være tematisk aktuelle. Målet var at elevene skulle ha et godt

grunnlag som kunne forenkle skriveprosessen, sørge for at elevene leste mer, og gi trening i forarbeid.

### 5.3.3 Prestasjoner, poengoversikt og premier

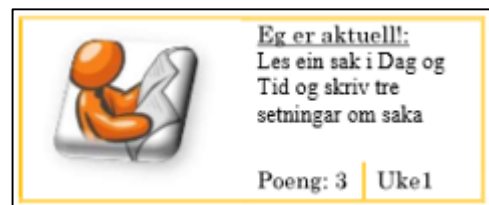
Prestasjonene, poengoversikten og premiene var de delene av permen som dannet undervisningsoppleggets belønningssystem. De utfylte forskjellige funksjoner som tilsammen skulle styre elevenes arbeid med undervisningsmaterialet. Ingen av de tre elementene ville fungert på samme måte uten de to andre. Det mest fremtredende elementet var prestasjonene.



Eksempel på progresjonsprestasjon, vedlegg 3

Prestasjonene var en oversikt over poenggivende aktiviteter. Det var to forskjellige typer prestasjoner (ikke synliggjort i permen). En type var knyttet til arbeidet i avdelingene. Disse prestasjonene

(progresjonsprestasjoner) ga poeng for arbeidet elevene gjorde, etterhvert som de arbeidet seg gjennom avdelingens utforsknings-, skrive-, korrektur- og grammatikkoppgaver. Den andre typen prestasjoner (oppgaveprestasjoner) viste hvilke andre oppgaver de kunne gjøre. De kunne for eksempel lese artikler i *Dag og Tid*, en valgfri novelle eller en valgfri roman. Samtlige av leseoppgavene krevde at elevene, etter å ha lest en tekst, skulle skrive et gitt antall setninger om teksten. Elevene kunne også gjøre noen andre, mindre oppgaver. De kunne blant annet skrive et dikt og lese



Eksempel på oppgaveprestasjon, vedlegg 3

opp dette diktet, de kunne lese inn en artikkel fra *Dag og Tid* på «bånd», og flere lignende oppgaver. Hver enkelt prestasjon hadde et navn og et ikon/bilde. For hver prestasjon var det oppgitt hva som skulle til for å oppnå dem og hvor mange poeng de ga. Det var disse poengene som ble ført inn i poengoversikten og som ga elevene mulighet for videre progresjon og eventuelle premier. Prestasjonene synliggjorde de konkrete målene elevene kunne arbeide mot, og viste tydelig hva som måtte gjøres for å oppnå belønninger i form av poeng og premier.

Poengsystemet, som styrte hvor mange poenger hver prestasjon ga, skulle gi elevene insentiv til å arbeide med det jeg vurderte som viktigst for å forbedre deres nynorskkompetanse, men det skulle også motivere elevene til å arbeide variert og med andre oppgaver enn oppgavene i avdelingene. De skulle ha friheten til å velge, og de som valgte å fokusere på leseoppgaver

Antall poeng			
1	41	81	121
2	42	82	122
3	43	83	123
4	44	84	124
5	45	85	125
6	46	86	126
7	47	87	127
8	48	88	128
9	49	89	129
10	50	90	130
11	51	91	131
12	52	92	132
13	53	93	133
14	54	94	134
15	55	95	135
16	56	96	136
17	57	97	137
18	58	98	138
19	59	99	139
20	60	100	140
21	61	101	141
22	62	102	142
23	63	103	143
24	64	104	144
25	65	105	145
26	66	106	146
27	67	107	147
28	68	108	148
29	69	109	149
30	70	110	150
31	71	111	151
32	72	112	152
33	73	113	153
34	74	114	154
35	75	115	155
36	76	116	156
37	77	117	157
38	78	118	158
39	79	119	159
40	80	120	160

Poengoversikten, vedlegg 3 s. 156

fremfor skriveoppgaver skulle ikke straffes for det. Det å lage et balansert poengsystem var noe av det vanskeligste i designprosessen. Poengoversikten var ment å brukes av elevene for å holde styr på hvor mange poeng de hadde opptjent, hvilke premier de kunne få, og om de kunne gå videre i undervisningsopplegget. De måtte for eksempel ha fem poeng for å kunne starte med avdelingsoppgavene og de måtte ha sytti poeng for å kunne starte på kommentaroppgaven. Progresjonsmålene og premiemålene var markert i poengoversikten med en unik farge, som viste til premieoversikten på neste side. Poengoversikten var en visuell representasjon av måloppnåelse som viste belønningene elevene kunne oppnå.

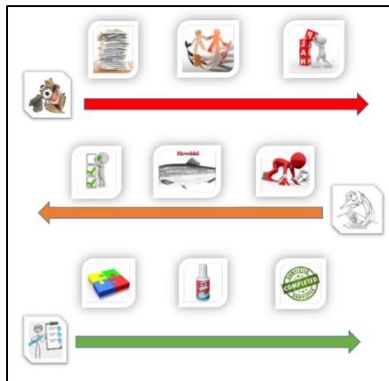
Premiene i undervisningsopplegget kom i tre former: Personlige premier, klassepremier og progresjonspremier. Som nevnt over måtte elevene oppnå et visst antall poeng før de kunne arbeide med enkelte oppgaver i undervisningen. Progresjonspremiene hadde som funksjon å motivere, men også å begrense hva de jobbet med. Hadde elevene kunne gå rett til kommentaroppgaven, ville jeg risikert at ingen arbeidet med andre oppgaver enn akkurat den. De personlige premiene var derimot rene belønninger for gjennomført arbeid. Når den enkelte elev oppnådde den nødvendige poengsummen, fikk eleven belønning for arbeidet. Disse premiene var forholdsvis små premier, som brente mandler, abonnement på *Dag og Tid* og muligheten til å bestemme hvordan læreren skulle undervise i en senere norsktid. Det skulle være premier som motiverte til arbeid, men de skulle samtidig ikke være så overdådige at premiene tok alt fokuset vekk fra undervisningen og fagstoffet de arbeidet med.

### 5.3.4 Kommentaroppgaven

Kommentaroppgaven var oppbygd på samme måte som skriveoppgavene i avdelingene, men i motsetning til skriveoppgavene var de inndelte elementene i kommentaroppgaven ment som veiledning. Elevene fikk først presentert hva de skulle skrive om, og hva teksten burde inneholde. Deretter skulle de selv velge hver sin rolle: *Utforsker* som hadde hovedansvaret for å finne stoff, *skriver* som hadde hovedansvaret for skrivingen og *korrekturleser* som hadde



hovedansvaret for å lese korrektur. I likhet med oppgavene i avdelingene ble kommentaroppgaven presentert som en monolog gitt av en ansatt i *Dag og Tid*.



Løype for kommentaroppgaven, vedlegg 3

Arbeidsprosessen ble så presentert i en løype med ni ledd; tre for hver rolle. Hvert av disse leddene ga råd til hva man burde gjøre i de forskjellige leddene i skriveprosessen. Målet var at elevene skulle skrive en kommentartekst av såpass høy kvalitet at den faktisk kunne trykkes i *Dag og Tid*. Arbeidet med kommentaroppgaven skulle være narrativet og undervisningsoppleggets klimaks. Den kommentaren elevene skrev, skulle legitimere alt arbeidet de gjorde i forkant, og være en belønning for det. I motsetning til det de hadde

skrevet tidligere, skulle denne teksten sendes inn til *Dag og Tid*, og kunne havne på trykk i avisen. Sjangeren var ikke lenger *skoletekst med vurdering*, det var kommentar i en landsdekkende nynorsk-avis. Ved å inkludere en slik oppgave i designet var målet å øke hele undervisningsoppleggets autentisitet, legitimere narrativet og gjøre nynorsk som sidemål relevant.

### 5.3.5 Sammenfatning av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget skulle være en reise gjennom arbeidsdagen til en journalist i *Dag og Tid*. Elevene skulle få en smakebit på hva det innebærer å jobbe som journalist, samtidig som de skulle oppleve nynorsk i en autentisk setting. *Belønningssystemet* skulle skape interesse, og motivere elevene til å utforske de forskjellige elementene i undervisningsopplegget.

Underveis kunne de jobbe med forskjellige typer oppgaver, med forskjellig fokus, og som tillot forskjellige tilnæringsmåter. *Narrativet* ledet dem frem mot et klimaks hvor elevene fikk muligheten til å skrive en autentisk tekst.

## 5.4 Opplevelse og inntrykk - analyse av intervju

I denne delen vil jeg presentere funnene fra elevintervjuene. Som nevnt tidligere har jeg delt intervjumaterialet i to deler. Disse to delene danner utgangspunkt for strukturen på teksten nedenfor. Først tar jeg for meg hva elevene sier om tidligere undervisning og egen holdning til nynorsk som del av norskfaget. Deretter ser jeg på elevenes opplevelse av undervisningsoppleggets enkelte elementer og generelle inntrykk. Observasjonsdataene vil



jeg bruke til å underbygge intervjuanalysen. Jeg har valgt å kalle informantene Trond, Espen, Emma, Anders og Susanne. Ut ifra intervjuene og samtaler med læreren, vil jeg på generelt grunnlag beskrive dem som relativt sterke elever. Anders lå stort sett foran undervisningen, og hadde også dette som mål. Espen viste en imponerende evne for refleksjon, og ble av læreren beskrevet som pliktoppfyllende og arbeidsglad. Susanne stilte klare krav til seg selv, og hvilke forventinger hun hadde til egne prestasjoner på skolen. Emma så, i likhet med Espen, verdien av undervisningen og fagene på skolen som noe mer enn karakterer. Trond var trolig den svakeste av de fem informantene, men også han hadde klare mål for sin egen skolegang, og hvordan arbeidsmoralen han tilegnet seg der ville være nyttig for hans planer om å drive selvstendig næringsvirksomhet. Informantene uttrykte i løpet av intervjuene at de, med unntak av Trond, ønsket et høyt karaktersnitt med tanke på videre utdanning.

#### **5.4.1 Tidligere nynorskundervisning og holdning til nynorsk som sidemål**

Den undervisningen informantene tidligere hadde hatt i nynorsk, ville være med å påvirke deres holdning til nynorsk og hvordan de opplevde dette undervisningsopplegget. Det var derfor viktig å kartlegge hvilken type undervisning de hadde hatt og hvilke holdninger den hadde skapt. På spørsmål om hvordan nynorskundervisningen hadde vært tidligere, kom det klart frem at alle elevene opplevde den som mangelfull. Samtlige av elevene mente at de hadde hatt veldig lite undervisning på ungdomskolen. De mente også at fokuset først og fremst lå på grammatikken. Det var regelpugging og noen oppgaver. Undervisningen var i liten grad fordelt utover skoleåret, men kom gjerne i en stor bolk rett før tentamen. Ander sa at de også hadde noe lesing, men at det har vært veldig lite skrivetrening. Mangel på skrivetrening peker også Espen på, og han forteller at «når vi har fått testet oss, så har det vært på tentamen». Susanne synes ikke nynorskundervisningen var så ille, men poengterer at det hadde mye med at hun hadde en veldig flink og streng lærer. Også Susanne mener at det var alt for lite undervisning på ungdomskolen.

Den som kanskje er mest negativ er Trond, som har mye kritisk å si om den tidligere nynorskundervisningen:

På to ord så blir det helt forferdelig, for det første så tror jeg den startet for sent. Nei, altså, den blir veldig sånn lineær, grålineær, veldig rett frem. Og når elever starter såpass sent med nynorskundervisningen, så tror jeg det er veldig viktig at man får jobbe med det man trenger. Den har ikke vært så fullstendig, det har bare vært sånn at man jobber med hovedmål og så jobber vi 5% med sidemål.

Det var altså litt variasjon i elevenes inntrykk av ungdomsskoleundervisningen, men hovedinntrykket var at det hadde vært for lite undervisning og at undervisningen bare hadde omhandlet grammatikken. Ungdomsskoleundervisningen var preget av regelpugging og skippertak før tentamen. Emma og Trond nevnte også at de ikke startet med nynorskundervisning før i niende klasse.

Jeg spurte ikke direkte om den tidligere undervisningen de hadde hatt på videregående, men generelt om tidligere undervisning. Elevene fokuserte i hovedsak på ungdomskolen, men noen av dem forklarte også litt mer inngående hvordan de opplevde den undervisningen de hadde nå (før dette undervisningsopplegget) på videregående. Espen mente at den var bedre nå, men at den fortsatt var mangelfull:

På videregående så har det endret seg litt, for læreren har jo fokusert litt mer på tekstskriving, men vi har også nynorsk litt oftere, nå har vi litt nynorsk hver time [...], der vi går igjennom ord og vi har lest nynorske bøker. [...] Men fortsatt er det kanskje litt for lite tekstskriving i forhold til hvordan vi bli testet på det.

### **Opplevd læringsutbytte av tidligere undervisning**

Selv om elevene nok ikke husker alle timene de hadde nynorsk, må det tas på alvor at fem elever sitter igjen med et inntrykk av nynorskundervisningen på ungdomsskolen som svært mangelfull. Samtlige av elevene uttrykte også et ønske om en mer helhetlig undervisning. Om dette var et resultat av den undervisningen de akkurat har vært gjennom er ikke så lett å si, men det var tydelig at det tidligere fokuset på grammatikk ikke hadde hjulpet nynorsk som sidemål for disse elevene. På spørsmål om hva de hadde lært av den tidligere undervisningen svarte alle elevene, med unntak av Trond, at de hadde lært noe:

**Emma:** Altså, jeg gjorde jo det da, men det var ikke sånn at jeg lærte nynorsk av det, jeg lærte bare en type grammatikk. Jeg ble ikke kjent med språket

Det Emma poengterer her er viktig å merke seg. Selv om hun lærte noe av undervisningen på ungdomskolen, gjorde den ikke henne fortrolig med nynorsk. Susanne hadde en tilsvarende opplevelse:

Ja, altså jeg har jo det, men ikke nok til å bli trygg på meg selv. Jeg får jo med meg det som blir sagt, slik at jeg kan bruke det senere. Men ikke nok til å bli trygg.

Det var bare grammatikken som ble nevnt når jeg spurte hva fokuset hadde vært. Anders nevnte regelrett bøyning av substantiv og verb, Susanne sa de bare fokuserte på «det helt enkleste» og Emma nevnte «reglene om hvordan det var med bøyning av verb og litt

unntaksregler og sånn». Det var nok derfor ikke usannsynlig at alle elevene, som Espen sa, i hovedsak skrev lengre nynorsktekster i vurderingssituasjoner.

Kort oppsummert kan man si at elevene selv mente at nynorskundervisningen på ungdomskolen hadde vært mangelfull, de hadde hatt lite av den, og den hadde primært fokusert på grammatikk. Den kom som oftest i større bolker før tentamen/eksamen og det var lite fokus på selve skriveprosessen. De hadde lært noe av den tidligere undervisningen, men at det, fordi det i hovedsak bare ble fokusert på grammatikk, bare var det de lærte. På videregående, med deres nåværende lærer, har det vært mer undervisning i nynorsk. De har små drypp hver norsktime, hvor de går igjennom nye ord og de skriver og leser mer nynorsk enn hva de gjorde på ungdomskolen. Den nye undervisningen er, ifølge samtlige av elevene mye bedre enn den de hadde på ungdomskolen, men de føler fortsatt at det er for lite av den.

## 5.4.2 Spillelementene

I denne delen vil jeg ta for meg elevenes opplevelser av, og meninger om de forskjellige elementene i permen og undervisningsopplegget. Jeg har valgt å fokusere på *narrativ*, *opplæringen*, *prestasjonene*, *grammatikkoppgavene*, og *avdelingene* som helhet.

### Narrativ

Fire av elevene ga klart uttrykk for at narrativet hadde en positiv effekt. Spesielt de to jentene sa at narrativet var en viktig motiverende faktor. Emma uttrykte seg slik:

Jeg synes egentlig det var spennende at vi fikk prøve noe *for* noe liksom. Vi lærte nynorsk for noe, Vi trenger det ikke videre, men her var det faktisk noen som arbeidet med dere (oss, elevene). De gikk på jobb hver dag og arbeidet med noe sånn, og at vi fikk være med på det og arbeidet med det og at de var avhengig av at vi skrev en bra tekst i kommentaroppgaven og sånn.

Emma opplevde altså en ytre motivasjon for å prestere. Hun opplevde at hun skrev for personene som jobbet i *Dag og Tid*. Måten Emma uttrykker seg på igjennom hele intervjuet, viser at hun «kjøper» narrativet. Hun snakker alltid om «de som har laget permen» og «de som jobber i avisen» og aldri om meg, når hun kommenterer undervisningsopplegget. Susanne var også veldig positiv til narrativet, og uttrykte mange av de samme meningene som Emma, hun går også inn på hvordan det påvirket arbeidet hun gjorde med alle oppgavene som ikke skulle sendes inn til *Dag og Tid*:

Jeg synes det var mye artigere å jobbe sånn. Du føler kanskje, det er jo ikke sikkert noen får publisert en tekst, men du ønsker å skrive bedre, og du ønsker å bli bedre, når du holder på med en sånn oppgave. Og at det er noen du gjør det for, selv om de ikke ser det du har gjort. [...]

Anders sa også at det var positivt fordi det «følte som om *Dag og Tid* hadde tro på dem».

Espen var også positiv til narrativet, men for han var det nok en forståelse av at det var brukt som et verktøy:

Det er litt sånn at mye av undervisningen er litt for lite dagsaktuelt. Her får man mulighet til det. Det er en bra avis, av det jeg leste nå. Det synes jeg er veldig bra. Du får sett bruken av nynorsk, du skriver en slags artikler, så det synes jeg er bra.

Jeg spurte videre om narrativet hadde hatt en positiv effekt på innsats motivasjon og arbeidsglede. Fire av elevene sa at det hadde en positiv effekt. Trond var den eneste som ikke hadde opplevd det sånn:

Kan ikke si at det var sånn for meg, men jeg er sikker på at mange følte det sånn ikke sant. Det kan hende at det gjorde det for meg uten at jeg tenkte over det. Det som skjedde for meg var at jeg fikk sansen for nynorsk, så det var egentlig det eneste som skjedde for meg. Jeg la ikke merke til de andre motivasjonsfaktorene.

Det kan virke som Trond ikke har tenkt så mye over hvordan opplegget har påvirket han. Han sier at han har fått sansen for nynorsk på grunn av dette undervisningsopplegget, men han kan ikke forklare hva det var som skapte denne endringen. Han sier senere i intervjuet at det i stor grad handler om friheten til å velge det som passer for ham.

Blant de elevene som sa de hadde opplevd narrativet som motiverende, handlet det i stor grad om autentisiteten. De følte at det de gjorde faktisk var viktig og en del av noe større. Emma beskrev det slik:

Ja, det følte som det satt en mann og ventet spent og hadde lyst til å høre på hva vi holdt på med, jeg kan ikke bare skrive noe for å bli ferdig, Du følte at du faktisk måtte gjøre noe. [...] Det følte som om du faktisk gjorde noe viktig. Og fordi vi var de eneste, så følte man seg litt viktig. Følte litt privilegert.

Med «de eneste» mente hun at de var de eneste som fikk være med på dette prøveprosjektet. Dette illustrere nok en gang hvordan Emma ser på narrativet som noe reelt.

Monologtekstene (teksten presentert som direkte tale fra en av de ansatte i *Dag og Tid*) som sto ved alle oppgavene i avdelingene hadde som formål å holde narrativet levende gjennom undervisningsopplegget. For elevene hadde de en mindre betydning for narrativet enn det at de skulle skrive en kommentartekst for avisen. Emma sa om monologtekstene at:

Det var jo liksom sånn at du fikk satt deg inn i hva du skulle jobbe med nå. Jeg har ikke skrevet for avis før, så var greit å få satt opp litt stemningen sånn. [...] Det er jo som i spill, det kommer noen å sier noe til deg og så bare «okei, okei, okei» (hoppe over dialog i spill) få se hva jeg skal gjøre.

Espen hadde ikke tenkt så mye over det før jeg spurte han om det, men etter å ha tenkt litt på det virket han litt mer positiv enn de andre:

Ja, for det var. Det var ikke så dumt det. Det var den som ga meg følelsen av en historie. Det var jo litt tulle, men du får en følelse av at du delvis gjør en jobb for dem. Du får en følelse av at det er knyttet til en jobbsammenheng på en måte.

Det er tydelig at alle elevene, med unntak av Trond, satte pris på at narrativet gjorde undervisningsopplegget mer autentisk. Det skapte en sammenheng mellom oppgavene og de følte ikke at de bare gjorde en tilfeldig oppgave, men at de arbeidet med oppgaver som utgjorde en større helhet. Det var spesielt kommentaroppgaven, som ble sendt til *Dag og Tid* med mulighet for å trykkes, som fremsto som den viktigste motivatoren. Det at de arbeidet mot denne oppgaven, gjorde at de opplevde de andre oppgavene som viktigere.

## **Opplæringen og elevenes førsteinntrykk av undervisningsopplegget**

En viktig funksjon for innledningen var å gjøre elevene kjent med permen og hvordan de skulle jobbe fremover. Den var der for å skape en oversiktlig inngang til et undervisningsopplegg som besto av mange elementer og som kunne virke veldig komplekst. På spørsmål om permen var lett å forstå, var det en bred enighet blant elevene om at den ikke var det:

**Susanne:** Jeg plagdes lenge med å skjønne hvorfor jeg skal få stempel der og der og hvordan er poengsystemet og hvorfor skal jeg krysse av på flere plasser og få stiftet og stemplet og alt mulig. [...] og hvor mange skal man ha for den og den oppgaven. Det var mye å få med seg i starten [...] Men når man først skjønnte det, var det lett å jobbe med, og da ble det også motiverende. Men i starten så skjønnte jeg ikke hva poenget var med

Den følelsen ble gjenspeilt hos de fleste andre elevene. Trond poengterte at det hadde vært fint om opplæringen hadde «fanget» han litt mer. Altså at den hadde hatt funksjon som interessevekker. Det tyder på at innledningen, slik den var her, ikke gjorde. Det Espen derimot poengterte var at det alltid vil være litt sånn:

For det er jo litt sånn, det er jo litt mange deler. Men jeg synes egentlig det var bra bygd opp med tekstdeler. Og etter hvert så var det helt forståelig. Det er jo som når du får ny mobil og så trenger du litt tid på å forstå designet og lære deg innstillinger og sånt. Og reglene var godt forklart, så med litt innsats så var det jo ikke noe problem.

Han syntes med andre ord at det ikke var så farlig at det ikke var så enkelt i starten. Emma, Trond og Anders sa at de ikke skjønnte den helt og at de ikke skjønnte at de skulle gå videre til

noe annet etterpå. Det gjorde at de bare fortsatte å jobbe med grammatikkoppgaver. Når jeg spurte Espen som var forholdsvis positiv til innledningen om han fikk den informasjonen han trengte, var det tydelig at også han bare jobbet med grammatikk i starten:

**Espen:** Egentlig synes jeg det, men det som kanskje var litt forvirrende var at det her var kun grammatikkoppgaver, og det var litt sånn, når man var ferdig her så følte en liksom at man skulle fortsette med grammatikk, men på en måte så var det en bra start for å forstå *litt* av poenget. Og hvis man leser hele introduksjonen så står det jo der at du skal gå videre til samfunn (avdelingene) [...] Og så var det vel bare det at noen, og også meg, i starten ikke tok seg tid til å lese godt nok og forstå det. Egentlig synes jeg at det var greit, og bra at man får prøvd seg litt og at det ikke bare er informasjon om hva du skal gjøre [...] Men kanskje litt eksempler på flere av oppgavene man kunne gjøre.

Det var altså nok informasjon der, men fordi de i opplæringen fikk arbeide med grammatikkoppgaver, var det mange som bare fortsatte med grammatikkoppgavene istedenfor å lese ferdig innledningen. Observasjonen viste at dette var tilfellet for de fleste elevene. Det antyder at det var et problem skapt av opplæringen, og ikke et resultat av at elevene ikke fulgte godt nok med på det de leste. Susanne var derimot en av få elever som faktisk leste seg gjennom hele innledningen og hun gikk også over på avdelingsoppgavene, slik det var tenkt, rett etter innledningen:

Det var mer forberedelse til oppgavene og ikke til hvordan du skulle ja, [...] hva du skulle gjøre, føre poeng og sånt.

Hun sa også, på spørsmål fra meg, at det hadde vært fint med en kombinasjon av denne innledningen og en mer grundig presentasjon i felleskap, fordi det var mange som måtte stille de samme spørsmålene. En siste ting jeg vil trekke frem når det gjelder opplæringen, var noe Anders sa, som også ble bekreftet av observasjonene:

Når vi fikk tilgang til kommentaroppgaven, det var liksom. Det tror jeg de fleste fant ut en uke før vi skulle skrive den. Og hvordan man kunne samle poeng til den, for når dere gikk igjennom den, så trodde jeg du fikk poeng for grammatikkoppgavene, men så viste det seg at det var prestasjonene som ga poeng.

Det var tydelig at de fleste, i likhet med Anders, ikke var klar over at de måtte ha en viss poengsum før de fikk skrive kommentaroppgaven. Når dette ble informert om i plenum en uke før de skulle ha skrive dag, så jeg en tydelig økning i arbeidstrykk. Selv om det hadde den ønskede effekten fra det tidspunktet, hadde det vært bedre at dette trykket ble utløst av opplæringen og ikke av en kommentar fra lærer.

## **Avdelingene - løypekart**

Avdelingene var tenkt som hoveddel for arbeidet. Det var her hovedtyngden av skriveøvelser var plassert og hvor mye av *Dag og Tid* narrativet ble videreutviklet gjennom oppgaver og monologtekster. Det var som nevnt tidligere bare tre av elevene som jobbet med avdelingene. De to andre svarte ikke på spørsmålene om avdelingene og oppgavene som inngikk i dem. Men Anders sa at grunnen til at han ikke jobbet med en avdeling var at «De virket så innviklet, de var for vanskelige å forstå, så da leste jeg heller roman og jobbet videre med grammatikkoppgavene liksom.» De som jobbet med avdelingene mente at løypekartet ikke var vanskelig å forstå, men at det tydelig viste veien de skulle gå. Espen sammenlignet det med spill han pleide å spille når han var mindre:

Jo, for da er vi litt tilbake til de spillgreiene da. [...] Du føler du har et mål da... at du går den veien. Og når da det er nynorskoppgaver som er den oppgaven... så ønsker du fortsatt å komme deg til målet. Og bare sånn at det visuelt vises liksom... at du skal dit (peker på siste punkt i løypekartet), er faktisk motiverende i seg selv da. Så det tror jeg har påvirket positivt i forhold til hvordan man jobber med det.

Han mener altså at løypekartene gir han noe å jobbe mot, men det kan virke som om det ikke er noe han har tenkt så mye over før vi snakket om det under intervjuet. Susanne nevnte dette spesifikt når jeg spurte om løypekartets betydning:

Vet ikke om det hadde så mye betydning, jeg så på det og så var jeg litt sånn at du kunne velge mellom lang og kort løype og så var det jøss... det var ikke så mye mer oppgaver på den lange. Det var i hvert fall førsteinntrykket. [...] Jeg likte egentlig denne stioppgaven best, for da... da hadde jeg sånn... jeg visste hva jeg skulle gjøre etterpå. Jeg trengte ikke lure på hvilken oppgave jeg skulle velge og hva det var lurt å gjøre. Jeg gikk jo videre til neste steg, også... Skriveoppgavene var jo de som var mest utfordrende.

Hun tenkte ikke så mye over hvilken betydning løypene hadde for avdelingene, men en av de faktorene som gjorde at hun like oppgavene i avdelingene best, var nettopp det at hun slapp å tenke på hva hun skulle gjøre når hun var ferdig med en oppgave. Det var strukturen avdelingene bød på, som var motiverende for henne. For Susanne var det altså positivt med en reduksjon av valgfrihet, i motsetning til Anders som syntes valgfriheten var noe av det mest positive. De elevene som jobbet med en avdeling virker generelt fornøyde med hvordan de var bygd opp og oppgavene de bød på.

## **Avdelingene - skriveoppgaver**

Skriveoppgavene i avdelingene var ment som forberedelse på kommentaroppgaven som skulle sendes inn til *Dag og Tid*. De var ment som mengdetrening i skrivning, og ga en innføring i skriveteknikker. De skulle også gi et innblikk i forskjellige sjangre, uten å være

eksplisitte. Alle tre elevene som jobbet med disse oppgavene, mente at det var positivt at skriveoppgavene var delt inn i mindre oppgaver:

**Espen:** Når du kommer til oppgave fire, som på en måte er den største oppgaven, så har du en del fra før. Og da blir det lettere å sette inn... så det gjorde nok litt til at... nå kom jeg ikke så langt, men hadde jeg kommet så langt, så hadde det ikke vært en så stor bøyg å komme i gang å skrive da, fordi du har startet hele veien. Så det har delt opp litt artikkelen. Og det gjør det litt lettere å gå over til kommentaroppgaven, for da har du gått igjennom en måte å jobbe på, som kan brukes... for du har det litt friskt i minnet fra arbeidet med heftet.

Trond syntes oppgavene var vanskelige, men så på det som positivt:

**Trond:** De syntes jeg faktisk var litt vanskelig, men det er jo positivt, for du lærer jo mer av vanskelige oppgaver. [...] men det var ikke så vanskelig at jeg ga opp.

Trond så på det som positivt med vanskelige oppgaver, men han poengterte at de ikke var for vanskelige. Vi kan med andre ord tenke oss at det er snakk om oppgaver som ligger innenfor hans proksimale utviklingssone. Espen syntes at skriveoppgavene kunne vært gjort enklere, men da gjennom å dele skriveoppgavene i enda flere deler. Grunnen til dette var at han følte det gjorde det lett å komme i gang med skriveoppgaven, men at spesielt den siste oppgaven var mye mer krevende enn de foregående:

Det var enda mere [...] å gjøre (i den fjerde skriveoppgaven)... enn eneren og toeren, men samtidig så funket det jo egentlig.. det var litt sånn, det var lett å komme i gang og starte.

Han kunne tenkt seg at spesielt den siste oppgaven var delt inn i flere oppgaver, men mente også at det kunne få løypekartet til å se mer omfattende ut, og tenkte seg at det kunne påvirke motivasjonen for å arbeide med avdelingene på en negativ måte.

## **Avdelingene – korrekturoppgaver**

Korrekturoppgavene i avdelingene var det bare Espen og Susanne som arbeidet med. Trond syntes de var for vanskelige og hoppet derfor over disse oppgavene. For Susanne var korrekturoppgavene de minst interessante oppgavene i avdelingene, og hun så ikke helt nytten i dem:

Jeg likte de egentlig, men det var noen som var veldig vanskelige. [...] Jeg liker best å skrive, fordi jeg liker å fordype meg litt i en oppgave å få frem det jeg mener, men... jeg følte at jeg hadde like mye ut av grammatikkoppgavene. For de fikk meg til å komme i gang og få unna slike feil som er dumme å ha med seg. [...] Jeg synes egentlig grammatikkoppgavene og skriveoppgavene var nok i seg selv, så korrekturoppgavene ble en kombinasjon av de to, og så var det mange av grammatikkoppgavene som gikk på akkurat det samme.



Korrekturoppgavene ble bare repetisjon av noe de alt hadde vært igjennom i grammatikkoppgavene.

## Grammatikkoppgaver

På spørsmål om hvordan de opplevde grammatikkoppgavene, var det generelle inntrykket elevene hadde at de var helt greie oppgaver. Susanne kunne også begrunne hvorfor hun synes at det var en fin måte å jobbe med grammatikk på:

De var veldig snedige, for du ble ikke lei av å holde på med en oppgave, for de var ikke så lange og så kunne du variere, det var ikke bare substantiv eller bare pronomen, men du kunne velge selv hva du kunne gjøre. Og så følte du at jeg fikk jo noe ut av det, og kom fort inn i nynorsksystemet og grammatikken. [...] (De var snedige fordi) Du fikk gjort mange på kort tid. Du fikk liksom veldig mange repetisjoner av det samme, du trengte ikke bruke veldig lang tid på det. [...] Før så har læreren snakket på tavla og så har vi kanskje skrevet tekster eller rettet tekster og da må det være så mye mer nøye enn om du bare skal sette inn «ein» eller «eit» eller hva det skal være. [...] Det ble mengdetrening på kort tid.

For Susanne var det altså tempoet og mengdetreningen som var det hun selv kaller for snedig. Til sammenligning med den tidligere undervisningen, var denne formen for praktisk grammatikk mindre nøye. Det var ingen gjennomgang av formell grammatikk, og de fikk arbeide i sitt eget tempo. Espen hadde også reflektert over at setningene var hentet fra *Dag og Tid*:

Litt vanskelig å forstå sammenhengen innimellom. [...] Noen av dem hang jo sammen, men det var litt hakkete innimellom, men mulig det hadde vært for enkelt. [...] (Det at de var setninger fra *Dag og Tid*) det var jo ikke dumt. Det er jo også litt nyhetsrelatert språk og får derfor også litt input. Men kanskje en ting. Det var enkelte setninger det ikke var så lett å forstå, de virket som om de var midt i en sammenheng.

Ett av hovedmålene med grammatikkoppgavene var å teste omspill. På spørsmål om hva de mente om at de måtte gjøre et helt nytt ark om de fikk en feil var de fleste positive. Anders mente at man måtte bli litt perfeksjonist, Susanne mente at det gjorde henne skjerpet og Espen syntes det slett ikke var dumt. Emma var også positiv til oppbyggingen:

Det var irriterende, men jeg synes det var ganske bra. Men det var ganske aargh! [...] Må du ta en hel en på nytt igjen!? Men jeg synes det var en god idé allikevel, for da er det [...] sånn at du slipper ikke unna så lett. Du er nødt til å faktisk jobbe litt mere med det, og så får du lurt inn litt ekstra, også uten at du faktisk tenker over det da.

Emma syntes med andre ord at det var irriterende å måtte gjøre oppgavene om igjen, men at hun skjønnte at det var en tanke bak det. Det var for meg interessant å se om de endret strategi underveis; om virkningen av omspill faktisk førte til en endring i tilnærming slik at de satte seg i en posisjon til å redusere antallet feil de fikk, og at de på den måten reduserte antallet

oppgaver de måtte gjøre om igjen. Emma hadde ikke et bevisst forhold til det, men trekker frem et annet poeng som er relevant for designet av undervisningsopplegget. På spørsmål om hun gjorde noen endringer svarte hun:

Nei jeg tror ikke det, jeg prøvde bare å tenke mer på det. Hvilket kjønn er det her, hvordan bøyer jeg det der. Funket litt sånn hele veien [...] Jeg prøvde først og fremst å gjøre det selv, men hvis jeg fikk feil så sjekket jeg ordboka for å se om jeg kanskje hadde rett allikevel.

Endringen hun gjør i tilnærmingen sin er «å tenke mer». Det er i seg selv ikke en veldig tydelig strategi, men samtidig så var det en endring fra det å bare fylle ut på slump og det å faktisk bruke mer tid på hver oppgave. Det andre Emma trekker frem her, som var en svakhet ved grammatikkoppgavene, var at fasiten bare hadde den riktige bøyningen fra *Dag og Tid* og ikke tok hensyn til de forskjellige bøyingsformene i nynorsk.

### **Evnetreet**

Evnetreet er kanskje det elementet som har utfylt sin funksjon i minst grad. Fordi elevene ikke måtte jobbe med en avdeling, og fordi opplæringen ikke var tydelig nok, var det svært mange som bare jobbet med grammatikk de første dagene. Grammatikkoppgavene ble derfor ikke gjort som en del av avdelingsløypene, men i bolker. Elevene gjorde da gjerne et sett med oppgaver, slik at de utløste en prestasjon. Evnetreet ble da litt overflødig. I avdelingsløypene skulle de gjøre to grammatikkoppgaver om gangen. Evnetreet skulle da hjelpe elevene å holde oversikten over hvor mange grammatikkoppgaver av hver type de hadde gjort. Av de fem elevene jeg intervjuet, var det bare Espen som fylte ut evnetreet. De andre fire mente at det enten var overflødig fordi det var så mye annet å fylle ut, eller at de rett å slett ikke trengte det fordi prestasjonene hadde den samme funksjonen. Det kan kort oppsummeres med denne utvekslingen med Trond på spørsmål om hva han syntes om evnetreet:

**Trond:** Det grammatikkgreiene?

**I:** Ja, der du skulle fylle ut når du hadde gjort grammatikkoppgaver

**Trond:** Ja, nå var det ikke slik at jeg krysset de jeg da. Men...

**I:** Nei okei, så du har ikke fylt ut det?

**Trond:** Nei jeg bare skrev på poeng.

## Prestasjonene, poengsystemet og premiene

Prestasjonene, poengsystemet og premiene utgjorde undervisningsoppleggets belønningssystem. Prestasjonene var det elementet som ble best mottatt og som utfylte sin tiltenkte funksjon best. Samtlige var positive til prestasjonene og den oversiktligheten de ga. Anders sa at:

Det var fint å vite at du jobbet frem til en belønning. [...] Liksom... jeg gjorde meg ferdig med den (prestasjonen) så nå kan jeg gå videre til den for å få disse spesialpremiene og sånne ting. [...] Det var litt prestasjonene også, så kunne du se hva jeg faktisk hadde klart.

For Anders var måten prestasjonene tydelig viste veien mot belønninger (i form av premier) som gjorde dem til en positiv del av undervisningsopplegget, men også det at de var en liste over hva man hadde gjort. Emma var enig i at prestasjonene tydelig viste veien mot undervisningsoppleggets mål, men hun likte også hvordan de ga en oversikt over hva man *kunne gjøre*:

Denne likte jeg (peker på listen over prestasjoner). Den gir jo litt mer sånn struktur. På hvordan du kan arbeide for å komme fram til det du vil, å få poeng og sånn. Å se hva som passer for deg [...]. Jeg synes denne funket ganske bra egentlig, jeg synes det var en ganske artig greie. Pluss at jeg liker sånn her ting... med det å fylle ut og sånn.

Jeg spurte også elevene hva de mente om å jobbe med prestasjoner på denne måten, mot for eksempel å ha en arbeidsplan, og de mente alle at dette var bedre. Susanne forklarte det med at:

Prestasjoner er mer motiverende enn en ukeplan. Der føler jeg at jeg bare gjør oppgavene for å bli ferdig med det. Mens her har jeg nok... altså jeg gjør det for å få poeng for å komme videre. [...] Det blir fort sånn at en ukeplan gjør du bare for å bli ferdig med det, mens dette her gjør du litt mer for din egen del. Spesielt hvis det fortsetter over litt lengre tid.

Prestasjonene hadde en todelt funksjon i det at det både belønnet progresjon i avdelingene og at de viste hvilke alternative oppgaver elevene kunne gjøre. Fordi det ikke var obligatorisk å jobbe med avdelingene, var det mange som bare gjorde de alternative oppgavene og grammatikkoppgaver. Hvor vidt dette gjorde undervisningsopplegget bedre i elevenes øyne er vanskelig å si, men det er tydelig at for Anders, Trond og Emma var den friheten dette ga, veldig positivt.

På lik linje med prestasjonene likte alle elevene at det var mulig å få poeng og premier. De var enige om at det virket motiverende på arbeidsinnsatsen, som Espen forklarer her:

Det var jo faktisk det (motiverende), [...] Det har funket veldig bra. I tillegg til delmålene, så har du liksom de store målene her (peker på prestasjonene) på en måte da, som er litt sånn delmilepæler ... så det har funket veldig bra.

Det han derimot så på som litt negativt, var at det virket som om de prestasjonene som belønnet arbeidet med avdelingene ville gi mindre poeng enn de elevene fikk for å gjøre de alternative oppgavene. Her berører Espen et problem jeg sto overfor i designet av undervisningen og som jeg vil se nærmere på i drøftingen: Balansen mellom styring og frihet. Når det er sagt, kan det virke som poengene hadde den ønskede effekten: motivere til arbeid, men Emma sa, når jeg spurte hvordan det var å jobbe med et så tydelig poengsystem at:

En bør jo liksom stoppe en gang og liksom: er dette rett? Det er jo ikke sikkert at det fungerer for alle, jeg tror vi er ganske heldig sånn som klasse. [...] For det er jo noen som... men jeg tror dette kommer til å hjelpe på motivasjonen til dem som ikke er så interessert heller. [...] Men hvor mye skal du ta det på å jobbe fort, så du får mange poeng og liksom gjøre det slurvete, eller skal du prøve å faktisk få så mye ut av oppgavene og undervisningen og liksom få til... å lære deg så mye nynorsk som mulig. [...] Jeg tror det vil bli et problem med kvalitet på arbeidet hvis det blir sånn veldig mye. [...] Du bare raser gjennom det og så gjetter du bare på ett eller annet fordi det ikke er så nøye.

Her trekker hun frem faren ved at man bare fokuserer for mye på poeng, men presiserer også at hun liker det fordi «det gjør liksom at du får en annen motivasjon, det er liksom hvor mye du gjør selv ut av det. Du må liksom gjøre noe for å få til noe». Et for stort fokus på belønninger og belønningssystem er en typisk kritikk av SBU, men det kan virke som at designet av dette undervisningsopplegget faktisk ga en opplevelse av et system i balanse. De ble belønnet med poeng og premier, men de måtte også gjøre oppgaver for å oppnå disse poengene. Det var viktig at premiene ikke var alt for gode belønninger, men at de uten å være alt for gode ga et ekstra insentiv for å arbeide. På Susanne kan det virke som de hadde den ønskede effekten. Hun sa, når jeg spurte om det var noen premier hun virkelig ønsket seg, at «Det var kanskje ikke det ... men jo brente mandler! (Den første spesialpremien) [...] når vi fikk vite hva det var!» Det var imidlertid ikke premiene som gjorde at hun jobbet med undervisningsopplegget det var mer at hun «liker å ha noe å jobbe etter», og at hun «jobbet etter den og den poengsummen og å bli ferdig med oppgaven og ikke etter premiene.» For Susanne var det altså ikke premiene som var målet for det arbeidet hun gjorde, prestasjonene og oppgavene var det som ble målet. Jeg mener at det er et tegn på at de individuelle premiene ikke var av en sånn type at de tok oppmerksomheten bort fra undervisningen og fagstoffet. Av de individuelle premiene, var det faktisk bare de brente mandlene de fikk på åtti poeng (den første premien som ikke var et progresjonsmål, de kunne oppnå), som ble nevnt som en premie elevene ønsket seg.

Fellespremiene, som tur til Trondheim og besøk på Trønderavisa, hadde som mål å øke arbeidstrykket for klassen som helhet, og også gi elevene motivasjon til å hjelpe hverandre.

Dette var også noe som opptok Trond:

Hvis alle i klassen får hundre poeng så får hele klassen tur til Trondheim... men hvis det er en i klassen som ikke... får 100 poeng så får ikke hele klassen på tur... [...] ingen vil bli sydebukken som ikke får ta klassen på tur. Er det liksom da lagt inn sånn [...] at jeg ikke vil føle meg som sydebukken for at klassen ikke kommer seg til Trondheim? [...] For det var ganske lurt da. [...] Da blir det sånn, [...] ingen vil være han som ikke har hundre poeng, for da får ikke klassen tur til Trondheim.

Også Emma var positiv:

Som sagt så liker jeg det. [...] Det blir litt sånn at alle... hvert fall når det er sånn at hele klassen må få til noe da. Så blir det sånn at de som vanligvis ikke ville brydd seg veldig mye, de er nødt til å gjøre det de og. Også funker det sånn at alle «ja, men du kan gjøre dette her istedenfor.» og så hjelper de hverandre.

Fellespremiene hadde både som mål å skape en liten «frykt» for å være sydebukken, men også øke graden av samarbeid i klassen. Ut ifra det jeg observerte i klasserommet og det elevene sa, så det ut til å ha den ønskede effekten. Jeg kan selvfølgelig ikke si at elevene samarbeidet på grunn av disse premiene, men det kan virke på det Trond og Emma sa her, som om det i hvert fall var en medvirkende faktor.

Med prestasjoner og premier ble oppgavene ikke bare oppgaver som måtte gjøres, men ble deler av en større helhet. Espen sa også at det har virket motiverende fordi «alle har vært skikkelig motivert for å få til den og den og den prestasjonen... Så det er kanskje noe av det som har vært best.» Prestasjonene har med andre ord hatt den effekten som prestasjoner er ment å skal ha. Selv om oppgavene de måtte gjøre for å oppnå de forskjellige prestasjonene i seg selv ikke har vært veldig motiverende, har systemet rundt oppgavene gitt dem en ekstra betydning. På den måten motiveres elevene til å jobbe med oppgaver, selv om motivasjonen ikke kommer fra oppgavene i seg selv, men betydningen av det å fullføre dem har for helheten. Prestasjonene, poengsystemet og premiene hadde som hovedmål å skape motivasjon og øke arbeidstrykket. Det kan, med utgangspunkt i det elevene sier, virke som det hadde den ønskede effekten.

### **Kommentaroppgaven**

Kommentaroppgaven var undervisningsoppleggets kulminering. De andre oppgavene hadde som mål å forberede elevene på den. Det var denne oppgavene elevene fikk karakter på og var i så måte det eneste produktet som kunne si noe om elevenes nynorskkunnskaper. Både

observasjonen og intervjuene viste at oppgaven ble godt mottatt. Det var tydelig at elevene satte pris på å skrive en tekst for noen andre enn *bare* læreren. Samtlige av elevene jeg intervjuet sa at oppgaven enten var artig, fin eller bra. Spesielt var det temaet for teksten, oppgaveteksten, tekstlengden og det at teksten potensielt kunne bli publisert som ble trukket frem som positivt. Det at teksten ikke skulle være mer enn 3500 tegn, ga elevene en ny utfordring da de ellers i norsk ofte skal skrive så mye som mulig, som Anders poengterer:

Nei, den ... Jeg synes den var fin. Det var lett å finne ... å få lengden på liksom. På diverse norskoppgaver er det helt umulig å få mer enn en side.

Det at temaet var noe alle hadde mening om, gjorde oppgaven lettere å skrive, i hvert fall for de elevene jeg intervjuet. Fordi elevene skulle komme med egne meninger i teksten, var det også viktig at temaet var aktuelt, som Emma poengterte:

Det var en annerledes måte å jobbe med nynorsk liksom ... hva synes du om nynorsk. Det var jo litt annerledes ... for jeg synes det var ganske greit av dem som har laget det (undervisningsopplegget) at det er et tema som det er ganske mye meninger om. Så du får jo ganske mye ut av elevene, for veldig ofte så er det litt sånn uinteressante oppgaver. Så denne her kan du være ganske sikker på at folk har en mening om.

Selve oppgaveteksten sa de også at var god, det var spesielt innholdspunktene de likte godt:

**Espen:** Den var veldig bra sånn ... veldig bra og forklarende på starten ... akkurat selve oppgaven. At den var greit uthevet ... og når du nevnte at det viktigste var de to nederste punktene, men at det er fire punkt er greit å ha oversikt over ... så oppgaven var veldig klar og tydelig, hva som skal gjøres, men samtidig veldig åpen. Fordi det er veldig individuelt hvordan man skal gå fram.

Som skriveoppgave var kommentaroppgaven, slik elevene så det, god. Den delen av kommentaroppgaven som er mer interessant for SBU, var det derimot litt forskjellige meninger om. Rollene som skulle fordeles i gruppene (*utforsker, skriver og korrekturleser*), var det ikke alle som benyttet seg av. Gruppene til Trond og Anders så ikke på rollearkene (tre punkter for hver rolle som beskrev hva som var viktig å gjøre på hvert stadium i skriveprosessen) i det hele tatt. De andre sa de hadde sett litt på dem i starten, men at de ikke fulgte forslagene gjennom hele prosessen:

**Susanne:** Jo, i forhold til oppgaven så leste vi jo mye på hva vi skulle gjøre, så vi var sikre på våre roller, så diskuterte vi hva som skulle gjøres og hva som skulle være med i teksten og hva vi egentlig ville at vi skulle skrive, så vi var sikre på at vi ikke bommet på oppgaven, og ikke begynte å lete etter feil informasjon. Men etter det så brukte vi det ikke så mye, men vi kikket over det igjen til slutt, for å se at vi hadde fått med det vi skulle ha med.

Rollene var ment som et forslag til hvordan de kunne gå frem i skriveprosessen. De hadde også klare likhetstrekk med skriveoppgavene i avdelingene. Susanne, som jobbet med avdelingene, virket mer interessert i den hjelpen rollene kunne gi enn Anders som ikke hadde

jobbet med avdelingene. Det kan tenkes at den skrivetreningen elevene fikk i avdelingene, gjorde rollene i kommentaroppgaven mer tilgjengelige, og derfor ble brukt mer av de elevene som faktisk hadde jobbet med avdelingene.

### 5.4.3 Motivasjon

I utviklingen av dette undervisningsopplegget, la jeg vekt på å integrere spillelementer som kunne bidra til å motivere elevene for å arbeide med nynorsk. Av de elevene jeg intervjuet hadde samtlige en motivasjon for å gjøre det godt på skolen. For Trond var det hans ønske om å starte noe for seg selv, for Susanne var det høye karakterer og for Emma var det trangen til å lære og forstå som var drivende. Disse elevene var med andre ord allerede motivert for å arbeide på skolen. Med unntak av Trond hadde de også et overraskende positivt syn på nynorsk. Utgangspunktet for dette undervisningsopplegget var av den grunn noe bedre enn hva jeg hadde forventet, men selv om de var motiverte til å jobbe på skolen, var nok ingen av dem spesielt begeistret for temaet. For Trond, som hadde et svært dårlig forhold til nynorsk, er det tydelig at dette undervisningsopplegget hadde en utelukkende positiv effekt:

Dette prosjektet har vært en liten revolusjon for meg dette her da. Hvis jeg skulle sagt fra en til ti hvor bra dette var så ville jeg sagt 10, men før så hadde jeg ikke noe godt forhold til nynorsk nei. Før så gruet jeg meg til nynorsk fordi jeg syntes det var så kjedelig fordi jeg ikke orket å følge med.

Mye av årsaken til at Trond så drastisk endret holdning til nynorsk, ligger nok i prestasjonene og den friheten poengsystemet ga han:

Det synes jeg var veldig bra ... sånn ... veldig... kanskje det beste med hele greia. Spesielt at det var litt sånn ... ja, dette her (peker på leseprestasjonene). For pappa liksom, når han kom opp i nynorsk skriftlig. Og når alle de andre begynte å ... pugge grammatikk, så satte han seg å lese en nynorskbok... altså lest en bok på nynorsk. Og sånn trening tror jeg da er veldig bra. De (prestasjonene) er jo eksempel på oppgaver som er artige, [...] som blant annet gjør at jeg *vil* gjøre dem.

Det er tydelig at det var friheten, og muligheten for å jobbe med noe annet enn grammatikk som motiverte Trond til å endre syn på nynorsk som sidemål. Han gjentok flere ganger i løpet av intervjuet, at han ikke likte å jobbe med nynorsk fordi han ikke likte grammatikk. Om Trond faktisk har lært seg å skrive nynorsk noe bedre etter disse tre ukene, kan jeg ikke si sikkert, men at det at han endret holdningen sin øker sjansen for at han faktisk gjorde det, og at senere nynorskundervisning vil være lettere å håndtere for ham. For de andre elevene kan det virke som det har hjulpet dem å sette pris på nynorsk på en måte de ikke har gjort før. Når jeg spurte Emma om det på noe tidspunkt var en egen interesse og glede som gjorde at hun jobbet med nynorsk utenfor de tillagte timene sa hun:

Som sagt så lurte jeg på om jeg skulle svare en annen oppgave på nynorsk da. [...] Så jeg for min del ... jeg har bestemt meg... når jeg begynte å lære litt. Så var det sånn: Vet du hva! Nå har jeg tenkt å bli ganske god i nynorsk lissom ... lyst til å gjøre det. Så jeg kan ikke si at jeg satt mange timer hjemme og jobbet med det, men jeg tenkte mye mer på det liksom også ... Så jeg har fått mer sånn «appreciation». [...] Jeg tror at hvis at det hadde vært et valgfag som det har blitt diskutert noen gang så ... Når at jeg hadde begynt på videregående så hadde jeg ikke valgt det, men nå så hadde jeg valgt det.

Det er ganske tydelig at dette undervisningsopplegget har hatt en positiv effekt på Emmas holdning til nynorsk. Det samme gjelder for alle de andre elevene jeg intervjuet. Espen sa for eksempel at «det var litt sånn at selv om jeg hadde kjemiprøve dagen etterpå så tok jeg faktisk og satte meg ned med dette prosjektet istedenfor, fordi jeg syntes det var litt artig da, å komme seg videre» og Anders leste *Fulgane* og var veldig glad for å ha gjort det.

Tabellen under viser hva elevene svarte på spørsmål om hvilke elementer elevene fant spesielt motiverende.

	Narrativ	Poeng	Prestasjoner	Kommentar-oppgaven	Intern konkurranse	Premiene
Anders				X		
Emma	X	X	X	X		
Espen	X	X	X			
Susanne	X	X		X		
Trond		X	X		X	

Det tabellen viser er at det var stor variasjon i hva elevene følte at motiverte dem.

Avslutningsvis vil jeg ta med det Espen svarte på spørsmålet om det var noe som motiverte han spesielt:

Tja... som jeg har nevnt før [se tabell] så var jo poengene og prestasjonene sånn litt den ytre motivasjonen hele veien, men samtidig så synes jeg at hele heftet og prosjektet var ganske godt sammensatt, og du følte liksom at når du hadde begynt, så er det litt som... det ble litt som en bok. Du har lyst til å lese litt videre, du har lyst til å til å komme videre for å se hvor det ender på en måte. Så oppsettet og innholdet var litt motiverende i seg selv.

Det tyder på at den undervisningsopplegget fremsto som et helhetlig undervisningsopplegg med stor valgfrihet og varierte arbeidsoppgaver, som kunne virke motiverende for flere forskjellige elevtyper.



#### 5.4.4 Generelt inntrykk og utbytte

Det var ganske tydelig både fra intervjuene og observasjonen av undervisningen at elevene satte pris på undervisningsopplegget. Den friheten det ga og muligheten til å jobbe med det man likte best, gjorde at det skilte seg fra hvordan de tidligere hadde jobbet med nynorsk. Intervjuene viste at elevene hadde en opplevelse av undervisningsopplegget som både motiverende og læringsrikt, selv om de ikke kunne gi noen håndfaste eksempler på hva de hadde lært. De elementene i undervisningen elevene satte mest pris på var grammatikkoppgavene, belønningssystemet (spesielt prestasjonene) og narrativet. Det er disse tre funnene jeg vil fokusere diskusjonen rundt. Samlet sett hadde ikke elevene jeg intervjuet, en unison opplevelse av undervisningsopplegget. Det enkelte satte pris på var det andre som ikke likte så godt, men det at alle opplevde at undervisningen bød på noen måter å jobbe på som de likte, er svært positivt. Selv om elevene stort sett hadde en positiv opplevelse av undervisningsopplegget, viser også intervjuene og observasjonen at undervisningsdesignet hadde sine mangler. Innledningen og opplæringen var ikke tydelige nok, noe som førte til at det tok alt for lang tid for de fleste å sette seg inn i undervisningsopplegget. Det gjorde også at litt for mange av elevene ikke arbeidet med avdelingene. Korrekturoppgavene og evnetreet fylte heller ikke de rollene de var tiltenkt.

Med tanke på elevenes holdning til nynorsk, så var den relativt god i forkant av dette undervisningsopplegget, men intervjuene viser at elevenes holdning til nynorsk etter dette undervisningsopplegget er positiv. For Trond har endringen i holdning vært svært drastisk. Det er også tegn til at enkelte av elevene i større grad har «oppdaget» verdien av nynorsk, ikke som karaktergivende fag, men som språk og som verktøy for skriftlig kommunikasjon. Om det faktisk er tilfellet, er det et svært positivt resultat.

Resultatmessig hadde elevene et karaktersnitt på 4,8 på kommentaroppgaven. Denne karakteren er satt etter innlevering av førsteutkast og etterfølgende korrektur. Snittet er derfor noe høyere enn hva man kan forvente av en nynorsktekst uten mulighet for korrigerings. På tross av det, er det fortsatt et veldig godt resultat for elever fra en skole med et gjennomsnitt på 3,3 til eksamen og 3,4 i standpunkt (vår 2015) for elever på studiespesialiserende studieprogram. Selv om klassen hadde et litt høyere gjennomsnitt enn de andre klassene på samme studieprogram, og selv uten korrektur etter førsteutkast, ville elevene, ifølge læreren, ha ligget langt høyere karaktermessig enn hva de tidligere hadde prestert.

## 6 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på de viktigste funnene i analysen og drøfte dem i lys av teori og tidligere forskning. Min problemstilling er: *Hvordan kan spillbaserte undervisningsopplegg vekke interesse, motivasjon og læringsglede for elevene, og på samme tid ivareta et tydelig faglig innhold?*

De to forskningsspørsmålene (*Hvordan designe et konkret undervisningsopplegg basert på spillteori om temaet nynorsk som sidemål?* og *Hvordan opplevde elevene dette opplegget/det å delta i nynorskundervisning med utgangspunkt i SBU?*) er ment å belyse oppgavens problemstilling fra både et utviklings- og designperspektiv og fra et elevperspektiv. Funnene fra analysen av intervjuene og observasjonen viser ikke bare hvordan undervisningen opplevdes, men sier også noe om hvilke sider ved designet som hadde den ønskede effekten, og hvilke som skulle vært håndtert på en annen måte. Ut ifra de funn jeg har gjort, vil jeg fokusere diskusjonen rundt tre hovedtemaer. Før jeg går nærmere inn på enkeltelementer, vil jeg evaluere undervisningsopplegget som helhet med fokus på de elementene som burde vært forbedret eller tatt ut.

Det første hovedtemaet jeg vil se på er lærings situasjonen og hvordan den kan gjøres mer autentisk ved bruk av spillelementer, da spesielt *narrativer*. Det andre jeg vil se på er grammatikkundervisning, og hvordan en praktisk tilnærming til grammatikk med bruk av spillelementer som *omspill* og *tilbakemeldinger* opplevdes, og om denne tilnærmingen ga et faglig utbytte. Det tredje jeg vil se på er hvordan belønningssystemer bygget opp av spillelementer som *prestasjoner*, *poengsystemer* og *premier*, kan påvirke elevenes motivasjon og holdning til arbeid med nynorsk som sidemål.

Før jeg går videre, er det et poeng som er viktig å trekke frem. Selv om dette undervisningsopplegget er et SBU-opplegg, presenteres det ikke for elevene som et spill. Mange av elevene vil nok kjenne igjen enkelte elementer fra spill, men det blir aldri sagt at elevene skal *spille*. Dette er viktig fordi det er en stor forskjell på det å bruke elementer fra spill og det å bruke spill (Kapp, 2012). Selv om elevene gjenkjenner enkeltelementer betyr det ikke at de ser på undervisningen som et spill. Analysen viser at ingen av elevene jeg intervjuet umiddelbart så koblingen mot spill. Først når det ble forklart, oppdaget de koblingen. Jeg mener at dette er svært viktig for innstillingen elevene har til undervisningsopplegget, spesielt

med tanke på autentisitet. Spilltenkning forbindes ofte med digitale spill, og det finnes gode argumenter for å bruke både digitale og analoge spill i undervisning. Det faller imidlertid utenfor rammene av denne oppgaven å diskutere digitale spills rolle i undervisning.

## 6.1 Evaluering av undervisningsdesign

Elevenes helhetsinntrykk var i hovedsak at dette undervisningsopplegget var godt. Fra et designperspektiv utspilte det seg ikke som forventet, men når elevene sitter igjen med et positivt inntrykk, trenger ikke det å være negativt. Da jeg designet undervisningsopplegget, var tanken at alle elevene skulle arbeide med avdelingsoppgavene, men at de kunne arbeide med alternative oppgaver som avveksling. I gjennomføringen var det mange av elevene som ikke arbeidet med avdelingene, og på den måten ikke fulgte den intenderte progresjonen. Dette tydeliggjør skillet mellom *design for å lære bort* og *design for å lære* (Lund & Hauge, 2011). Selv om jeg hadde en tenkt progresjon for undervisningen, ga undervisningsoppleggets design elevene en stor grad av *kontroll* og en muligheten til fritt å utforske undervisningsmaterialet på den måten de selv ønsket. Da jeg designet undervisningen for å lære bort, kunne jeg ha lagt føringer som gjorde at alle elevene måtte arbeide med avdelingsoppgavene. Jeg vurderte å gjøre det flere ganger, også under selve gjennomføringen, men valgte heller å ivareta valgfriheten enn å tvinge elevene til å arbeide med avdelingene. I følge Malone og Lepper (1988) er følelsen av kontroll en av hovedårsakene til at man opplever spill som motiverende. De ser også på kontroll som en hjørnestein for indre motivasjon. En måte å skape følelsen av kontroll på, er å gi elevene muligheten til å *velge* (Malone & Lepper, 1988). Som intervjuanalysen viser, gjorde det at mange elever kanskje ikke skrev så mye som ønsket, men at de fortsatt arbeidet med nynorsk, og at elever som i forkant av undervisningsopplegget ikke var positivt innstilte til nynorsk, fikk arbeide med språket på andre måter. Elever som Trond hadde neppe hatt en så drastisk holdningsendring om de ikke hadde hatt muligheten til fritt å velge de oppgavene de selv ville arbeide med. Jeg ser med andre ord på designvalget om å la undervisningen være såpass åpen som positivt, men det betyr selvfølgelig ikke at det ikke hadde negative konsekvenser. For det faglige utbyttet hadde det nok vært bedre om alle elevene hadde arbeidet med avdelingsoppgavene.

Introduksjonen og opplæringen hadde begge som formål å forberede elevene på undervisningsopplegget og vise dem hvordan de skulle arbeide med det. Introduksjonen var en presentasjon av opplegget gitt av læreren, mens opplæringen var gitt som en monolog i

tekstform i permen. Analysen viser at spesielt opplæringen mislyktes i å presentere undervisningsopplegget godt nok. Mye av grunnen til dette var at det ble for mye tekst, og at det bare ble fokusert på grammatikkoppgavene i opplæringen. Oppstarten av et undervisningsopplegg er utrolig viktig for hvordan det går videre. Hvis elevene sliter med å forstå hva de skal gjøre, risikerer du å miste dem før de i det hele tatt har kommet i gang. Som Gee (2003) sier: «you can not play a game if you cannot learn it». Det samme gjelder for undervisning. At permen var komplisert var noe jeg var klar over før undervisningen startet, men det er veldig tydelig at innledningen og opplæringen hadde mangler. Nesten alle elevene jobbet med grammatikkoppgaver de første timene. Opplæringen var designet med utgangspunkt i et spilldesign hvor spilleren får prøve seg på de enkleste handlingene i spillet, samtidig som spillets narrativ presenteres. Etter en kort opplæring sendes spilleren inn i det virkelige spillet hvor man må bruke det man har lært i opplæringen. Opplæringen var designet slik at elevene skulle fortsette videre til avdelingene etter at de hadde gjort seg ferdige med opplæringen, men mange gikk glipp av denne informasjonen, og det tok flere undervisningstimer før mange ble klar over at det fantes andre typer oppgaver enn grammatikkoppgaver i permen. I analog SBU har man ikke den samme graden av kontroll som i digital SBU. I et digitalt miljø ville man kunne styre elevene tilbake mot målet, og programmet vil alltid kunne påvirke progresjon og fremdrift (Kapp, 2012). I analog SBU derimot må man ha oversikt over hva tretti elever arbeider med, og om de burde styres i en annen retning.

I denne undervisningen fikk elevene gradvis oversikt, men ikke som følge av introduksjonen eller opplæringen, men på grunn av oppklaringer fra lærer gitt en til en, som så spredte seg utover i klassen. Ved å ha en tydeligere introduksjon og en bedre opplæring, gjerne i kombinasjon, kunne mange av oppstartsproblemene vært løst eller i det minste vært bedre kontrollert. Analysen av observasjonene viste også at det var først i midten av den andre uken at arbeidstrykket virkelig økte. Hadde elevene fått en bedre introduksjon, kunne det skapt en interesse og et arbeidstrykk langt tidligere i prosessen, som igjen ville gjort at elevene fikk arbeidet m.fl av oppgavene og fått et større faglig utbytte.

I tillegg til introduksjonen og opplæringen var det spesielt to elementer i undervisningsopplegget som ikke fylte rollene sine som tiltenkt. Den ene av disse var *evnetreet*. Evnetreet hadde som formål å gi ekstra *struktur* og *kontroll*. For flertallet av elevene gjorde det nok bare undervisningsopplegget mindre oversiktlig. Slik elevenes arbeid

artet seg, hadde ikke evnetreet noen funksjon. Selv om evnetreet hadde en tiltenkt funksjon i undervisningsdesignet, må spillelementer som dette oppleves som relevante for elevenes arbeid. I følge Kapp (2012) kan det ha katastrofale konsekvenser hvis samspillet mellom de ulike elementene ikke fungerer. I dette undervisningsopplegget ble evnetreet overflødig, men det ble ikke opplevd som katastrofalt av den grunn.

Det andre elementet som kunne vært designet bedre var *korrekturoppgavene*.

Korrekturoppgavene, i likhet med evnetreet, ble litt overflødige. Hvor evnetreets funksjon ble fylt av prestasjonene og poengsystemet, ble korrekturoppgavens funksjon langt på vei dekket av grammatikkoppgavene. Formen på korrekturoppgavene var nesten identisk med formen på grammatikkoppgavene. Innholdet var også for likt. Det førte ikke til at elevene syntes korrekturoppgavene var dårlige, men de så heller ikke helt vitsen med dem. Ideen om en korrekturoppgave i et undervisningsopplegg som dette var svært passende. Siden korrekturlesing er noe som utføres i *Dag og Tid*, kunne korrekturoppgaver økt følelsen av *relevans* og *autentisitet*, men for å gjøre det, burde de skilt seg mer fra grammatikkoppgavene. Jansson og Skjong (2011) peker på viktigheten av variert undervisning. Hadde korrekturoppgavene skilt seg mer fra grammatikkoppgavene, kunne de bidratt til en større variasjon og en større faglig bredde i undervisningsopplegget. For fremtidig design hadde det for eksempel vært en ide å bruke korrekturoppgaver på setningsoppbygging eller ordvalg. Med unntak av disse fire (introduksjonen, opplæringen, evnetreet og korrekturoppgavene), viser analysen at de andre elementene i hovedsak fylte den rollen de var tiltenkt, og at undervisningsopplegget i sin helhet fungerte godt.

## 6.2 Narrativ og den autentiske skrivesituasjonen

Det mest spennende funnet i analysen er hvor positivt elevene opplevde at det var å arbeide med et helhetlig undervisningsopplegg drevet av et *narrativ*. Det var tydelig at elevene så på undervisningsoppleggets *narrativ* som motiverende. Det ga undervisningsopplegget en sterk *relevans*. Å skrive for noen og å arbeide for en avis skapte en interesse for nynorsk som mange av elevene ikke hadde opplevd tidligere. Flere av informantene var tydelige på at de nå satte mer pris på nynorsk som både språk og fag enn de hadde gjort før.

La oss først se på de elementene i undervisningsopplegget som var med å påvirke læringssituasjonens *autentisitet*. *Narrativet* som spillelement var ikke i seg selv autentisk, men

det skapte rammen som gjorde opplevelsen av de andre spillelementene og oppgavene autentisk. Malone og Lepper (1988) og Keller (1987) peker på en rekke faktorer det er viktig å påvirke for å vekke interesse og for å skape indre motivasjon. Funnene fra analysen viser at narrativet, i samspill med andre spillelement, klarte å skape en *nysgjerrighet* hos elevene, og at undervisningen ga elevene en mulighet til å *fantasere* (Malone & Lepper, 1988). Det var spesielt merkbart at narrativet åpnet for fantasien hos Emma. Ut ifra intervjuet var det tydelig at hun trodde på samarbeidsprosjektet og ideen om at det var større enn meg og min studie. Det gjorde også undervisningen mer *relevant* fordi det ga elevene muligheten til å oppleve nynorsk i en setting hvor språket faktisk var i bruk (Keller, 1987). Det ga dem et svar på det evigvarende spørsmålet: «Hvorfor må vi lære dette?».

*Kommentaroppgaven* var trolig det elementet som ga narrativet og undervisningen størst relevans. Den var en reell bestilling fra *Dag og Tid*, og tekstene elevene skrev, ble sendt inn til avisen hvor redaktøren faktisk gjorde en vurdering av om tekstene kunne settes på trykk. Det å skrive *for* noen og at noen hadde tro på dem ble påpekt som spesielt motiverende. Dette understøttes av Purcell-Gates m.fl (2007) sin studie som også viser en positiv effekt av å skrive for noe annet enn å lære å skrive. Fordi narrativet knyttet undervisningen opp mot *Dag og Tid*, var typen *anerkjennelse* kommentaroppgaven ga annerledes enn hva elevene normalt fikk. Hvis resultatet av arbeidet man gjør er synlig, gir det en følelse av anerkjennelse som igjen kan bidra til en økt motivasjon (Keller, 1987). Å skrive for noen påvirket naturlig nok hvordan elevene arbeidet med tekstene som skulle sendes inn til *Dag og Tid*, men det virket også inn på produksjonen av tekstene som ikke ble sendt inn.

En annen faktor var at alle tekstene elevene leste og tekstene som ble brukt i grammatikk-, og korrekturoppgavene var autentiske tekster fra *Dag og Tid*. De ble med andre ord presentert for en rekke autentiske modelltekster. Tekstene var ikke tilpasset elevenes nivå, men var faktiske tekster som hadde stått på trykk i avisen. Fordelen med å bruke autentiske tekster er at elevene får oppleve modelltekster som er virkelige representasjoner av sjangeren og av språket. Modelltekstene er ikke brukt for å eksplisitt vise sjangertrekk eller språktrekk, men for å vise eksempler på dem. I så måte legger det seg nærmere Freedman og Krashens tilnærming til skriveundervisning (Freedman & Medway, 1994). Samtidig presenterer skriveoppgavene i avdelingene tilnærminger til skriveprosessen som ligger opp imot sjangerundervisning. Elevene blir bedt om å lese tekster i avisen som behandler samme tema. Forskjellen er at hvor man i sjangerskolen har et stort fokus på eksplisitte sjangertrekk i

modelltekster, blir modelltekstene i dette undervisningsopplegget mer kilder til inspirasjon og eksempler på hvordan man kan tilnærme seg en spesifikk sjanger (Freedman & Medway, 1994). Skriveprosessen står i fokus og ikke sjangeren teksten skrives innenfor.

Analysen viser også at skriveoppgavene i avdelingene var med på å øke elevenes *mestringsfølelse*. Fokuset på skriveprosessen skulle gjøre det enklere å ta fatt på kommentaroppgaven. De skriveteknikkene oppgavene introduserte, skulle gi elevene flere verktøy å bruke i skriveprosessen. Skriveteknikkene representerer forskjellige mulige innfallsvinkler som kan ses som redskaper i en verktøykasse (Wertsch, 1993). Inndelingen av skriveoppgavene var gjort med utgangspunkt i *spillteori*, for å minske utfordringen og for at de skulle være lettere å ta fatt på og lettere å mestre, som ifølge Malone og Lepper (1988) burde gjøre *utfordringen* håndterbar, men fortsatt såpass utfordrende at elevene opplevde det å gjennomføre oppgavene som en mestring. Det gjorde også at sjangertrekkene ble tydeliggjort, selv om dette ikke var inndelingens formål. Purcell-Gates m.fl (2007) sin forskning viser at autentisitet kan ha en positiv påvirkning på læring, men det er dermed ikke sagt at elevene vil dra nytte av helt autentiske situasjoner. Det kan derfor være nyttig, som spillteorien sier, å *abstrahere* (Kapp, 2012). Denne studien antyder at en balanse mellom autentisitet og abstraksjon vil ivareta den faglige integriteten og virke motiverende.

De autentiske tekstene i undervisningsopplegget hadde også som formål å gi elevene tilgang på nynorsk slik det blir brukt i den virkelige verden. I *Dag og Tid* er nynorsken levende, den brukes og er en del av det virkelige samfunnet. Elevene fikk hver uke utdelt en ny utgave av avisen, og på den måten kunne de lese om dagsaktuelle saker på nynorsk. Saker som de også kunne lese om i andre aviser og på sosiale media. For elevenes holdninger til nynorsk kan dette ha en positiv effekt. Analysen viser at elevene leste i avisen, både fordi de kunne få poeng for det, og fordi de fant artikler de syntes virket interessante. Skal vi tro Krashen (1985) er det å lese den eneste måten å bli bedre til å skrive på, og at elevene valgte å lese artikler av egen interesse, er et sikkert tegn på at *det affektive filteret* ikke står i veien for disse elevenes mulighet til å lære. Om undervisningen kan få elevene til å lese nynorsk utenfor skolen, og også tekster de ikke faktisk må lese, er det en klar indikasjon på at undervisningen har lyktes med å gjøre temaet spennende og interessant. Analysen viser at i hvert fall tre elever leste nynorske tekster som ikke var en del av undervisningsopplegget, og at en elev faktisk ville bruke nynorsk skriftlig utenfor norskfaget og dette undervisningsopplegget.

*Monologene* skulle fremstå som en opplevd samtale mellom elevene og de ansatte i *Dag og Tid*. Mange spill opererer med denne typen kommunikasjon for å formidle narrativ, oppgaver og opplæring til spillere. I dette undervisningsopplegget var det tenkt at monologene skulle øke autentisiteten, opprettholde fantasien, og hjelpe elevene gjennom de oppgavene de skulle gjøre. De skulle, sammen med oppgavetekstene, til en viss grad overta rollen som *den kompetente andre* fra læreren og evt. andre elever (Vygotsky, 2001). Analysen viser at synet på monologene var noe delt, men at de i liten grad hadde en effekt som veiledende. At de til en viss grad var med å holde liv i narrativet er trolig, men de ble også skimlet eller hoppet helt over. Man må være forsiktig med å tillegge slike monologer eller kunstige dialoger for mye verdi, men samtidig vil det trolig gjøre historien og narrativet tynnere om de ikke er der. Selv for dem som ikke leser disse tekstene, kan det at de er der ha en betydning (Kapp, 2012). Akkurat som det i spill ville føles merkelig om man blir presentert et oppdrag uten noen som helst forklaring på hvorfor man skal gjøre det. Så selv om elevene jeg intervjuet, med unntak av én, ikke så på monologene som spesielt positive, kan det nok hende at de ville opplevd hele narrativet som tynnere om de ikke var der.

Språkfaglig åpnet narrativet for å gjøre undervisningsopplegget mer autentisk. Purcell-Gates m.fl (2007) viser til to dimensjoner som gjør en lese- eller skrivesituasjon autentisk: Sjanger og formål. Det vil si at tekstene elevene leser og produserer, må være innenfor sjangre eller teksttyper som tilhører den autentiske situasjonen og at formålet med å lese og skrive disse tekstene ikke bare kan være å lære å skrive. De må også ha en betydning utenfor elevenes egen læringssituasjon. Selv om denne undervisningen ikke har et fokus på sjangerundervisning, er det en underliggende forutsetning for autentiske skrivesituasjoner at man produserer tekst i en sjanger (Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007). Det har i designet av dette undervisningsopplegget vært et sterkt fokus på å gjøre skrivesituasjonen mest mulig autentisk. Et av hovedmålene har vært at elevene skulle produsere tekster som ligger nærmere de sjangrene det skrives innenfor i avisen, og i størst mulig grad løfter tekstene ut av sjangeren *skoletekst med vurdering* (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005). Dette er ingen lett oppgave, og selv om jeg i denne studien ikke gjør en analyse av de elevproduserte tekstene, er det tydelig at kommentartekstene fortsatt bærer preg av at de er skoletekster. Det skriveoppgavene i dette undervisningsopplegget derimot har, som ofte mangler i skriveoppgaver i skolen, er et tydelig formål. Dette er en av tre skriveidaktiske utfordringer som trekkes frem i SKRIV-prosjektet (Smidt, 2011). Den rammen narrativet



skaper, gir oppgavene som inngår i undervisningen en hensikt og et større publikum enn det som er normalt for vanlige skriveoppgaver.

### 6.3 Praktisk grammatikkundervisning i et helhetlig undervisningsopplegg

Elevene gir i intervjuene uttrykk for at nynorskundervisningen de har hatt tidligere har vektlagt grammatikk, og at de ikke synes de har lært noe særlig av den. Den har hverken vært spesielt interessant eller motiverende. På spørsmål om hvordan de oppfattet grammatikkoppgavene i «*Dag og Tid*»-opplegget svarte de imidlertid langt mer positivt. Skal vi tro det meste av den tidligere forskningen, har grammatikkundervisning liten eller ingen påvirkning på elevers skrivekompetanse (Hillocks, 1984; Braddock, Lloyd-Jones, & Schoer, 1963; Andrews, et al., 2004). Myhill m.fl (2012), som fortsatt argumenterer for grammatikkens rolle i undervisning, gjør det gjerne med tanke på viktigheten av grammatikk som metaspråklig kompetanse. Myhill sin studie er en av svært få studier som viser en klar positiv effekt av formell grammatikkundervisning. Det er altså, på lik linje med sjangerstudiene, få indikasjoner på at formell eller eksplisitt undervisning har noen positiv innvirkning på skrivekompetanse, og at læringsutbyttet av andre måter å tilnærme seg skriveopplæring på, vil være høyere.

I dette undervisningsopplegget var det ingen formell grammatikkundervisning. Elevene ble presentert for forskjellige ordklasser, men de ble ikke fortalt hva de var. De ble bedt om å bruke forskjellige bøyingsmønstre, men det var ingen formell gjennomgang av bøyingsformer. Grammatikkoppgavene var ikke designet for å gi elevene metaspråklig kompetanse, men for å trene på bøyning av ord på nynorsk, arbeide med nynorske setninger og nær sagt «være i språket». Selv om undervisningen ikke legger vekt på eksplisitt grammatikkundervisning, har den en rekke andre fellestrekk med undervisningen som ble studert i Myhill m.fl (2012) sin studie. Begge undervisningene hadde for eksempel et helhetlig fokus på skriveopplæring, og benyttet seg av autentiske modelltekster (Myhill, Jones, Lines, & Watson, 2012).

Analysen viser at det disse elevene har arbeidet med i tidligere nynorskundervisning, spesielt på ungdomskolen, har vært grammatikk. Om det elevene sier er sant, kan det virke som om det bare har vært fokus på grammatikken, både formell og praktisk, og at elevene i svært liten

grad har lest eller skrevet fullstendige tekster på nynorsk. Det blir som å lære noen å kjøre bil ved å forklare hvordan pedalene, rattet og motoren virker, men aldri faktisk ta bilen med ut på veien. Jeg tror ikke at grammatikkundervisning er meningsløst; hverken den formelle eller den praktiske, men det kan ikke være det eneste man arbeider med. For at elevene, som Emma sier, «kunne bli kjent med språket» trengs det mer enn bare grammatikk. For å kunne lære nynorsk må man lære mer enn et grammatikalsk system; det må være en helhet som binder grammatikken opp mot alle de andre språklige aspektene. I dette undervisningsopplegget har fokuset derfor vært på raske repetisjoner av ordbøyning eller større tekster med oversetting av ord fra bokmål til nynorsk. Målet har vært å gi elevene såpass mye trening i bruken av nynorske ord at selv om de ikke vet hvorfor et ord bøyes som det gjør, så vil de fortsatt bøye det riktig, og på den måten øke den uuttalte ferdighetskunnskapen om nynorsk (Hertzberg, 2008).

I denne studien har jeg ikke data som sier noe om elevenes kompetanse, men det hadde definitivt vært interessant for en senere studie. Det analysen derimot viser oss er hvordan elevene reagerte på denne formen for praktiske grammatikkoppgaver. Flertallet av informantene var positive til oppgavene. Oppgavene ga elevene muligheten til å gjøre mange på kort tid, de måtte ikke bare jobbe med en ordklasse, og oppgavene gjorde at elevene følte de kom fort inn i nynorsksystemet. Elevene syntes i det store og hele at dette var en bedre måte å jobbe med grammatikk på. Mye av dette skyldes nok den *mestringsfølelsen* elevene fikk når de lyktes, og at konsekvensene når de mislyktes var såpass små. Som Keller (1987) påpeker, føles det for mange som om skolen bare viser dem hvor gode de er til å mislykkes. Ved å redusere konsekvensen av å mislykkes, og å gjøre det enkelt å lykkes, kan man skape mestringsfølelse hos elever som ellers kanskje ikke våger å prøve fordi frykten for å mislykkes er større enn ønsket om å lykkes. Om elever opplever et ytre negativt press om å prestere, vil det ha en negativ virkning på det *affektive filteret* og på *situasjonsinteressen*, som igjen vil svekke motivasjonen og viljen til å lære (Krashen, 1985).

Selv om analysen viser at grammatikkoppgavene ble opplevd som gode, var det også enkelte elementer elevene stusset over. Noe som kom opp var bruken av setninger fra *Dag og Tid*. Isolert sett syntes elevene det var fint, men det skapte også noen problemer; ett av disse problemene var sammenhengen mellom setningene. Dette var også et tema under designet av undervisningsopplegget. Da jeg valgte å bruke setninger hentet fra *Dag og Tid*, åpnet det for at det ville være sammenheng mellom setningene i hver oppgave. Problemet var at det også

kunne være setninger som var helt uavhengige av hverandre fordi det måtte være en bøyd form av en ordklasse i hver setning. Det endte derfor med en blanding, hvor noen av oppgavearkene hadde fem sammenhengende setninger, mens andre hadde fem helt separate setninger. Når setningene var tatt ut av kontekst, ble det for flere elever vanskelig å velge riktig bøyning. Det ble heller ikke enklere når fasiten ikke tok hensyn til eventuelle sideformer. Som analysen viser, skapte dette en del unødvendig irritasjon for enkelte av elevene. Fordi dette var første gangen dette undervisningsopplegget ble gjennomført, var det ikke unaturlig at det vil dukke opp slike feil, men det tydeliggjør også behovet for å identifisere mulige problemområder i *definisjonsfasen* av designprosessen. De mulige problemene som kan oppstå på grunn av de (også etter 2012-rettskrivinga) mange likestilte formene i nynorsk, skulle vært identifiserte og tatt hensyn til.

Fra et designperspektiv virket grammatikkoppgavene som tenkt. Kanskje litt for godt, da mange elever brukte de første 3-4 undervisningstimene på å bare jobbe med dem. Selv om jeg ikke kan si noe om påvirkningen på skrivekompetansen, kan jeg si noe om hvordan elevene tilpasset seg oppgavene. Oppgavene var lagt opp på en måte som gjorde at elevene måtte gjøre en ny oppgave om de hadde en feil per ark. For de aller fleste betød det at de måtte gjøre flere oppgaver. For elever med nynorsk som sidemål vil det være høyst urealistisk å klare seg uten ordbok eller andre hjelpemidler når de skal skrive nynorsk. Det var derfor et mål å tvinge elevene til å endre sin tilnærming til oppgavene gjennom *omspill*. Ved å vise elevene at de ikke alltid ville bøye ord riktig, var ønsket å fremtvinge en endring i tilnærmingen. Omspill som spillelement er et av de spillelementene Kapp (2012) trekker frem som positive, ikke bare fordi det kan gi en økt motivasjon, men også fordi det kan bidra i selve læringsprosessen. Med forholdsvis små konsekvenser og høy repetisjonsfrekvens, gjør omspill det mulig å forsøke forskjellige tilnærminger uten store konsekvenser og uten at det koster for mye energi. Analysen viser at elevene til en viss grad tilpasset tilnærmingen sin. Flere uttrykte irritasjon over at de måtte gjøre oppgaver på nytt, men så nytten i det. Det førte til at de ikke bare brukte ordboken, men at de også fokuserte mer på oppgavene når de jobbet med dem. Isolert sett kan det nok hende at dette ikke er den beste måten å tilnærme seg praktisk grammatikkundervisning, men som en del av SBU ser det ut til å hatt den ønskede effekten. I dette undervisningsopplegget handlet det ikke bare om å bli ferdig med oppgaver man har blitt tildelt av læreren, det handlet om å komme videre, slik at man kunne *utforske* andre deler av undervisningsopplegget. Det handlet om å gjøre nok oppgaver slik at man oppnådde en

*prestasjon* og fikk *poeng* og det handlet om å få nok poeng slik at man kunne skrive *kommentaroppgave* og kanskje få publisert en artikkel i en landsdekkende avis.

## 6.4 Prestasjoner, poengsystem og premier som motivatorer

Når man for undervisningsformål har sett til spill for å finne inspirasjon, er det i hovedsak for å finne nye måter å motivere elever på. Det er uten tvil spills motiverende elementer som har vært de mest interessante. I designet av dette undervisningsopplegget viet jeg også mye tid til hvordan jeg kunne motivere elevene til å arbeide med nynorsk. *Belønningssystemet* i form av *prestasjoner*, *poengsystem* og *premier* skulle være drivkraften for motivasjon i undervisningsopplegget. Funnene i analysen viser at belønningssystemet, i tillegg til narrativet, var det som i hovedsak ble opplevd som motiverende. Det var tydelig at både friheten til å velge og strukturen prestasjonene ga, ble opplevd som positivt. Samtlige av de intervjuede elevene var positive til prestasjonene, og jeg mener at mye av årsaken nettopp ligger i kontrollaspektet. Slik jeg ser det var en av styrkene til dette undervisningsopplegget at elevene kunne arbeide med det de likte best. Det var ingen av undervisningsoppleggets oppgaver som alle likte å arbeide med, men alle jeg intervjuet nevnte minst en oppgave de likte spesielt godt. Med prestasjoner som gir poeng fikk elevene fritt velge hva de ville arbeide med. Det eneste kravet var at de samlet nok poeng til å kunne skrive kommentaroppgaven. Hvordan de samlet poengene var opp til dem. Det gjorde at prestasjonene ikke bare kunne motivere til arbeid, men det stilte også tydelige *krav* til elevene. Et *motiverende læringsmiljø* og *tydelige krav* er, ifølge Jansson og Skjong (2011), viktige aspekter for god nynorskundervisning. Funnene fra analysen peker i retning av at denne undervisningen dekket begge disse aspektene på en god måte.

På grunn av prestasjonenes doble formål var tanken at de både skulle gi *anerkjennelse* for utført arbeid og *utfordring* gjennom de alternative oppgavene. Analysen viser at prestasjonene i størst grad lyktes med å gi elevene utfordringer og tydelige mål de kunne strekke seg etter. De ble også opplevd som anerkjennende, men det var i større grad narrativet, poengsystemet og premiene som fylte denne rollen. Det er ifølge Kapp (2012) viktig at man finner en balanse mellom poeng som interessevekker for arbeid og poengsamling for poengenes skyld. En måte jeg forsøkte å skape denne balansen på var ved å ha premier som ikke tok alt for mye oppmerksomhet bort fra undervisningsoppleggets faglige utbytte. Spesielt viktig var det at de

individuelle premiene ikke var for attraktive, men selv om premiene i seg selv ikke var overdådige, hadde de en effekt på hvordan elevene arbeidet. Poengene ble nevnt som spesielt motiverende av alle elevene jeg intervjuet, men poengene hadde trolig ikke hatt den effekten om de ikke representerte veien mot et *mål* (Malone & Lepper, 1988). Det å se at poengsummen steg og at målene var innen rekkevidde, skulle gi elevene en følelse av *mestring*. Flere av elevene uttrykte en følelse av at de nå behersket nynorsk bedre, noe som antyder at undervisningsopplegget lyktes med å skape mestringsfølelse hos elevene.

Fellespremiene hadde, i tillegg til å fungere som individuelt belønnende, som formål å øke *samarbeidet*, ikke bare i kommentaroppgaven, men også i det individuelle arbeidet. Analysen viser at det var noe elevene tenkte over og som skapte et ekstra insentiv for å oppnå de nødvendige poengene. Ikke fordi elevene nødvendigvis syntes fellespremiene var spesielt bra, men fordi de ikke ønsket å være den som ødela for de andre. Denne formen for «negativ belønning» er noe man må være svært forsiktig med, og det er ekstremt viktig at det ikke brukes aktivt (Keller, 1987).

En vanlig kritikk av SBU er at det bare er poeng og gullstjerner brukt som sterk ytre motivasjon for å lure elever til å arbeide (Kapp, 2012). Hvis Espens avsluttende sitat i analysen om at undervisningen ble litt som en bok, uttrykker en mening som deles av hans medelever, er det et godt tegn på at dette undervisningsopplegget har tilbudt elevene noe mer enn et belønningssystem for å framtvinge skolearbeid. Det har i større grad skapt engasjement rundt en helhet hvor belønninger bare var ett av flere viktige elementer. Belønningssystemet kan ikke stå alene, som Kapp sier, men må være en del av en helhet, og selv om prestasjonene og poengene var de elementene de fleste elevene pekte på som motiverende, var det i liten grad på grunn av premiene. Det var hvordan de viste progresjon og mål som var viktig, og hvordan det bygget oppunder helheten. De bidro til at undervisningen «ble litt som en bok» elevene ville arbeide med, for å se hva som skjedde videre.

# 7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

## 7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Målet med studien var å se om SBU kan skape motivasjon, interesse og arbeidsglede og samtidig ivareta det faglige innholdet, i dette tilfellet nynorsk som sidemål.

Undervisningsopplegget skulle være helhetlig og tilby en stor variasjon av oppgavetyper, men med et særlig fokus på skriveferdigheter. Studien har tatt for seg designprosessen og elevenes opplevelse av undervisningen med fokus på motivasjon, grammatikk og narrativ som drivende element for autentiske lærings- og skrivesituasjoner.

Fra et designperspektiv viser studien viktigheten av en tydelig og ryddig innledning og introduksjon til undervisningen. En rotete start vil kunne ødelegge for elevenes interesse og redusere det faglige utbyttet. Det er også tydelig at det er enkelte elementer som ikke så lett kan overføres fra digital til analog SBU. Poengregistrering og andre former for oversikter bør begrenses til et minimum og ha en funksjon som er tydelig for elevene. Samlet sett viser studien at et helhetlig SBU-opplegg kan skape motivasjon, interesse og arbeidsglede, men at det er viktig med et solid design.

Det kanskje viktigste funnet i studien er hvilken effekt et narrativ kan ha på en undervisningssituasjon, og hvordan det kan øke undervisningens relevans ved å gjøre den mer autentisk. De enkelte elementene i undervisningen bindes tydeligere sammen, og elevene får en bedre forståelse for hvorfor de skal arbeide med hver enkelt oppgave som en del av en helhet. Spillteoriens tanke om å kombinere autentisitet og abstraksjon kan skape en håndterbar situasjon som føles ekte.

De annet viktig funn er at grammatikkoppgaver med høy repetisjon og lite fokus på formell kunnskap opplevdes som mer givende enn den grammatikkundervisningen elevene tidligere hadde hatt i nynorsk. Studien viser også at grammatikkoppgaver som en del av et helhetlig undervisningsopplegg, kan føles mer givende enn arbeid med tilsvarende oppgaver isolert sett.

Det siste viktige funnet er at undervisningen ble opplevd som annerledes, interessant og motiverende. Undervisningen har gitt elevene frihet og kontroll i en strukturert setting, samtidig som det skapte et godt læringsmiljø som stilte tydelige krav til elevenes innsats. Mye av årsaken til dette er trolig undervisningsoppleggets belønningssystem, som ga elevene alternativer til hva de kunne arbeide med, samtidig som det skapte en motivasjon for å gjøre oppgavene i undervisningsopplegget. Studien viser også at elevenes holdning til nynorsk i etterkant av undervisningsopplegget er veldig god. Selv om holdningen hos flere av elevene var bedre enn jeg forventet i forkant av undervisningen, var det en klar positiv endring hos alle elevene. Det indikerer at denne typen nynorskundervisning kan være en god måte å vekke en interesse og arbeids glede for nynorsk i klasser hvor man i større grad opplever en negativ holdning til emnet.

## 7.2 Videre forskning

I tillegg til å gi en god indikasjon på at analoge SBU-opplegg kan skape interesse og motivasjon, gir denne studien flere implikasjoner som kan gi grunnlag for andre forskningsprosjekter.

En spesielt interessant implikasjon er hvordan en autentisk skrivesituasjon, skapt av SBU, kan påvirke skrivekompetansen i nynorsk. Denne studien gir ingen svar på hvorvidt elevenes skrivekompetanse i nynorsk er bedret, sett bort fra karakteren de fikk på kommentaroppgaven. Fordi det kan være mange faktorer som påvirker et slikt resultat, hadde det vært spennende å se nærmere på tekster produsert i en slik setting med utgangspunkt i tekstanalyse, for på den måten å få et større innblikk i det faglige potensialet ved bruk av SBU for å øke skrivekompetansen.

Det er også en sterk indikasjon på at prestasjonene var det SBU-elementet som elevene så på som mest motiverende. Det hadde derfor vært interessant å se hvilke muligheter som kan ligge i et SBU-opplegg som bare benytter seg av et belønningssystem som et alternativ til arbeidsplaner og ukeplaner.

Denne studien gir ikke et entydig svar på hvor vidt analog SBU vil øke motivasjon, læringsglede og interessen for nynorsk, men indikasjonene er såpass sterke at det må vurderes som høyst sannsynlig. Denne studiens resultater er med andre ord såpass positive at det bør gi

grunnlag for videre forskning på bruk av analog SBU, også innenfor andre fagområder enn norsk og nynorsk som sidemål.

## 7.3 Didaktiske implikasjoner

Denne undervisningen ble opplevd som annerledes, interessant og motiverende. Det indikerer at man kan oppnå mye ved å forandre tilnærmingen man bruker i undervisningen. Lærere kan trolig tjene mye på en variert undervisning, og bruk av spillelementer og spilltenkning kan være en god måte å variere undervisningen på. I innledningen, poengterer jeg at de fleste lærere har brukt spilltenkning i undervisning, men at de ikke nødvendigvis ser på det som SBU. Ved å forstå spilltenkning som undervisningsverktøy, vil man se at spillelementer i undervisning kan være mye mer enn quiz.

Denne studien gir mange av de samme indikasjonene som Purcell-Gates studie av sjangerundervisning. Den viser hvordan autentiske situasjoner kan være med å vekke interesse og øke undervisningens relevans. Didaktisk antyder det at man bør forsøke å gjøre undervisningen mer relevant ved å koble den opp mot historier eller situasjoner hvor fagstoffet man arbeider med har et formål, og at slike narrativ, brukt som ett av flere spillelementer, kan forbedre elevenes holdning til fagstoffet.

Spillelementer kan tas i bruk i mange forskjellige sammenhenger, men det er viktig å ha et klart formål for bruken. Dette undervisningsopplegget krevde mange timer med forarbeid, men mange av elementene kan implementeres i undervisning uten særlig forarbeid.

Belønningssystemer med prestasjoner vil ikke kreve mye mer planlegging enn for eksempel å lage en ukeplan. Det trenger heller ikke å være så krevende å skape et narrativ som en ramme for undervisning.

Det å gjøre undervisningen om til et spill, trenger ikke å redusere kvaliteten på den. Å ha det morsomt, er ikke motpolen til å lære. Spill og undervisning har mye til felles, så det finnes ingen grunn til at de ikke kan kombineres for å gjøre begge deler bedre.



# Referanser

- Andrews, R., Torgerson, C., Bevertson, S., Locke, T., Low, G., Robinson, A., & Zhu, S. (2004). The effect of grammar teaching (syntax) in English on 5 to 16 year olds' accuracy and quality in written composition. *Research Evidence in Education Library*.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse - Bind II: Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. Champaign: National Council of Teachers of English.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Budal, I. B. (2015). VII du ha unbrako-nøkkelen min? - IKEA, Dewey og verdiaukande haldningsendringar. I H. Eiksund, & J. Fretland, *Nye røster i nynorskforskinga* (ss. 92-103). Det Norske Samlaget.
- Cicconi, M. (2013, Mars 12). *Vygotsky Meets Technology: A Reinvention of Collaboration in the Early Childhood Mathematics Classroom*. Hentet fra Springer Science: <http://download.springer.com/static/pdf/302/art%253A10.1007%252Fs10643-013-0582-9.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2Fs10643-013-0582-9&token2=exp=1459959848~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F302%2Fart%25253A10.1007%25252Fs10643-013-058>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Oxon: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode (2 utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deterding, S. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. MindTrek.
- Eekelen, I. M. (2008). Selfregulation regulation in higher education teacher learning. I I. M. Eekelen, & H. Boshuizen, *Higher Education* (ss. 447-471).
- Extra Credits. (2013, november 27). *What Is a Game? - How This Question Limits Our Medium*. Hentet fra Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=blj91KLOvZQ>
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, ss. 95-115.

- Freedman, A., & Medway, P. (1994). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. I A. Freedman, & P. Medway, *Genre in The New Rethoric* (ss. 2-19). London: Taylor & Francis Ltd.
- Garot, L. (1996). A Genre-based Approach to Teaching English Literacy. I F. Christie, & J. Foley, *Some Contemporary Themes in Literacy Research. Internatinal Assosiation of Research in Mother Tongue Education* (ss. 217-247). New York: Waxmann Münster.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Grabinger, S., Aplin, C., & Ponnappa-Brenner, G. (2007, Oktober). Instructional Design for Sociocultural Learning Environments. *e-JIST*.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Abington and New York: Routledge.
- Hellerud, E. (2005). *Nynorsk som sidemål i den videregående skolen. Hovedfagsoppgave i nordisk språk*. Tromsø: Det humanistiske fakultet, Institutt for språkvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica*, ss. 92-105.
- Hertzberg, F. (2008). Grammatikk? I M. E. Nergård, & I. Tonne, *Språkdiraktikk for norsklærere. Mangfold av språk i undervisningen* (ss. 17 - 26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hidi, S., & Renninger, A. (u.d.). A four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, ss. 111-127.
- Hillocks, G. J. (1984, November). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Educaion*, ss. 133-170.
- Howard-Jones, P. A., & Demetriou, S. (2008). Instructional Science. I *Uncertainty and engagement with learning games* (ss. 519 - 536). Springer Science + Buissness Media.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. Aschehoug.
- Jansson, B. K., & Skjong, S. (2011). *Norsk = nynorsk og bokmål - Ei grunnbok om nynorsk i skolen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and instruction*. San Francisco: Pfiffer.
- Keller, J. (1987, 10 03). Development and the use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Developement*, ss. 2-10.
- Krashen, S. D. (1985). Ch 1: The Input Hypothesis. I S. D. Krashen, *The Input Hypothesis. Issues and Implications* (ss. 1-32). Longman Group UK Ltf.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet (2. utg)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ledin, P., & Berge, K. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, ss. 4-16.
- Lund, A., & Hauge, T. E. (2011). Designs for Teaching and Learning in Technology-Rich Learning Environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, ss. 258-272.
- Malone, T., & Lepper, M. (1988). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. I R. E. Snow, & M. J. Farr, *Aptitude, learning, and instruction: Vol III. Cognitive and affective process analyses* (ss. 229 - 253). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach (4 utg.)*. California: Sage productions.
- Myhill, D., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, ss. 139 - 166.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, ss. 10-45.
- Sakshaug, L., & Tonne, I. (2008). Grammatikk og skriveutvikling. Didaktiske eksempler. I M. Nergård, & I. Tonne, *Spårkdidaktikk for Norsk lærere. Mangfold av språk og tekster i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salen, K., & E, Z. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MA:MIT Press.
- Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. Waltham: Morgan Kaufmann.
- Silseth, K. (2012). *Constructing learning dialogically; learners, context and resources - Exploring how students and teachers participate in game-based learning and digital storytelling in educational settings*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skiving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- SNL. (2009, februar 14). *Grammatikk*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/grammatikk>
- Solem, R. (1996). *ALEKS: Alternativ eksamensavvikling i sidemål: en evaluering av forsøk med framskutt eksamen i norsk sidemål ved Fagerborg videregående skole*. Trondheim: Allforsk, Senter for etterutdanning.

- Teigen, K. H. (2013, desember 05). *Motivasjon*. Hentet fra Store norske leksikon:  
<https://snl.no/motivasjon>
- TNS Gallup. (2006). *Resultater fra en nasjonal undersøkelse blant elever, norsklærere og rektorer: KARTLEGGING AV SIDEMÅLSUNDERVISNINGEN PÅ 10. TRINN OG VK1 ALLMENNFAGLIG STUDIERETNING*.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Udir.no:  
<http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=-1569321230>
- Vibe, N., & Borgen, J. S. (2007). *"Lese det, lære det, ja! Men å skrive det? Nei det vil vi ikke"*. *Evaluering av forsøk med valgfritt skriftlig sidemål i Oslo*. Oslo: NIFU STEP.
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og Tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices Of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yongwen, X. (2011). *Literature Review on Web Application Gamification and Analytics*. Honolulu: University of Hawai'i.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	S.100
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	S.101
Vedlegg 3: Undervisningsmaterialet – Permen .....	S.104
Vedlegg 4: Undervisningsmaterialet – Grammatikkoppgaver .....	S.165

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### ***” Prosjekt Dag og Tid”***

##### **Bakgrunn og formål**

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan undervisning i nynorsk ved bruk av gamification oppleves av elever på videregående skole. Dette er en del av en mastergrad-studie hos Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo

På grunn av din tilhørighet til klasse 2STA og tilfeldig utvalg gjort i denne klassen er du trukket ut til å delta i denne studien.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Det innebærer observasjon av flere norsktimer de tre neste ukene og intervju i slutten av denne perioden. Spørsmålene i intervjudelen vil i hovedsak omhandle din opplevelse av undervisningen du har vært igjennom de foregående ukene. Det vil ikke stilles spørsmål om og rundt egen prestasjon. Fokuset vil ligge på undervisningsopplegget og ikke på deg som deltaker i det.

Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De vil kun bli behandlet av student og veileder som er ansvarlige for studien. Opplysninger og opptak vil bli lagret sikkert på UiOs servere og vil anonymiseres. Data vil altså lagres anonymt med en adskilt koblingsnøkkel for ytterligere å sikre konfidensialitet. All data vil bli publisert anonymt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.06.2016. All data vil da slettes og vil ikke være tilgjengelig for annen bruk.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Carl Martin Braarud på 402 94 538 eller veileder for studien Kari Anne Rødnes på 228 54 834

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

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

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide / temaliste

Tema:

Generelt om nynorsk

1. Tidligere undervisning
  - a. Hvordan har du tidligere blitt undervist i nynorsk?
    - i. Fokus i tidligere undervisning?
    - ii. Opplevd læringsutbytte av tidligere undervisning?
2. Generelt om nynorsk
  - a. Hvilket syn har du på nynorsk som en del av norskfaget?

Generelt om undervisningsopplegget

1. SMM undervisning
  - a. Hva synes du om måten du nå har jobbet med nynorsk?
  - b. Opplever du selv at denne undervisningsformen har gitt deg et læringsutbytte?
  - c. Eignet det seg for nettopp nynorsk?
  - d. Vil du si at denne måten å undervises på er noe som passer deg?
  - e. Føler du at denne undervisningen har gjort deg mer motivert for å jobbe, enn den undervisningen du tidligere har hatt i nynorsk?
2. Generell del
  - a. Som du sikkert har lagt merke til er det i undervisningen dere nå har hatt flere elementer fra spill. Kan du prøve å beskrive hva du gjenkjenner som elementer du typisk assosierer med spill?
  - b. Har du en interesse for spill? Det være seg data, TV, mobil eller brettspill.
    - i. Hvis ja, hva er det med spill som gjør at du liker å spille?
    - ii. Opplevde du i så fall det i forbindelse med denne undervisningen?
  - c. Tror du at undervisning som bruker spill, eller elementer fra spill, som dette, vil ha en positiv effekt for din læring i skolen?

## Permen

1. Estetikk
  - a. Var det utdelte oppgaveheftet lett å forstå?
  - b. Fant du det du trengte?
  - c. Er det noe som burde sett annerledes ut?
- Narrativ
  - I undervisningen du nå har vært igjennom har det vært et fokus på deres arbeid for Dag og Tid. Kan du gi en beskrivelse av hva denne rammen har vært?
  - Dette kan kalles et narrativ. Vil du si at rammen og narrativet som ble brukt i denne undervisningen hadde positiv effekt på din innsats, motivasjon og arbeidsglede?
    - I så fall, på hvilken måte?
  - Samtlige av oppgavene som ikke var grammatikkoppgaver hadde en tekst knyttet til seg. Leste du disse tekstene?
    - I så fall, ga det deg et utbytte? Fikk du en følelse av en historie?
    - Hvis ikke, hvorfor?
  - Føler du at «fortellinger» brukt som ramme rundt undervisning er noe som øker din motivasjon og arbeidslyst?
  - Hva kunne vært gjort bedre?
- Grammatikken
  - Grammatikkoppgavene
    - Hva synes du om grammatikkoppgavene?
    - Hva tenker du om at man måtte gjøre et helt nytt ark hvis man bommet på en oppgave?
    - Hva kunne vært gjort bedre?
- Avdelingsarbeidet
  - Løypekart
    - Hvilken betydning hadde løypekartet for din del?
    - Positivt med frihet til å velge?
    - Hva kunne vært gjort bedre?
  - Skriveoppgavene
    - Hva synes du om skriveoppgavene?



- Hva kunne vært gjort bedre?
- Korrekturoppgavene
  - Korrekturoppgavene
    - Hva synes du om korrekturoppgavene?
    - Hvordan var det å jobbe med en hel tekst fra Dag og Tid?
- Evnetreet
- Prestasjonene
- Poengsystemet
- Belønning og straff
  - Hva synes du om å jobbe med et så tydelig belønningssystem som det du har hatt i dette undervisningsopplegget?
  - Kan du kanskje peke på noen elementer som du tror er ment å ha funksjon som belønning?
  - Virket poengsystemet positivt inn på din arbeidsinnsats?
- Kommentarrowpgaven

#### Motivasjon

1. Hva motiverer deg?
2. Liker du ytre motivasjon?
3. Var det på noe tidspunkt en egen interesse og glede som gjorde at du jobbet med nynorsk utenfor de tillagte timene?
4. Var det spesielt noe du kan si at motiverte deg?
  - a. Dag og Tid narrativ, poengene, prestasjonene, kommentarrowpgaven, intern konkurranse

#### Læring

- Har du lært noe av denne undervisningen?
- Hva? Hvordan?

Kunne du tenkt deg å ha slik undervisning i nynorsk igjen? Eller eventuelt hatt slik undervisning om andre tema i norsk eller andre fag?

### **Vedlegg 3: Undervisningsopplegg - Permen**

Fremside:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/0.%20Frams%20side.pdf>

Opplæring:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/1.%20Oppl%C3%A6ring%20for%20skoleelevar%20p%C3%A5%20pr%C3%B8vetid.pdf>

Avdeling – Samfunn:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/2.%20Samfunn%20-%20Frams%20sideark%20-%20IF.pdf>

Avdeling – Kultur:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/3.%20Kultur%20-%20Frams%20sideark%20IF.pdf>

Avdeling – Meldingar:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/4.%20Meldingar%20-frams%20sideark%20IF.pdf>

Grammatikk:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/5.%20Ein%20Bitteliten%20Grammatikk.pdf>

Evnetre:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/6.%20Evnetre.pdf>

Prestasjoner:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/8.%20Prestasjoner.pdf>

Poeng- og premieoversikt:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/9.%20Poengoversikt%20-%20frams%20sideark.pdf>

Spillregler:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/10.%20Reglar.pdf>

Kommentaroppgaven:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/11.%20Kommentar%20-%20Framsida.pdf>

Grammatikkoppgaver – fremside:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Permen/12.%20Grammatikkoppg%20-%20framsideark.pdf>



# DAG OG TID

Eit samarbeidsprosjekt



NAMN: \_\_\_\_\_

# DAG OG TID

Introduksjon for skoleelevar på prøvetid



«Hei og velkommen til oss i *Dag og Tid*! Det er ei sann glede for oss å få slike flinke ungdommar som dykk i 2STA inn i vårt vesle fellesskap. Det er ingen tvil om at Noreg treng fleire flinke journalistar som kan å skrive på nynorsk. No tenkjer sikkert du at «Eg er jo ikkje særlig flink i nynorsk, ikkje nok til å skrive for ei avis i alle fall.», men det skal vi nok kunne gjere noko med. Før eg slepp deg laus i ein av våre flotte avdelingar, vil eg gje deg ein rask introduksjon til korleis kvardagen din vil sjå ut dei neste tre vekene.»

«For at våre korrekturlesarar ikkje skal ha alt for mykje å gjere er det viktig at du kan nok nynorsk grammatikk. Vi vil jo ikkje at du skal gjerast til latter her. Difor vil vi trene deg i grammatikk gjennom heile prøvetida. Her er eit eksempel på korleis ein oppgåve kan sjå ut. Du kan jo prøve å løyse han.»

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
Er ___ storstilt kommunesamanslåing vegen å gå?	
Dei små kommunane vil fort tapa i ei samanslåing med ___ stor kommune	
No går det uansett føre seg _ negativ utvikling i mange småkommunar alt i dag	
Kanskje treng ikkje ein kommune ha fleire oppgåver enn å syta for ___ kommunestyre som sikrar drifta av grunnskulen.	
Det er kanskje ___ kostnad som er til å bera.	
Oppgåvenummer: 001	

«Som du ser ønskjer vi at du skal finne riktig artikkel/eintalsform for substantiva. Fyll inn kva du trur er riktig artikkel i feltet til høgre. Du legg kanskje og merke til at det står eit oppgåvenummer i det nedste feltet. Om du går fram til opplæringsansvarleg vil du finne ein perm merka 'substantivoppgåver'. I den permen vil du finne fasiten merka med same oppgåvenummer. Er du usikker på kva for kjønn eit av substantiva er,

# DAG OG TID

*kan du og finne svaret i grammatikken du finn i Ordlista – eller på Språkrådet sine nettsider? Her er alle hjelpemiddel lov.»*

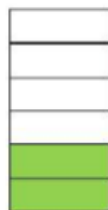
**Eg trur vi prøver ei oppgåve til:**

Substantiv – Sett inn riktig form av ordet		
Ei dekning	__ av gjeldskrisa i Hellas har gått i svar-kvitt	
Ei flyktning- krise	Arbeidet med boka har i ettertid prega mitt syn på korleis Europa bør handtera store __.	
Ei framstilling	Og i somme __ blir Tyskland den altfor snille og overberande hjelparen.	
Ei bok	Det stod i __ <i>Dagens folkevandringar</i>	
Ei hjelp	Det gjer den manglande internasjonale __ endå verre	
Oppgåvenummer: 021		

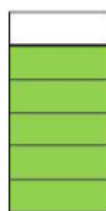
*«Denne oppgåva krev litt meir konsentrasjon, men dette klarer du utan problem!*

*Når seinare får beskjed om at du må gjere ei grammatikkoppgåve vel du sjølv kva ordklasse.*

*For kvar ei oppgåve du løyser blir du litt meir kompetent i nynorsk. Difor vil eg at du, for kvar ei oppgåve du løyser, fyller ut eit felt i eigenskapstreet. Eigenskapstreet finn du sist i permen. Du kan sjå at det er lagt inn forskjellige mål i eigenskapstreet. Når du desse måla, ser vi på det som ein prestasjon!»*



Eg kan litt om substantiv



Eg kan litt om substantiv

# DAG OG TID

«Eg tenkjer at vi gjer tre oppgåver til slik at du kan smykka deg med ein prestasjon no heilt i starten! Her har du eit par du kan røyne deg på:»

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
Så eg svara: «It's ok, I do speak english» på __ ikkje så gamalt, men sjarmerande og fullt forståeleg engelsk	
Problemet er ikkje at han var der midt i solsteiken __ julidag.	
At __ sommarturist i Noreg vert busa rundt av svenske bussar med polsk sjåfør	
Men at det vert så tydeleg kva vi er i ferd med å verte: __ folk som vil sitje ved bordet og verte servert	
I fjor gjorde InFact __ undersøking for VG som synte at 55 prosent av tenåringane ikkje jobbar.	
Oppgåvenummer: 002	

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
__ av militærleiarane som budde i Bagdad i Det osmanske riket.	
Han gjekk mange dagar i ørkenen før han såg __ landsby i det fjerne.	
Han trudde det var __ luftspegling.	
Er dette __ gravlund berre for dei som levde korte liv?	
Miserable dagar tel ikkje som __ del av livet deira.	
Oppgåvenummer: 003	

# DAG OG TID

Substantiv – Sett inn riktig form av ordet		
Ein peng	Når det internasjonale pengefondet låner ut __ til ulike nasjonar.	
Eit land	Pengane som går til Helles, er knapt innom __.	
Ein asylsøkar	Ikkje korleis vi skal handtere politiske og religiøse __ som flyktar frå tortur og forfylgjing.	
Ein Flyktning	Tilbakevending og repatriering av __ er avgjerande for å atterreisa landet og ein føresetnad for å kunne hjelpa	
Ein mekanisme	Dei djupare __ under er i altfor liten grad analyserte	
Oppgåvenummer: 022		

«Hurra! No har du klara din første prestasjon: 'Eg kan litt om substantiv'. Ikkje verst berre det. Det gjev deg 3 poeng som du kan sjå. For alt du gjer i prøvetida her hos oss vil du ha moglegheit til å skaffe deg poeng gjennom å fullføre prestasjonar. Du kan og gjere ein del ved sidan av for å få ekstra poeng. Du kan jo ta ein titt på dei forskjellige prestasjonane du kan gjere.»

«Poenga er noko vi bruker til å måle framgangen din. Sidan du no ikkje lenger er eit barn gjev vi deg sjølv ansvaret for poeng og prestasjonar. Poenga gjer deg tilgang på nye ting å gjere her hos oss. Det kan og hende du får ei å anna lønn for strevet. Det er derfor viktig at du har kontroll på talet poeng du har samla gjennom desse vekene. Det gjer du på poengkartet bak i permen. Der vil du sjå at fem poeng er det du treng for å kunne starte jobben i ein av våre avdelingar. Det betyr at du må ha 2 poeng til for å gå vidare. Det bra at det å fullføre denne introduksjonen gjer 2 poeng! Ein skulle nesten tru det var planlagt.»





# DAG OG TID

*«Før vi seier oss nøgde med opplæringa må vi gå gjennom korleis arbeidet i avdelingane vil gå føre seg. Først må du velje ein av dei tre avdelingane: Samfunn, Kultur eller Meldingar. Dei tar for seg forskjellige tema.»*

**I Samfunn** publiserer Dag og Tid aktuelle saker innan sosiologi, historie, økonomi, statsvitskap og politikk, antropologi, lingvistikk og psykologi.

**I Kultur** publiserer Dag og Tid aktuelle saker innan kultur frå innland og utland, som vitenskap, opplysning, kunst, litteratur eller religion.

**I Meldingar** publiserer Dag og Tid meldingar av film, bøker, musikk og teater.

*«No må du velje ein av desse som du har lyst til å jobbe vidare med. Før du går i gang med arbeidet i avdelinga di, vil eg gje deg ei lita innføring i korleis du skal gå fram. For kvar avdeling har du valet mellom to løyper. Ei kort og ei lang. Den korte gjev deg høve til å få ein prøvesmak på temaet du har valt, og gjev deg også raskare, men mindre, poeng. Vel du den lange løypa, vil du truleg berre jobbe med dette temaet, men du vil og skrive ferdig ein artikkel, og få mange fleire poeng.*

*Da er det på tide å kome i gang! Om du går opp til opplæringsansvarleg vil han gje deg alt du treng for å starte arbeidet i di avdeling.*

*Lykke til vidare!»*

Du har no klart prestasjonen 'Introdusert'.

# DAG OG TID

---

## SAMFUNN

---



# DAG OG TID

*Samfunn - «Dag og Tid publiserer aktuelle saker innan sosiologi, historie, økonomi, statsvitskap og politikk, antropologi, lingvistikk og psykologi.»*



*«Hei og velkommen hit hos oss i Samfunnsavdelinga. Eg heiter Jon Hustad og vil vere din kontaktperson her i Samfunn. Vi i Samfunnsavdelinga treng sårt di hjelp! Dag og Tid er ikkje ei særleg stor avis, så all hjelp vi kan få kjem veldig godt med! Det er ei rekkje oppgåver vi treng løyst, og eg trur at du er akkurat den som kan hjelpa oss med dei. På den neste sida finn du eit løypekart. Har du lyst til å jobba med samfunn og hjelpa oss skrive ein artikkel, kan du følge dei røde pilane. Har du heller lyst til å bryne deg på nokon av dei andre avdelingane og, kan du følge dei blå pilane.*

*Løypa er eit sett med symbol som peiker til oppgåver vi treng gjort. Vi har og strødd i noko grammatikk, så du kan halde deg skjerpa.»*

Symbola tyder følgjande:



**Utforskaren:**  
Her er oppgåva å leite fram stoff om det du seinare vil skrive om.



**Lingvisten:**  
Her skal du gjere to grammatikkoppgåver. Velj ein kategori hos opplæringsansvarleg.



**Korrekturlesaren:**  
Her må du hjelpe oss å lese korrektur for ein av våre andre journalistar



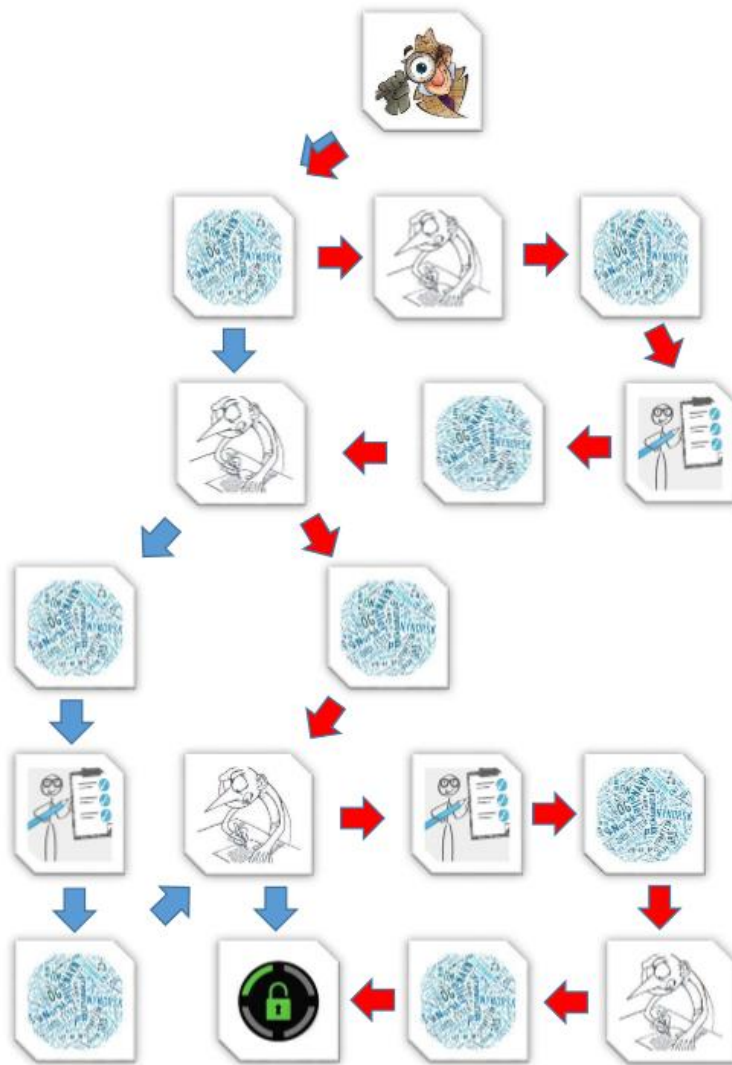
**Skribenten:**  
Her skal du skrive for oss!

Talet ved kvart symbol merkar kva for ei oppgåve du skal gjere for det punktet i løypa.

Oppgåva finn du frå side tre og vidare. Då er det berre å setje i gang!

Husk å halde eit auge med prestasjonane du kan gjere. Lykke til!

SAMFUNN



## SAMFUNN



### Oppgåve 1

---



«Før vi kan skrive noko som helst, må vi ha noko å skrive om. Difor må vi leite fram eit tema å skrive om. Her i Samfunn skriv vi om sosiologi, historie, økonomi, statsvitskap og politikk, antropologi, lingvistikk og psykologi. Det høyrest sikkert noko avansert ut, men du kan tenkje deg at temaet i hovudsak handlar om vanlege nyheiter. Du kan jo sjå på kva vi har skrive i tidlegare utgåver av Dag og Tid for å få ein idé om kva eg meiner.»

Det eg vil at du skal gjere er følgjande:

- **Les litt i forskjellige aviser og tidsskrift du har tilgang til. Anten på nett eller i papirform, du kan og sjå på videoar frå nyheitsendingar eller Youtube-klipp.**
- **Finn eit tema eller ei sak du finn interessant. (Er dette noko du kunne skrive ei sak om?)**
- **Skriv ned 10 stikkord om denne saka/temaet, og om du fann info på nett, bør du og notere deg adressa for dei sidene du fann info på.**



### Oppgåve 1

---



«Eg skal no lære deg ein teknikk kalla «Five paragraph essay» eller femparagrafs-essay. Det er ein enkel og organisert måte å skrive tekstar på. Når du les avisartiklar og andre tekster som ikkje er narrative tekstar (eventyr, romanar og liknande), vil du sjå at mange av dei har ei form som liknar på ein femparagrafs-essay. Eg vil ikkje gå så mykje inn på kva ein

## SAMFUNN

*femparagrafs-essay er i første omgang, men eg tenkjer du kan få prøve deg på ei snedig oppgåve som gjev eit godt utgangspunkt.»*

- **Skriv ei setning som fortel kva det er du skal skrive om. Tenk innleiing.**
- **Skriv tre setningar som framhevar eit poeng eller argument om temaet. Dei vil vere hovudelementa i teksten, så tenk deg godt om.**
- **Skriv ei setning som konkluderer/avsluttar teksten. Formuler om innleiinga.**



### Oppgåve 2



«Du har valt den lange løypa her i Samfunn, og det takkar vi deg for. Mange av dei viktigaste sakene vi skriv om handlar nettopp om samfunnet vi lever i. Det du no skal gjere er å skrive eit femparagrafs-essay. Eit av dei viktigaste elementa i all skriving er planlegginga. Viss du har ein god plan for kva du skal skrive, vil skrivinga gå av seg sjølv. Difor skal du no planlegge kva du skal skrive. Ein startar som regel med å velje eit tema, men det har du alt gjort. Så må du finne ut kva for posisjon du har, eller vil ta i saka. Så må du gje tre grunnar for at du har valt denne posisjonen og dei bevisa du legg til grunn. Det høyrer mykje vanskelegare ut enn det er. Du treng ikkje gjere det perfekt no. Det viktigaste er at du prøver.»

- **Konkretiser temaet du har valt.**
- **Velj eit standpunkt i saka.**
- **Finn tre grunnar til at du har valt dette standpunktet (den viktigaste først).**
- **Finn bevisa du kan legge til grunn. Eit bevis for kvar grunn. Det kan vere alt frå utsegner i artiklar du har lese, til forskning eller statistikk du har funne.**
- **Skriv nokon stikkord for kvar av punkta.**

## SAMFUNN



### Oppgåve 3

---



«No er det på tida å fylle ut punkta du alt har skrive. Vi treng litt kjøtt på beina! Har du valt den lange løypa har du alt gjort klart kva som skal stå her, er du på den korte løypa må du leggje noko meir arbeid i denne oppgåva.»

- **Innleiing:** Beskriv dei tre punkta du har valt som hovuddel av teksten. Ein setning kvar. Skriv kva for posisjon du tek i saka.
- **Hovuddel:** For kvar av dei tre setningane skal du no trekkje fram bevisa og grunnen til at dei er viktige. Du skal ikkje leggje til nye argument eller grunnar, berre fylle ut rundt det som står i den første setninga. Tre setningar for kvart avsnitt.
- **Avslutning:** Summere opp dei tre avsnitta og skriv ein konklusjon. Berre ein setning for kvart avsnitt.



### Oppgåve 4

---



«No er du nesten i mål. Du treng berre skrive teksten om til ein samanhengande tekst. Har du følgd råda mine og gjort oppgåva, skal du no ha ein tekst i fem avsnitt. Ei innleiing, tre hovudelement og ei avslutning. Da er det berre å gå i gang med finskrivinga.»

## SAMFUNN

- **Skriv om innleiinga til samanhengande tekst med presentasjon av tema, ditt standpunkt og ein overgang til det neste paragraf.**
- **Skriv om dei tre paragrafane i hovuddelen til samanhengande tekst og skriv ein overgang mellom paragrafane.**
- **Skriv om avslutninga til samanhengande tekst med oppsummering og konklusjon.**



### Oppgåve 1

---



«Godt å sjå du har kome så godt i gang her hos Samfunn, men eg må dessverre stele deg i nokre minutt. Korrekturlesaren vår har vorte sjuk, og eg treng ein artikkel korrekturlest snarast! Ein av våre innleidde journalistar har for vane og tulle så fælt med verba. Ein skulle nesten tru han ikkje kan verb på nynorsk. Kan ikkje du sjå over teksten kalla «Venstre har skapt Dei Grønne» og skrive om alle verba til nynorsk og med riktig bøyning?»

- **Oversett verba i teksten «Venstre har skapt Dei Grønne» til nynorsk med riktig bøyning.**



## SAMFUNN



### Oppgåve 2

---



*«No må eg nok ein gong forstyrra deg i arbeidet. Ein av våre korrekturlesarar har vorte hacka! Det er nok nokre trufaste Welhaven-supporterar som har funne ei opning for å gjere litt ugagn.»*

- **Skriv om alle utheva orda i teksten «  byggje eige hus»**



### Oppgåve 3

---



*«Det er nok ein gong behov for språkkompetansen din. Eg veit ikkje kva det er som skjer her hos oss denne uka, men alt klussar seg til! Kan du sj  over det første avsnittet i teksten «Stormen om Stormen» og rett opp alle substantiva som er skrive feil der.»*

- **Skriv om alle utheva orda i avsnittet fr  teksten «Stormen om Stormen» til nynorsk med riktig bøying.**

## SAMFUNN

### Venstre har skapt Dei Grønne

- Frp er ein av valtparane. Truleg av minst to heilt ulike grunnar: for mange ufine og ubehageleg kommentarar frå partimedlemer om flyktningkrisa – og paradoksalt nok har dei i regjering samstundes **vært** for ansvarlege i den generelle flyktningpolitikken til å **holde** på innvandringskritiske veljarar.

- Partiet i regjering har **mistet** brodden og **blitt** likare dei andre. Ein **får** ofte inntrykk av at enkelte av Frpstatsrådene er høgrefolk. Såleis har regjeringssamarbeidet **vært** bra – for det **har normalisert** partiet.

- Men sjølv om Frp i regjering **har blitt** meir lik Høgre i regjering, står noko fast: partiprogrammet. Det **er** for ulikt partiprogrammet til Høgre og ikkje minst ulikt programma til støttepartia Venstre og KrF. Resultatet er ei stadig **uenighet** mellom støttepartia og Frp.

- Det er såleis merkeleg at Venstre og KrF framleis **ser** seg tente med å **støtte** Frp og **sikre** partiet regjeringsposisjon. Ei regjering skal **tenke** og handla langsiktig og **stake** ut kursen for politikk i årevis framover.

- Ein gjer ikkje ein vesentleg skilnad ved å få gjennomslag i einskildsaker. I vår tids viktigaste sak, klimasaka, **trengs** ein heilskapleg politikk – og ein vilje og ei kraft til å få til ein snunad. At Venstre og KrF ser denne viljen i Frp, er vanskeleg å **skjønne**. Difor blir vi òg til slutt uttrygge på kva KrF og Venstre står for. Det same som råka SV i regjering, særleg etter den norske massive Libya-bombinga, med støtte frå SV.

- Ved å støtta Frp i regjering har KrF og Venstre, og særleg Venstre, vore med og skapt Miljøpartiet Dei Grønne som eit parti å **regne** med i norsk politikk og såleis **svekket** seg sjølve.

## SAMFUNN

### Å byggja eige hus

**Da** eg var liten gut, sat eg og laga ein drake i lag med ein **venn**. På denne tida var det populært mellom gutane å leika med drakar på gata om våren. Yngstebror min sa til mor at han òg ville ha ein drake. Mor bad meg laga to, ein til meg og ein til bror min. Eg laga ein fin drake til meg sjølv. Og fordi vi snøgt ville dra og leika i gata, laga eg òg raskt ein drake til bror min. «Laga du to?» kom mor og spurde. «Ja, denne er til bror min!» svara eg og rekte henne den dårlegaste draken. «Den kan du ha for deg **selv**», sa ho. «Gje bror din den andre.» Eg **greide ikke** å få draken min til å flyga. Bror min derimot stod i lukkerus med sin i vinden. Han vart så glad i den nye draken sin at han la han ved sida av senga om kvelden. Eg sat og laga ny. «Du **greide ikke** å få han til å flyga?» sa mor. «Trass i at han var ditt handverk.» Då eg låg i senga, kom mor og sette seg ved sida av meg og **fortalte** ei historie for å få meg til å sova: Det var ein murar som **arbeidet** for ein **arbeidsgiver** heile livet. Han **arbeidet** alltid hardt og grundig, for han var redd for å missa jobben. Då han vart **gammel**, bad han **arbeidsgiveren** om å pensjonera han. **Arbeidsgiveren** sa: «Det er berre eitt hus att eg **ønsker** du **bygger** for meg. Det blir det siste huset du **byggjer**, og det siste arbeidet du gjer for meg. Og så får du pensjonera deg.» Muraren var **ikke** grundig, for dette var det siste **arbeidet** han skulle utføra, og han trong **ikke** lenger prova at han var ein god arbeidar. Han **greide** å verta ferdig med huset på rekordtid, og trass i at huset var særst dårleg, tenkte muraren at han no kunne kvila resten av livet som pensjonist. **Da** han var ferdig, gav han lykelen til arbeidsgjeveren, som sa: «Du har **arbeidet** svært godt for meg heile livet ditt, og eg er nøgd med arbeidet ditt. Du kan **selv** ta denne lykelen, for dette huset er mi gåve til deg for godt arbeid gjennom **hele** livet.» Mor snudde seg mot meg og sa: «Alt du lagar, må du laga som om det er ei **gave** til deg **sjølv**.»



# DAG OG TID

## KULTUR



# DAG OG TID

*Kultur* - «Dag og Tid publiserer aktuelle saker innan kultur frå innland og utland, som vitenskap, opplysning, kunst, litteratur eller religion.»



«Hei og velkommen hit hos oss i Kulturavdelinga. Eg heiter Ottar Fyllingsnes og er ansvarleg for deg her i avdelinga. I kulturavdelinga skriv vi artiklar om kulturlivet. Her er vi nok nærast det ein kallar tabloid. Dag og Tid er derimot ikkje ei tabloidavis, så her blir det ingen puppesjokk eller sexskandalar. Det er ei rekkje oppgåver vi treng løyst og eg trur at du er akkurat den som kan hjelpa oss med dei. På den neste sida finn du eit løypekart. Har du lyst til å jobba med kultur og hjelpa oss skrive ein artikkel, kan du følge dei røde pilane. Har du heller lyst til å bryne deg på nokon av dei andre avdelingane, kan du følge dei blå pilane.

*Løypa er eit sett med symbol som peiker til oppgåver vi treng gjort. Vi har og strødd i noko grammatikk, så du kan halde deg skjærpa.»*

Symbola tyder følgjande:



**Utforskaren:**  
Her er oppgåva å leite fram stoff om det du seinare vil skrive om.



**Lingvisten:**  
Her skal du gjere to grammatikkoppgåver. Velj ein kategori hos opplæringsansvarleg.



**Korrekturlesaren:**  
Her må du hjelpe oss å lese korrektur for ein av våre andre journalistar



**Skribenten:**  
Her skal du skrive for oss!

Talet ved kvart symbol merkar kva for ei oppgåve du skal gjere for det punktet i løypa. Oppgåva finn du frå side tre og vidare. Då er det berre å setje i gang!

«Husk å halde eit auge med prestasjonane du kan gjere. Lykke til!»



## KULTUR



### Oppgåve 1:

---



*«Kultur kan vere så mykje, men for å avgrense det noko her for deg, vil eg at du skal ta utgangspunkt i kva du finn i ditt eige pensum. Er det noko i pensumbøkene dine du kan knytte til ein nyheit du finn i avisene frå dei siste vekene?»*

- Velj ein av epokane i kapittel 1 i Panorama
- Finn 5 kjenneteikn for epoken
- Finn samanhengar med eit fenomen eller ein trend i samtida og epoken du har valt.
- Kva er det å seie om desse samanhengane? Tenk på kva det kan vere interessant å skrive ein artikkel om.



## KULTUR



### Oppgåve 1:

---



«Om du ynskjer å fange nokon si merksemd, er det alltid lurt å ha ei god innleiing. Start med eit smell, og lesaren vil følge nøye med på kva du har å kome med seinare i artikkelen. Difor er det viktig å trene på å skrive gode innleiingar. Startar du ein tekst med «i denne oppgåva skal eg bla bla bla..» er det truleg at lesaren din sovnar før du kjem til poenget du ynskjer å kome med. Difor er det lurt å starta med ein interessevekkjar. Du kan starte med ei faktaopplysning du finn spanande, eller eit sitat. Du kan kome med di eig meining om noko eller vise til nokon annan sin. Eg vil at du skal gje meg ei innleiing på ein oppfølgingssak av ein av sakane du finn i *Dag og Tid*»

- **Skriv ei innleiing til ein artikkel.**
- **Skal minimum vere på sju setningar.**
- **Skap interesse!**



### Oppgåve 2:

---



«Nokre gonger er redaktørane riktig så petimeter. Dei synest titt og ofte at noko kan gjerast betre. For å gje deg ei oppleving av kva som ventar om du skulle satsa på journalistyrket, skal eg vere like kjip med deg.»

- **Skriv om innleiinga di med ein ny interessevekkjar.**
- **Sjå over språket og sørg for at det er gjennomsyra av god nynorskgrammatikk.**

## KULTUR



### Oppgåve 3:

---



«No har du funne kva du ynskjer å skrive om, og da er det like greitt   gå i gang med teksten! Vi treng ei god innleiing! Ta utgangspunkt i ein av dei kjenneteikna du fann i utforskaren og bruk det som ein interessevekkjar. Vi vil jo at lesarane vil lese resten av artikkelen din  g, ikkje berre innleiinga!»

- **Skriv ei innleiing til artikkelen du har tenkt å skrive.**
- **Innleiinga bør vekke interesse for tema du har valt.**
- **Innleiinga bør og ha ein naturleg overgang til hovuddelen av teksten din.**
- **Innleiinga treng ikkje vere på meir enn fem setningar.**



### Oppgåve 4:

---



«No har vi dei! Når vi no har leia dei inn i teksten, er det på tide å gje dei litt meir god lesing. Ein artikkel bør starte med det nyaste eller mest spennande først. Vurder difor kva av stoffet du har funnet som er mest spennande. Skriv eit avsnitt om det»

- **Skriv det første avsnittet i teksten.**
- **Det bør ikkje vere på meir enn sju setningar.**

## KULTUR



### Oppgåve 5:

---



«No er du i ein god stim så eg skal ikkje forstyrre deg noko særleg eg. Berre fortsett med skrivinga di du!»

- **Skriv to avsnitt vidare i artikkelen.**  
Avsnitta bør ikkje vere på meir enn sju setningar kvar.



### Oppgåve 6:

---



«Du er snart i mål. No er det berre oppløpet igjen. Vi treng ei god avslutning for å runde av teksten på ein god måte. Det er tida for å samle alle trådane og setje eit personleg punktum på teksten. Kvifor har du eigentleg skrive dette?

Kva betydning har eigentleg det du har skrive for verda? Er det ei djupare meining bak tankane du har putta ned på papiret? Slutten er staden for slike

kommentarar!»

- **Skriv ei avslutning på teksten .**
- **Ho bør ikkje vere på meir enn fem setningar.**

## KULTUR



### Oppgåve 1:

---



«Eg treng augeblikkeleg di hjelp! Ein av våre korrekturlesarar har vorte sjuk, og avisa skal i trykk i morgon! Eg veit at vi kulturjournalistar kan vere noko svevande, så eg trur det kan vere mykje å ta tak i. Kan ikkje du sjå over denne teksten om Bowie?»

- **Oversett orda i teksten «Då Bowie var Disko-prinsen av Philly Soul» til nynorsk med riktig bøyning.**



### Oppgåve 2:

---



«Hei igjen! Eg høyrer at du har funne deg godt til rette her i Dag og Tid. Det er godt å høyre. Eg har fått fri resten av dagen då eg må til tannlegen for å få fjerna ei visdomstann. Eg lurar derfor på om du kunne ha hjelpa meg med å ta ein siste titt på ein sak her i kulturavdelinga. Det meiste skal vere greitt, men eit ekstra par auge hadde truleg vert fint.»

- **Oversett pronomen og determinativ i teksten «Somalisk kjærleik» til nynorsk med riktig bøyning.**

## KULTUR



### Oppgåve 3:

---



«Eg må nok eingong be om di hjelp, ein av våre kulturjournalistar var på boklansering i går, og det blei truleg nokon glas kvitvin for mykje. Kan du ikkje sj  over artikkelen ho skreiv i går. Eg trur det er ein del der som ikkje er heilt som det skal vere.»

- **Skriv om alle utheva orda i teksten «– K rleiken kan overvinna alt - Kva skjer når verdas første, offentlege, lesbiske statsminister giftar seg med ei dame?» til nynorsk med riktig bøying.**

## KULTUR

### Då Bowie var disko-prinsen av Philly Soul

I første halvdel av 70-åra **ble** dei mest kommersielle artistane i soulmusikken **spilte** inn i Philadelphia, under **ledelse** av låtskrivar- og produsenteamet Kenny Gamble & Leon Huff og Thom Bell. Studiobandet **kalt** seg MFSB, **var inspirert** av salsarytmar og **rekruterte** strykarar frå det vidgjetne Philadelphia Symphony Orchestra. Philly Soul **var** smektande over i det pompøse, men heilt uimotståeleg.

I 1974 **kjente** Bowie seg ferdig med glitter-rock og Ziggy Stardust. Han **oppsøkte** verkstaden der Philly Soul **ble** til, Sigma Sound Studios i Philadelphia, og **begynte** å **spille** inn albumet *Young Americans*. Den framtidige soulstjerna Luther Vandross **var** blant koristane.

Eit av spora på *Young Americans* **spilte** han inn i januar 1975 i Electric Lady Studios i New York. På gitar og bakgrunnsvokal **hadde** han med seg John Lennon. Teksta **handlet** om noko som begge to **måtte håndtere**: «Fame». 20. september 1975 **gjeikk** denne funkdisko-låten til topps på Billboards Hot 100 og **ble** den første nr. 1- singelen til Bowie i USA. Medkomponist på låten **var** gitaristen til Bowie, Carlos Alomar, som i 60-åra hadde **spilte** ei kort stund i bandet til James Brown. Soul Brother No. 1 **laget** ein låt basert på «Fame» som **kom** ut i desember 1975: «Hot (I Need To Be Loved, Loved, Loved)». Det **ble** tittelsporet på Brown-albumet *Hot*.

Den blåøygde soulsongaren **kalt** musikken på *Young Americans* for «plastic soul», men den **funket** så bra at han **ble** ein av dei første kvite artistane til å **framføre** musikken sin på det syndikaliserte TV-showet Soul Train. Neste gongen Bowie **gikk** til topps på den amerikanske singellista, **var** med «Let's Dance» i 1983.

## KULTUR

### Somalisk kjærleik

Kjærleiken er ikkje farleg, men **noen** betalar så høg pris at **de** vert drepne for å vera kjær i **noen**, fortel forfattaren Amal Aden.

**Hun** meiner at **man** her i landet må reagere sterkare mot tvangsekteskap. Somaliskfødde Amal Aden (32) har tidlegare skrive fem dokumentarbøker som har vekt debatt. No kjem **ho** med ei lita skjønnlitterær forteljing som **hun** har kalla *Jacqyl er kjærlighet på somalisk*.

Der handlar det om Sarah som er busett i Burco i Nord-Somalia. **Hun** er forelska, og det einaste **hun** ønskjer, er å gifta **seg** med Mustafa. Det vil **han** gjerne, men **han** er fattig og frå feil klan, og difor går familien **hennar** sterkt imot giftarmålet. Jamvel om Sarah vert hardt straffa, er **de** to ikkje viljuge til å gje opp kjærleiken.

Denne veka har Amal Aden vore på skuleturné i Nord-Noreg for å møte ungdomar og tala om **sitt** eige opphav, yringsfridom, integrering, mobbing og andre viktige tema. Onsdag var **hun** på Bardufoss, og derifrå gjekk turen vidare til Finnsnes og andre stader i den nordlege landsdelen.

– Kvifor har **du** valt å skriva skjønnlitterært denne gongen?

– Boka er basert på ei sann historie om ein person som **eg** står nær. Det måtte til mykje anonymisering, og difor var det lettare å skriva i skjønnlitterær form. Historia hadde vorte for brutal om **eg** skulle ha skriva sakprosa. Syter ein for å dramatisera, vert det mindre smertefullt.

– **Du** fortel ei historie som er ganske vanleg i Somalia?

– Ja, i Somalia, men i Noreg også.

– Det er ei bok for alle, men somme av **de** med minoritetsbakgrunn vil nok kjenna **seg** att. **Jeg** vitjar skular i heile Noreg, og **eg** møter ungdom som slit med kjærleiken. Kanskje har **de** kjærast her, og når sommaren nærmar **seg**, gruar **de seg** og fryktar at **de** skal verta sende til opphavslandet til familien for å verta gifte bort. Det er **de jeg** tenkjer aller mest på. For **meg** er arrangerte ekteskap det same som tvangsekteskap, og det gjeld også i det pakistanske miljøet her i landet. Nyleg fekk **jeg** telefon frå ei jente som hadde kjærast. **Hun** måtte flytta til Nord-Noreg for å koma unna krava frå familien om arrangert ekteskap.

## KULTUR

– I Somalia er det viktig å gifta **seg** innanfor **sin egen** klan eller familie?

– Ja, eller med **noen** som står nær eins **egen** klan. Men det vert også rekna som himmelsk om **man** kan gifta **seg** med nokon som er busett til i dømes Noreg eller Sverige.

– Plikt og ære er viktig i den somaliske kulturen?

– Ja, den somaliske kulturen er prega av flokkmentalitet. Alle skal ha den same meininga og vera like. Ære er utruleg viktig, og det handlar ikkje berre om den familien **du** kjem frå, men æra til alle somaliarar.

– **Du** har skrive boka saman med Håvard Syversen. Korleis har **de** samarbeidd?

– **Jeg** har skrive historia, men sidan det handlar om veninna **min**, har det vore tungt og vanskeleg. I forlaget meinte **de** at det kanskje kunne vera til hjelp om det kom inn ein som ikkje kjende historia, og difor vart Håvard kopla inn. **Han** gjorde historia mindre smertefull og meir leseverdige.



## KULTUR

### – Kjærleiken kan overvinna alt

Kva skjer når verdas første, offentlege, lesbiske statsminister giftar seg med ei dame?

Dei gifte seg på Island i 2010, og no har Jónína Leósdóttir skriva boka *Jóhanna and I* som handlar om forholdet og samlivet med Jóhanna Sigurðardóttir (73), den første **regjeringslederen** i verda som offentlig stod fram som homoseksuell.

Boka har kome ut på dansk, men **foreløpig** ikkje på norsk.

På den store bokmessa i Göteborg nyleg var Island temaland, og det islandske paret var til **stede** for å fortelja om det **grensesprengende** samlivet.

– Det var ikkje ein lett jobb å skriva bok om **disse** nokså turbulente ára. Dei første ára var Jónína innstilt på å **komme** ut av skapet, men eg var ikkje klar. Det er takka vere **tolmodigheten** til Jónína at denne historia **fikk** ein **lykkelig** slutt. Historia viser at kjærleiken kan overvinna alt, slår den tidlegare statsministeren fast.

#### KRISETIDENE

Det var Jóhanna Sigurðardóttir som førde Island gjennom dei kaotiske ára etter den store bankkrisa. Ho tok over som statsminister i februar 2009, og mange har omtalt innsatsen i positive **vendinger**.

Den vesle nasjonen stod i fare for å gå konkurs. Bankane **kollapset**, gjelda var enorm, og det var kaos i **statsfinansene**. Fullt sosialt opprør **virket uunngåelig**, og det var dette som møtte den nye statsministeren.

Men ho hadde politisk **erfaring** som sosialminister i fem regjeringar.

– Patriarkatet var mektig. Menn søkte **maktposisjoner**, og det var lita interesse for velferdssaker og **menneskerettigheter**. Men som i privatlivet vårt enda det som **begynte** med uro, på langt **fredeligere** vis, **forteller** Jóhanna Sigurðardóttir.

# DAG OG TID

## MELDINGAR



## MELDINGAR

# DAG OG TID

*Meldingar - «Dag og Tid publiserer meldingar om film, musikk, bøker og teater.»*



*«Hei! Eg heiter Brit Aksnes, og eg skal læra deg å skrive meldingar som ein sann journalist. Mange vil nok seia at det er bra vi får inn noko nytt blod i avisa, og det meiner eg og. Kan hende vi har godt av at nokon endelig tek ein skikkelig titt på 'The Hunger Games' eller Twilight-serien. Det er ei rekkje oppgåver vi treng løyst, og eg trur at du er akkurat den som kan hjelpa oss med dei. På den neste sida finn du eit løypekart. Har du lyst til å jobbe med meldingar og hjelpe oss med å skrive ei melding, kan du følge dei røde pilane. Har du heller lyst til å bryne deg på nokon av dei andre avdelingane, kan du følge dei blå pilane.*

*Løypa er eit sett med symbol som peiker til oppgåver vi treng gjort. Vi har og strødd i med noko grammatikk så du kan halde deg skjerpa.»*

Symbola tyder følgjande:



**Utforskaren:**  
Her er oppgåva å leite fram stoff om det du seinare vil skrive om.



**Lingvisten:**  
Her skal du gjere to grammatikkoppgåver. Velj ein kategori hos opplæringsansvarleg.



**Korrekturlesaren:**  
Her må du hjelpe oss å lese korrektur for ein av våre andre journalistar



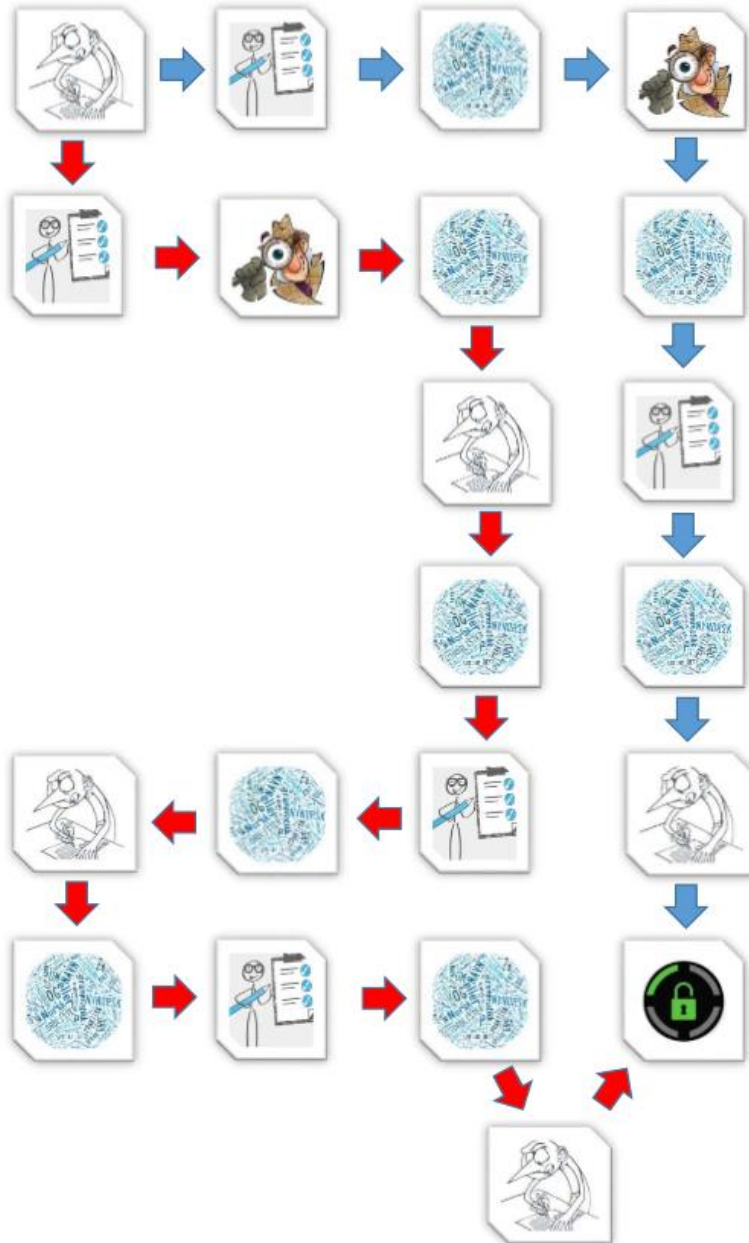
**Skribenten:**  
Her skal du skrive for oss!

Talet ved kvart symbol markerar kva for ei oppgåve du skal gjere for det punktet i løypa.

Oppgåva finn du frå side tre og vidare. Då er det berre å setje i gang!

«Husk å halde eit auge med prestasjonane du kan gjere. Lykke til!»

MELDINGAR



## MELDINGAR



### Oppgåve 1:

---



«For å kunne skrive ei melding, må vi ha noko å melde om. Du treng difor å finna noko å skrive ei melding av. Det kan vere ein film, ei bok, ei teaterframføring, ei plate eller ein konsert. Valet er ditt!»

- Finn noko du vil skrive ei melding av.
- Skriv ned 10 stikkord som skildrar handling, tema, utsjånad, stemning og liknande.
- Les ei av meldingane som du finn i Dag og Tid for å sjå korleis det skal gjerast.



### Oppgåve 1:

---



«Då er det på tide å melde! Noko vi berre må få av vegen før du byrjar, er at ei melding av kva som helst aldri skal vere eit handlingsreferat. Må du seie noko om kva filmen eller boka handlar om, så gjer det som ein del av noko større. Bruk det for å skildre noko som anten er bra eller som er dårleg. I meldingar er det di meining som har noko å seie, så få henne klårt fram!»

- Skriv ned fem setningar som du meiner er relevante for ei melding av det du har valt å melde.
- Hugs at det er di meining som skal fram, men du må grunngje henne.
- Desse fem setningane skal leggje ramma for meldinga di, så tenk deg nøye om.

## MELDINGAR



### Oppgave 2:

---



«No, når du har hovudargumenta som skal styre meldinga di, er det på tide å leggje litt kjøtt på beinet. Lag meldinga som ei historie om filmen, boka, teateret eller musikken. Få lesaren til å føle at ho er der med deg i kinosalen eller blant publikum i ein sveitt arena med dundrande rytmar i øyra. Her er det lov å bruke superlativ og fargerikt språk!»

- **Skriv ei innleiing til meldinga di.**
- **Velj eit av hovudpoenga dine og bruk dei som ein del av innleiinga.**
- **Innleiinga bør ikkje vere på meir enn 5 setningar**



### Oppgave 3:

---



«Vi er nesten i mål no! Berre fortsett den gode stimen frå innleiinga. Sørg for at dei fem hovudpunkta dine får vere drivkrafta i teksten. Trekk gjerne inn fleire små poeng som understøtter eller poengterer kva du prøver å seie. Berre hugs at jo meir samanhengande teksten er, jo betre blir han!»

- **Fortsett på teksten, og skriv inn to til av hovudpoenga dine.**
- **Bør ikkje vere på meir enn 5 setningar kvar.**

## MELDINGAR



### Oppgåve 4:

---



*«Då skal vi berre få meldinga i mål her, så blir dette ein skikkelig god tekst! Du må ikkje rota det til no, men halde fokus oppe og fullføre teksten som du starta!»*

- **Skriv inn dei siste hovudpoenga og bruk eit av dei til å avslutte meldinga.**  
**Her bør det ikkje vere meir enn 5 setningar per poeng.**
- **Presiser i slutten kva du faktisk meiner om det du har meldt.**



### Oppgåve 5:

---



*«Eg vil at du skal sjå for deg at du no har skrive ei melding. Det einaste du manglar er å skrive ein slutt, ein konklusjon om kva det er du har sett eller høyr. Tenk deg at du har skrive resten av teksten med utgangspunkt i dei fem poenga dine. Bruk så ein av dei som hovudelement i ei avslutning.»*

- **Skriv ein konklusjon på ei tenkt melding.**  
**Konklusjonen bør ikkje vere meir enn 7 setningar.**
- **Bruk eitt av hovudpoenga dine som eit element i konklusjonen.**

## MELDINGAR



### Oppgåve 1:

---



«Hei! Eg heiter Klaus og er korrekturlesar her i Dag og Tid. Eg håpar du har kome deg godt i gong her i avdelinga, men eg må låna deg i nokre minutt, om det ikkje er eit alt for stort problem for deg. Eg krangla med kona mi i går og har difor ikkje sove særleg i natt. Kunne du være så vennleg å sjå over denne artikkelen. Da vil du vere ein sann ven.»

- **Skriv om alle dei utheva orda i teksten «Kinesisk familiekronike frå New York til Film frå Sør» til nynorsk med riktig bøying**



### Oppgåve 2:

---



«Eg treng di hjelp med ein gong! Ein av våre journalistar har ramla og slått hovudet i går kveld før han skreiv artikkelen som skal med i denne utgåva av avisa. Eg har alt for mykje anna å gjere, så du må ta korrekturen. Eg trur han slo seg skikkeleg, så det er nok ein god del som må gjerast.»

- **Skriv om alle utheva orda i teksten «Solid sogneskrekk» til nynorsk med riktig bøying**



## MELDINGAR



### Oppgåve 1:

---



«Hei! Eg heiter Klaus og er korrekturlesar her i Dag og Tid. Eg håpar du har kome deg godt i gong her i avdelinga, men eg må låna deg i nokre minutt, om det ikkje er eit alt for stort problem for deg. Eg krangla med kona mi i går og har difor ikkje sove særleg i natt. Kunne du være så vennleg å sjå over denne artikkelen. Da vil du vere ein sann ven.»

- **Skriv om alle dei utheva orda i teksten «Kinesisk familiekronike frå New York til Film frå Sør» til nynorsk med riktig bøying**



### Oppgåve 2:

---



«Eg treng di hjelp med ein gong! Ein av våre journalistar har ramla og slått hovudet i går kveld før han skreiv artikkelen som skal med i denne utgåva av avisa. Eg har alt for mykje anna å gjere, så du må ta korrekturen. Eg trur han slo seg skikkeleg, så det er nok ein god del som må gjerast.»

- **Skriv om alle utheva orda i teksten «Solid sogneskrekk» til nynorsk med riktig bøying**

## MELDINGAR

Solid sogneskrekk - Pål Øie leverer varene endå ein gong og er framleis meisteren i norsk skrekkfilm.

Då Pål Øie **fekk høyre** at Harastølen, det gamle Luster Sanatorium, **skulle rivast**, **fekk** han endeleg fingeren ut for å **lage** ein oppføljar til braksuksessen *Villmark*, som i 2003 **vart rekna** som den første skikkelege skrekkfilmen her til lands. Ikkje langt frå innspelingsstaden til den første filmen **vile** han **nytta** det mektige, men nedslitne murbygningen til å **skremma** nordmenn på nytt. Det får han til.

### RÅ RAMMER

Bygget er perfekt for skrekkfilm. Det **står** steilt opp mot fjellsida og **trugar**. Bruken er stilig, og ein **kan** jamvel **tilgje** litt repeterande **panoreringar** over staden. På mange vis er sanatoriet ein figur i seg sjølv. Lydar og lekkasjar **vitnar** om ein arg antagonist for Live (Petersen) og kollegaene hennar som har **kome** for å **gjera** klart for **riving**. Dei **har** hastverk, men historiene Harastølen gøymer, **stikk** kjeppar i hjula for ei kjapp sondering av sanatoriet.

Den gamle vaktmeisteren Karl (Owe) **verkar** ikkje glad for selskapet. Han **ber** på minne knytte til tysk **okkupasjon**, **handsaming** av «tyskarborn» og tida då tuberkulosen skulle **utryddast**. Dystre **trekk** frå etterkrigstida er nøkkelen til premissane for *Villmark II*. Eg **kjøper** det. Lekkene til *Villmark* er heller slakke, så tittelen **verkar** mest påklistra for å få dei mange tusen som lika einaren, til å løyse billett på nytt. Dei seier at namnet skjemer ingen, så det får gå.

# DAG OG TID

## EIN BITTELITEN GRAMMATIKK



Pronomen

Personlig pronomen		
Eintal		
1. person	Eg	Meg
2. person	Du	Deg
3. person	Han/ho/det	Han/ho(henne)/det
Fleirtal		
1. person	Vi/me	Oss
2. person	De/dokker	Dykk/dokker
3. person	Dei	Dei
<p>I nynorsk bruker ein han og ho om ord som er hankjønnsord og hokjønnsord. Det bruker ein berre om ord som er inkjekjønn. (Petter, han... Mari, ho... bilen, han... boka, ho... huset, det... osv.) nokon gonger ser ein <i>den</i> brukt om ting, men <i>den</i> vert eigentleg berre brukt som determinativ.</p>		
Resiproke pronomen		
Gjensidig pronomen (A såg på B, og B såg på A).	Kvarandre	Einannan
Spørrepronomen		
	Kven (om personar)	Kva (om alt som ikkje er ein person og om det som er allment eller uspesifisert)
Ubestemte pronomen		
<p>På bokmål vert <i>man</i> brukt som ubestemt pronomen. Ein bruker ikkje <i>man</i> på nynorsk, ein bruker <i>ein</i>.</p>		

Determinativer

Possesiver			
	Eintal		Fleirtal
1. person	Min		Vår
2. person	Din		Dykkar/dokkar
3. person	Hans, hennar, sin		Deira, sin
Nokon possessiv vert bøygd i kjønn og tal med ordet dei er adledd til.			
Hankjønn	Hokjønn	Inkjekjønn	Fleirtal
Min	Mi	Mitt	Mine
Din	Di	ditt	Dine
Sin	Si	Sitt	Sine
Vår	Vår	Vårt	Våre
Demonstrativer tidl. Pekeord.			
Hankjønn	Hokjønn	Inkjekjønn	Fleirtal
Den	Den	Det	Dei
Denne	Denne	Dette	Desse
Annan	Anna	Anna	Andre
<i>Hvilken finst ikkje på nynorsk – på nynorsk vert kva brukt.</i>			
Kvantorer eller mengdeord angir mengde eller kvantitet			
Hankjønn	Hokjønn	Inkjekjønn	Fleirtal
Ein	Ei	Eit	
Ein	Ei	Eitt	
Nokon	Noka	Noko	Nokre/nokon
Ingen	Inga	Inkje/ingenting	Ingen
kvar	Kvar	Kvart	
All	All	Alt	Alle
Einkvan	Eikor	eitkvart	

Evetre

# DAG OG TID

## GRAMMATISK EVNETRE



	Eg kan mykje om verb				Eg kan alt om verb	
	Eg kan litt om verb					
	Eg kan alt om substantiv					
	Eg kan mykje om substantiv		Eg kan mykje om adjektiv		Eg kan mykje om pronomen	Eg kan mykje om determinativ
	Eg kan litt om substantiv		Eg kan litt om adjektiv		Eg kan litt om pronomen	Eg kan litt om determinativ

# DAG OG TID

## PRESTASJONAR




















## Prestasjonar

 <p><b>Introdusert:</b> Fullført introduksjonen</p> <p>Poeng: 2</p>	 <p><b>Eg kan mykje om substantiv:</b> Fullført 10 substantivoppgåver</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Eg kan litt om substantiv!</b> Fullført fem substantivoppgåver</p> <p>Poeng: 3</p>	 <p><b>Eg kan alt om substantiv:</b> Fullført 20 substantivoppgåver</p> <p>Poeng: 10</p>
 <p><b>Eg kan litt om adjektiv:</b> Fullført 5 adjektivoppgåver</p> <p>Poeng: 3</p>	 <p><b>Eg kan mykje om adjektiv:</b> Fullført 10 adjektivoppgåver</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Eg kan litt om pronomen:</b> Fullført 5 pronomenoppgåver</p> <p>Poeng: 3</p>	 <p><b>Eg kan mykje om pronomen:</b> Fullført 10 pronomenoppgåver</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Eg kan litt om determinativ:</b> Fullført 5 pronomenoppgåver</p> <p>Poeng: 3</p>	 <p><b>Eg kan mykje om determinativ:</b> Fullført 10 pronomenoppgåver</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Eg kan litt om verb:</b> Fullført 10 verboppgåver</p> <p>Poeng: 10</p>	 <p><b>Eg kan alt om verb:</b> Fullført 20 verboppgåver</p> <p>Poeng: 15</p>
 <p><b>Samfunn kort:</b> Fullført kort løype i Samfunn</p> <p>Poeng: 10</p>	 <p><b>Samfunn lang:</b> Fullført lang løype i Samfunn</p> <p>Poeng: 25</p>

## Prestasjonar

 <p><b>Kultur kort:</b> Fullført kort løype i Kultur</p> <p>Poeng: 10</p>	 <p><b>Kultur lang:</b> Fullført lang løype i Kultur</p> <p>Poeng: 25</p>
 <p><b>Meldingar kort:</b> Fullført kort løype i Meldingar</p> <p>Poeng: 10</p>	 <p><b>Meldingar lang:</b> Fullført lang løype i Meldingar</p> <p>Poeng: 25</p>
 <p><b>Skriblaren:</b> Fullført ein skriveoppgåve</p> <p>Poeng: 5</p>	 <p><b>Skrivaren:</b> Fullført fire skriveoppgåver</p> <p>Poeng: 15</p>
 <p><b>Rettaren:</b> Fullført ein korrektur-oppgåve</p> <p>Poeng: 3</p>	 <p><b>Besserwissaren:</b> Fullført tre korrektur-oppgåver</p> <p>Poeng: 7</p>
 <p><b>Eg er aktuell:</b> Les ein sak i Dag og Tid og skriv tre setningar om saka</p> <p>Poeng: 3   Uke1</p>	 <p><b>Eg er så aktuell:</b> Les tre saker i Dag og Tid og skriv tre setningar om kvar sak</p> <p>Poeng: 6   Uke 1</p>
 <p><b>Eg er aktuell:</b> Les ein sak i Dag og Tid og skriv tre setningar om saka</p> <p>Poeng: 3   Uke 2</p>	 <p><b>Eg er så aktuell:</b> Les ein sak i Dag og Tid og skriv tre setningar om saka</p> <p>Poeng: 6   Uke 2</p>
 <p><b>Eg er aktuell:</b> Les ein sak i Dag og Tid og skriv tre setningar om saka</p> <p>Poeng: 3   Uke 3</p>	 <p><b>Eg er så aktuell:</b> Les ein sak i Dag og Tid og skriv tre setningar om saka</p> <p>Poeng: 6   Uke 3</p>

## Prestasjonar

 <p><b>Kommentar:</b> Fullført utforskingoppgåven i kommentar</p> <p>Poeng: 5</p>	 <p><b>Kommentar:</b> Fullført skriveoppgåven i kommentar</p> <p>Poeng: 10</p>
 <p><b>Kommentar:</b> Fullført korrekturoppgåven i kommentar</p> <p>Poeng: 5</p>	 <p><b>Eg har fullført prøvetida hos Dag og Tid!</b> Fullført introduksjon, ei avdelingsløype lang eller to korte, og kommentaroppgåven. Poeng: 5</p>
 <p><b>Hobbylesaren:</b> Les ei novelle på nynorsk og skriv fem setningar om kva du har lest.</p> <p>Poeng: 5</p>	 <p><b>Svein Lie:</b> Klar alle prestasjonane på gramatikken.</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Sportslesaren:</b> Les ein roman på nynorsk, skriv ti setningar om kva du har lest.</p> <p>Poeng: 25</p>	 <p><b>Høgtlesaren:</b> Les diktet du har skrive høgt i klassen.</p> <p>Poeng: 5</p>
 <p><b>Expertlesaren:</b> Les Fuglane av Tarjei Vesaas.</p> <p>Poeng: 50</p>	 <p><b>Dialektiakren:</b> Les ein av Walid al- Kubasi sine tekstar på side 3, inn på lydfil. Les teksten på di eiga dialekt (må gjerest heime). Poeng: 10</p>
 <p><b>Diktaren:</b> Skriv eit godt dikt på nynorsk (må verte godkjend).</p> <p>Poeng: 10</p>	 <p><b>Ein sann korrekturlesar:</b> Finn fem skrivefeil i dette materialet. (Må bli godkjend) Poeng: 10</p>

# DAG OG TID

## POENGOVERSIKT



Antall poeng				
1	41	81	121	161
2	42	82	122	162
3	43	83	123	163
4	44	84	124	164
5	45	85	125	165
6	46	86	126	166
7	47	87	127	167
8	48	88	128	168
9	49	89	129	169
10	50	90	130	170
11	51	91	131	171
12	52	92	132	172
13	53	93	133	173
14	54	94	134	174
15	55	95	135	175
16	56	96	136	176
17	57	97	137	177
18	58	98	138	178
19	59	99	139	179
20	60	100	140	180
21	61	101	141	181
22	62	102	142	182
23	63	103	143	183
24	64	104	144	184
25	65	105	145	185
26	66	106	146	186
27	67	107	147	187
28	68	108	148	188
29	69	109	149	189
30	70	110	150	190
31	71	111	151	191
32	72	112	152	192
33	73	113	153	193
34	74	114	154	194
35	75	115	155	195
36	76	116	156	196
37	77	117	157	197
38	78	118	158	198
39	79	119	159	199
40	80	120	160	200

Premie	Antall poeng	Type premie
Tilgang til avdelingane	5 poeng	Individuell
Tilgang til kommentaroppgåva	70 poeng	Individuell
Spesialpremie	80 poeng	Individuell
Garantert tur til Trondheim ein heil dag.	100 poeng	Heile klassa
Bestemme undervisninga i ein norsktime	120	Individuell
Besøk i Trønder-Avisa	140	Heile klassa
Gratis abonnement til Dag og Tid i tre månader	150	individuell
Spesialpremie 2	170	individuell

## Regler

# Reglar

Det er eit sett med reglar som følgjer med denne undervisninga. Dei er ikkje særst strenge, og det vert lagt opp til ein viss grad av sjølvkontroll.

### Prestasjonar

- Før ein kan ta poeng for gjennomført prestasjon, må ein få prestasjonen godkjent og stempla av lærar.
- Alle prestasjonar som er knytte til arbeid i avdelingane skal òg lærar godkjende.

### Grammatikkoppgåver

- Ei oppgåve er eit sett med fem setningar (altså eitt ark).
- Ein skal sjølv kontrollere om ein har svara riktig på grammatikkoppgåva, Har ein *ein* feil eller fleir er ikkje oppgåva godkjend, og ein må starta på ei ny oppgåve.
- Ein kan berre ha to av same oppgåve ved innlevering for å få godkjend ein prestasjon.
- Dei oppgåvene som ikkje har vorte brukt i ein prestasjon enno, skal du ha i den fyrste av dei blanke mappene i permen. Når ein prestasjon er godkjend, vil dei oppgåvene som vert brukte til det, verte stifta saman og lagt i den andre blanke mappa.

### Evnetre

- Ei løyst oppgåve svarar til eitt felt i evnetreet. Desse kan du fylle ut sjølv når du har kontrollert at du har svara rett.

### Korrekturoppgåver

- I korrekturoppgåvene treng ikkje alle svara vere rett.
- Om du har fleire enn fem feil, skal læraren kontrollere oppgåva som vil vurdere kor mange ekstra grammatikkoppgåver du må løyse.

# DAG OG TID

## KOMMENTAR





# DAG OG TID



«Hei igjen! No som de har jobba litt i dei forskjellige avdelingane, er det på tide å setje dykk i arbeid. Eg treng ein artikkel, og eg trur at de er dei rette for jobben. Fram til no har de berre arbeidt aleine, men no må de arbeide saman. Når ein arbeider i team, må ein fordele arbeidsoppgåvene. Eg vil difor at de bestemmer dykk i mellom kven som skal ha ansvaret for kva.

Rollane de treng er **Utforskar**, **Skrivaren** og **Korrekturlesaren**. Som i arbeidet de gjorde i avdelingane våre vil de følge ei løype med oppgåver, men no vil alle vere retta mot kommentaren de skriv. Skal vi trykka noko de produserer, må det halde ein høg kvalitet.»

- **Velj kven som skal vere Utforskar. Dette bør vere personen som følar seg tryggast på innsamling av informasjon og strukturering av ein tekst.**
- **Velj kven som skal vere Skrivaren. Dette bør vere personen som føler seg som den beste og kanskje også den raskaste av dykk bak eit tastatur.**
- **Velj kven som skal vere korrekturlesaren. Dette bør vere den som føler seg tryggast på nynorsken, men og den som er god på å lese tekstar og sjå kva som kan gjerast betre.**

«No når de har tatt rolla dykkar, er det berre å setje igong. Hugs at det ikkje berre er rolleinnhavaren som skal gjere noko i sin del av lyøpa. Det er derimot ditt ansvar å sørgje for at jobben som skal gjerast vert gjort.

No til sjølve oppgåva: Det eg vil at de skal skrive ei oppgåve om er «**nynorsk i skulen**». Mange meiner at måten nynorsk vert undervist på i skulen i dag ikkje har den ønska effekten. Mange stiller og spørsmål ved kvifor ein skal lære nynorsk i det heile tatt. Har det noko for seg at elevar over heile landet skal lære seg å skrive nynorsk og at det er ein eigen karakter på vitnemålet? Det eg ønskjer meg er ein kommentar frå dykk om korleis de ser for dykk at undervisninga kan vere. Ei undervisning som anerkjenner at nynorsk ikkje er så lett å lære, og som tar hensyn til at elevar truleg ikkje kjem til å bli kompetente nynorskskrivarar, men heller kan gje dei ei forståing av språket og særdraga det har, spesielle ord og uttrykk og

## KOMMENTAR

*språket si historie. Gje oss ein forfriskande idé om korleis undervisninga kunne vere, så vil vi trykka den i Dag og Tid.*

*Lykke til!»*

- **Skriv ein kommentar på 3500 teikn om nynorskundervisning for framtida**
- **Teksten bør innhalde eit innblikk i korleis undervisninga er i dag, og kva for manglar de ser med den**
- **Ein presentasjon av kva de foreslår av endringar**
- **Ei drøfting av kvifor de trur dette vil vere ei betre løysning**

*«Når ein skal skrive ei oppgåve på denne størrelsen, kan det vere greitt å dele inn arbeidet i mindre delar. På den neste sida har eg laga eit oversiktskart over delar de kan dele arbeidet inn i. De vil kvar for dykk ha ansvaret for ein av tre delar, men det betyr ikkje at de skal gjere alt i den delen sjølv. Inndelinga eg legg fram over dei neste sidene, er ikkje noko de må følgje, men det bør vere ein god peikepinn på kva som de må gjere for å få til ein god nok kommentar; slik at vi i Dag og Tid vil trykke han.»*

KOMMENTAR



## KOMMENTAR



### Samle data

---

- Skaff dykk ein oversikt over kva som er skrive tidligare om emnet.
- Kva kan vere interessant å trekkje med i kommentaren dykkar?
- Har nokon andre hatt ein idé om kva som bør gjerast med nynorskundervisninga?



### Diskuter

---

- Kva meiner de?
- Kva bør ein gjere med undervisninga?
- Kva er bra i dag, kva er dårleg og kvifor?
- Jo, meir de kjem på av idear, desto meir vil de ha å skrive om.



### Planlegg

---

- Lag ein plan for arbeidet. Når ein jobbar saman i gruppar om ein tekst, er det viktig at ein planlegg godt så teksten ikkje blir gjentakande og usamanhengjande.
- Bestem dykk for kven som skal gjere kva.
- Sett dykk tidsmål for arbeidet så de ikkje må vente på kvarandre.

## KOMMENTAR



### Innleiing

---

- **Kort og konsis, men spenningsvekkande og interessant.**
- **Presenter kva de skriv om, kvifor de skriv om det.**
- **De kan òg gjere kjent kva de meiner om saka.**



### Hovuddel

---

- **Når de har organsiert kva de skal skrive om, er det berre å sette i gang.**
- **Før de skriv noko, bør de vite kva som skal kvar i teksten og kven som skal skrive kva.**
- **Så er det berre å skrive skrive skrive!**



### Avsluttning

---

- **Oppsummer og konkluder!**
- **Trekk inn dei viktigaste punkta dykkar og gi ein kort konklusjon av kva hovudpoenga dykkar er.**

## KOMMENTAR



### Samanslåing

---

- Når ein skriv tekstar i fellesskap, er det å sy saman tekstane like viktig som å skrive dei. Skriv om slik at teksten er flytande og at de ikkje gjentek dykk sjølv.
- De må vere spesielt nøye med overgangane.



### Korreturlesing

---

- **ALT! Må korrekturlesast! Kvar einaste setning! Om ein vil at oppgåva skal ha ein sjans til å kome på trykk, må ein det.**
- Ein må ikkje berre kontrollere at orda er skrivne riktig, men òg at setningane er gode. Ein velformulert setning kan vere forskjellen på ein god og ein dårleg tekst.



### Ein siste kontroll

---

- Sjå over teksten ein siste gong. Er det noko de ikkje er nøgde med?
- Skal de ta bort noko eller flytte på noko?

#### **Vedlegg 4: Undervisningsmaterialet – Grammatikkoppgaver**

Substantivoppgaver type 1:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppgaver%20-%20Substantiv%20type%201.pdf>

Substantivoppgaver type 2:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppgaver%20-%20Substantiv%20type%202.pdf>

Verboppgaver:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppg%C3%A5ver%20-%20verb.pdf>

Pronomenoppgaver:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppg%C3%A5ver%20-%20Pronomen.pdf>

Determinativoppgaver:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppg%C3%A5ver%20-%20determinativer.pdf>

Adjektivoppgaver:

<https://dl.dropboxusercontent.com/u/20512719/Undervisningsmaterialet/Grammatikkoppgaver/Oppg%C3%A5ver%20-%20Adjektiv.pdf>

## Eksempel på substantivoppgaver type 1

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
Er ___ storstilla kommunesamanslåing vegen å gå?	
Dei små kommunane vil fort tapa i ei samanslåing med ___ stor kommune	
No går det uansett føre seg _ negativ utvikling i mange småkommunar alt i dag	
Kanskje treng ikkje ein kommune ha fleire oppgåver enn å syta for ___ kommunestyre som sikrar drifta av grunnskulen.	
Det er kanskje ___ kostnad som er til å bera.	
Oppgåvenummer: 001	

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
Så eg svara: «It's ok, I do speak english» på ___ ikkje så gamalt, men sjarmerande og fullt forståeleg engelsk	
Problemet er ikkje at han var der midt i solsteiken ___ julidag.	
At ___ sommarturist i Noreg vert busa rundt av svenske bussar med polsk sjåfør	
Men at det vert så tydeleg kva vi er i ferd med å verte: ___ folk som vil sitje ved bordet og verte servert	
I fjor gjorde InFact ___ undersøking for VG som synte at 55 prosent av tenåringane ikkje jobbar.	
Oppgåvenummer: 002	

Substantiv – sett inn riktig artikkel/eintalsform	
___ av militærleiarane som budde i Bagdad i Det osmanske riket.	
Han gjekk mange dagar i ørkenen før han såg ___ landsby i det fjerne.	
Han trudde det var ___ luftspegling.	
Er dette ___ gravlund berre for dei som levde korte liv?	
Miserable dagar tel ikkje som ___ del av livet deira.	
Oppgåvenummer: 003	



## Eksempel på substantivoppgaver type 2

Substantiv – Sett inn riktig form av ordet		
dekning	__ av gjeldskrisa i Hellas har gått i svart-kvitt	
flyktningkrise	Arbeidet med boka har i ettertid prega mitt syn på korleis Europa bør handtera store __.	
framstilling	Og i somme __ blir Tyskland den altfor snille og overberande hjelparen.	
bok	Det stod i __ <i>Dagens folkevandringar</i>	
hjelp	Det gjer den manglande internasjonale __ endå verre	
Oppgåvenummer: 021		

Substantiv – Sett inn riktig form av ordet		
penge	Når det internasjonale pengefondet låner ut __ til ulike nasjonar.	
land	Pengane som går til Hellas, er knapt innom __.	
asylsøkar	Ikkje korleis vi skal handtere politiske og religiøse __ som flyktar frå tortur og forfylgjing.	
flyktning	Tilbakevending og repatriering av __ er avgjerande for å atterreisa landet og ein føresetnad for å kunne hjelpa	
mekanisme	Dei djupare __ under er i altfor liten grad analyserte	
Oppgåvenummer: 022		

Substantiv – Sett inn riktig form av ordet		
forståing	Men det mest interessante er __ av gjeld	
sum	Er det å låne ut store __ ei velgjerning?	
hus	Dersom naboen min kjem inn i __ mitt ei kveldsstund og tilbyd meg 15 millionar i lån.	
långevar	Då kunne __ slått meg konkurs,	
eigedom	Og overteke __ mine.	
Oppgåvenummer: 023		

## Eksempel på verboppgaver

Verb – Sett inn riktig form av verbet		
Å få	VG har __ kritikk av PFU for samanblanding av reklame og redaksjonelt innhald i ein artikkel om ei flodbølge i 1930 åra.	
Å halde	VG __ til dømes fram med Rema 1000-serien sin, kalla «VG familieliv»	
Å skjøne	Garva pressefolk __ intuitivt at Rema 1000- samarbeidet til VG er uheldig for omdømet til norsk presse.	
Å gjere	Torry Pedersen __ det nok òg,	
Å gå	Men __ likevel rundt grauten og underrapporterer problema	
Oppgåvenummer: 71		

Verb – Sett inn riktig form av verbet		
Å vere	Skiljet mellom redaksjonelt innhald og reklame skal __ absolutt,	
Å kunne	Og leasarane skal på ingen måte, utan unnatak, __ misforstå kva som er kva.	
Å halde	Om VG og andre aviser __ fram med denne reklamefinaniserte journalistikken,	
Å stå	__ norsk journalistikk – og alle aviser – att som taparar.	
Å svekke	Diverre vart PFU-kritikken mot VG __ ved at to av PFU-medlemene kom med dissens.	
Oppgåvenummer: 72		

Verb – Sett inn riktig form av verbet		
Å utarbeide	Talet er henta frå reknestykke for framskriving av folkemengda som Statistisk sentralbyrå har __.	
Å forsvinne	På vegen til byrådsplattforma har atterhald og føresetnadene til statistikarane __.	
Å bli	Det __ om lag 650.000 fleire busette i Noreg i desse åra.	
Å likne	Noko som __ på ei meining om den folkeauken som er venta, finst det ikkje i dokumentet.	
Å ynskje	Er det noko ein vil eller __?	
Oppgåvenummer: 73		

## Eksempel på pronomenoppgaver

Pronomen – Sett inn riktig pronomen		
3. person eintal hokj.	Det gjer __ etter at NRK-leiinga har nekta å beklaga det som skjedde i vår.	
3. person eintal hokj.	Saka til Jaquesson er ikkje at __ sjølv er injuriert, men fordi __ meiner at rettssystemet bør sjå på det juridiske i at NRK bestiller og betaler ein film frå eit pornoselskap i USA.	
3. person fleirtal	Då laga Trygdekontoret ein ny sketsj til eit program med temaet krenking. Der __ to hovudpersonane vart omtala som Tomas og Kari.	
3. person eintal hokj.	Men Jaquesson skal i første omgang ha ros for «stamina» som det heiter i hennar del av verda; __ held ut på la	
Oppgåvenummer: 50		

Pronomen – Sett inn riktig pronomen		
3. person fleirtal	Dersom __ som tek ordet i ein debatt, skal risikera å bli monterte inn i pornoscener, vil mange rømme frå debatten	
3. person fleirtal	Då kan __ montera bilete av hatobjekta sine på kroppar i pornofilmar.	
3. person eintal hokj.	__ er ei av dei svært få som har problematisert nærværet til pornoen i samfunnet.	
1. person fleirtal	Samanliknar __ med 1970-åra er det slåande kor fråverande kritikken av pornoindustrien er.	
3. person eintal hankj.	Trass i at _ er gjord tilgjengeleg for alle elektronisk og ikkje har skruplar om å produsera filmar om pedofili og vald.	
Oppgåvenummer: 51		

Pronomen – Sett inn riktig pronomen		
3. person fleirtal	Og paradoksalt nok har __ lukkast gjennom det misbrukte omgrepet ytringsfridom.	
3. person fleirtal	Men den nye fridomen var snart overteken av ein av __ største industriane i verda, nemleg pornoindustrien.	
3. person fleirtal	__ skal vernast i ly av ytringsfridomen, også når __ avgrensar den, som i dette tilfellet	
1. person eintal	__ er ein ærleg og rettviss mann.	
1. person eintal	Dette hende då __ var gut og leika med venene mine ved butikken.	
Oppgåvenummer: 52		

## Eksempel på determinativoppgaver

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
3. person eintal	VG held til dømes frå med Rema 1000 serien __	
3. person eintal	I og for seg må VG og Torry Pedersen få lov til å risikera omdømet __ om dei vil.	
2. person eintal	Gud kan få den daude høna __ til å flyga.	
2. person eintal	Klaga __ er avvist	
2. person eintal	Men om vi stikk ut det andre auga __ óg.	
Oppgåvenummer: 61		

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
2. person eintal	Men kvifor flytte ikkje den gamle far __ på seg då?	
2. person eintal	Såleis er far __ medskuldig sidan han ikkje rørde på seg.	
3. person eintal	Sonen trekte klaga __, og domaren kunngjorde: «Slepp hønseseljaren fri!»	
1. person eintal	«Ikkje no, son __», smilte ho og sa.	
1. person eintal	Og når handa __ skjelv så eg misser maten,	
Oppgåvenummer: 62		

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
1. person eintal	Og når eg tek opp att historiene, minna og tankane __ for deg, så vert ikkje irritert, ikkje kei deg,	
2. person eintal	Ikkje le av meg når du tykkjer eg er uvitande om folk på __ alder	
1. person eintal	For gleda __ no er berre å tala med deg og vera i lag med deg.	
1. person eintal	Og når fotene __ sviktar meg ein dag og eg ikkje kan gå dit eg vil, så ver miskunnsam og hugs at eg heldt deg i handa og var glad for å sjå deg læra å gå.	
1. person eintal	Ikkje vert flau av å leia meg, og hugs at du òg ein dag vil verta gamal og leita etter nokon som kan halda handa __	
Oppgåvenummer: 63		

## Eksempler på adjektivoppgaver

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
3. person eintal	VG held til dømes frå med Rema 1000 serien __	
3. person eintal	I og for seg må VG og Torry Pedersen få lov til å risikera omdømet __ om dei vil.	
2. person eintal	Gud kan få den daude høna __ til å flyga.	
2. person eintal	Klaga __ er avvist	
2. person eintal	Men om vi stikk ut det andre auga __ óg.	
Oppgåvenummer: 61		

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
2. person eintal	Men kvifor flytte ikkje den gamle far __ på seg då?	
2. person eintal	Såleis er far __ medskuldig sidan han ikkje rørde på seg.	
3. person eintal	Sonen trekte klaga __, og domaren kunngjorde: «Slepp hønseseljaren fri!»	
1. person eintal	«Ikkje no, son __», smilte ho og sa.	
1. person eintal	Og når handa __ skjelv så eg misser maten,	
Oppgåvenummer: 62		

Possesiver – Sett inn riktig possessiv bøygd i kjønn og tal		
1. person eintal	Og når eg tek opp att historiene, minna og tankane __ for deg, så vert ikkje irritert, ikkje kei deg,	
2. person eintal	Ikkje le av meg når du tykkjer eg er uvitande om folk på __ alder	
1. person eintal	For gleda __ no er berre å tala med deg og vera i lag med deg.	
1. person eintal	Og når fotene __ sviktar meg ein dag og eg ikkje kan gå dit eg vil, så ver miskunnsam og hugs at eg heldt deg i handa og var glad for å sjå deg læra å gå.	
1. person eintal	Ikkje vert flau av å leia meg, og hugs at du du òg ein dag vil verta gamal og leita etter nokon som kan halda handa __	
Oppgåvenummer: 63		