

# Spill og spilleestetikk i digitale læremidler

*og det retoriske potensialet*

**Bodil B. Johnsen**



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i språk, kultur og digital kommunikasjon

**HØGSKOLEN I HEDMARK**

Våren 2011

## Innhold

<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2 TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.3 TEORIGRUNNLAG .....	10
1.4 AKTUELLE ANALYSEMODELLER.....	12
1.5 BAKGRUNN FOR VALG AV ANALYSETEKSTER.....	13
1.6 ANALYSETEKSTENE .....	14
1.6.1 "Helse opp i røyk" .....	14
1.6.2 "Tobakksbaronen".....	15
1.6.3 "Når krigen raser" .....	15
1.6.4 "Mot alle odds" .....	16
<b>2. TEORETISKE PERSPEKTIV</b> .....	<b>17</b>
2.1 DIGITALE LÆREMIDLER.....	17
2.1.1 Innledning .....	17
2.1.2 De digitale læremidlenes tilstand.....	18
2.1.3 Hva må til for at digitale læremidler blir brukt i undervisningen? .....	21
2.1.4 Digitale læremidler som remedierte lærebøker.....	22
2.1.5 Digitale læremidler som elektronisk litteratur .....	24
2.1.6 Oppsummering .....	25
2.2 SPILL OG SPILLESTETIKK .....	26
2.2.1 Innledning .....	26
2.2.2 Hva er spill og hva er dataspill? .....	26

---

2.2.3	<i>Digital natives og spillbegrepet</i> .....	28
2.2.4	<i>Hva menes med spilleestetikk?</i> .....	28
2.2.5	<i>Spilleestetikk som en egen modalitet</i> .....	30
2.2.6	<i>Det retoriske potensialet i spill</i> .....	32
2.2.7	<i>Kan vi lære av spill?</i> .....	34
2.3	OPPSUMMERING AV TEORIKAPITLET .....	41
<b>3.</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>43</b>
3.1	"HELSE OPP I RØYK" .....	43
3.1.1	<i>Innledning</i> .....	43
3.1.2	<i>Beskrivelse av nettstedet Viten</i> .....	43
3.1.3	<i>Analysens første del – En generell tilnærming til "Helse opp i røyk"</i> .....	44
3.1.4	<i>Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i "Helse opp i røyk"</i> .....	56
3.1.5	<i>Hva er spilleestetikkens funksjon i "Helse opp i røyk"?</i> .....	58
3.1.6	<i>Oppsummering av analysen av "Helse opp i røyk"</i> .....	60
3.2	"TOBAKKSBARONEN" .....	61
3.2.1	<i>Innledning</i> .....	61
3.2.2	<i>Spilletts mottakelse ved lanseringen</i> .....	61
3.2.3	<i>En beskrivelse av spillet "Tobakksbaronen"</i> .....	61
3.2.4	<i>Analysens første del – En generell tilnærming til "Tobakksbaronen"</i> .....	63
3.2.5	<i>Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i "Tobakksbaronen"</i> .....	69
3.2.6	<i>Hva er spilleestetikkens funksjon i "Tobakksbaronen"?</i> .....	74
3.2.7	<i>Oppsummering av analysen av "Tobakksbaronen"</i> .....	75
3.2.8	<i>Hvordan kan "Helse opp i røyk" og "Tobakksbaronen" supplere hverandre i et holdningsskapende arbeid?</i> .....	75
3.3	"NÅR KRIGEN RASER" .....	77

3.3.1	<i>Innledning</i> .....	77
3.3.2	<i>Beskrivelse av nettstedet "Når krigen raser"</i> .....	77
3.3.3	<i>Beskrivelse av den interaktive teksten</i> .....	78
3.3.4	<i>Analysens første del – En generell tilnærming til "Når krigen raser"</i> .....	79
3.3.5	<i>Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i "Når krigen raser"</i> .....	85
3.3.6	<i>Hva er spilleestetikkens funksjon i "Når krigen raser"?</i> .....	88
3.3.7	<i>Oppsummering av analysen av "Når krigen raser"</i> .....	89
3.4	<i>"MOT ALLE ODDS"</i> .....	91
3.4.1	<i>Innledning</i> .....	91
3.4.2	<i>Beskrivelse av nettstedet "Mot alle odds"</i> .....	91
3.4.3	<i>Beskrivelse av spillet</i> .....	91
3.4.4	<i>Analysens første del – En generell tilnærming til "Mot alle odds"</i> .....	93
3.4.5	<i>Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i "Mot alle odds"</i> .....	96
3.4.6	<i>Hva er spilleestetikkens funksjon i "Mot alle odds"?</i> .....	102
3.4.7	<i>Oppsummering av analysen av "Mot alle odds"</i> .....	104
3.4.8	<i>Hvordan kan "Når krigen raser" og "Mot alle odds" supplere hverandre i et holdningsskapende arbeid?</i> .....	105
<b>4.</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>106</b>
4.1	<b>INNLEDNING</b> .....	106
4.2	<b>SPILLESTETIKKENS FUNKSJONER I DIGITALE LÆREMIDLER</b> .....	106
4.3	<b>SPILLESTETIKK SOM RETORISK POTENSIALE I ET HETEROGENT UTTRYKK</b> .....	108
4.4	<b>VEIEN VIDERE I UTVIKLINGEN AV DIGITALE LÆREMIDLER</b> .....	108
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>111</b>

## Norsk sammendrag

Det er en økende tendens til at digitale læremidler bruker spilleestetikk i sine læreverk. På hvilken måte brukes denne typen estetikk, og hvilken funksjon har den? Kan den ha holdningsskapende potensiale? For å belyse disse spørsmålene undersøkes fire digitale læremidler som alle har til felles at de er gratis tilgjengelige på nettet og er utviklet for ungdomstrinnet. Det holdningsskapende aspektet er viktigere enn det informative i alle læremidlene. Analysen foretas hovedsakelig med bakgrunn i teorier rundt spill, spilleestetikk, remediering og spill som læring. Spill og spilleestetikk i digitale læremidler er et lite utforsket fagfelt. Derfor benyttes analysemodeller som er blitt brukt på andre typer medietekster, nemlig såkalte advergames. Resultatene viser at spilleestetikk blant annet brukes for å styre leseren gjennom teksten, skape en realistisk setting og skape innlevelse gjennom en spillkarakter. I tillegg kan argumentene bli tydeliggjort gjennom bruk av kjente spillkonvensjoner, spillstruktur og et involverende og utfordrende gameplay. Det viser seg at tilgjengelighet og læremiddelets troverdighet som tekst og spill er avgjørende for det holdningsskapende potensialet.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

### **Games and game aesthetics in digital teaching materials**

There is a growing tendency for using game aesthetics in digital teaching materials. In what way is this used and what function does it have? Does it have a potential for changing the attitudes of the user? Four digital teaching materials are examined to illuminate these questions. They have in common that they are available on the internet for free and designed for secondary school students. The awareness aspect is more important than the informative in all materials. The analysis is mainly based on theories about games, game aesthetics, remediation and game-based-learning. Games and game aesthetics in digital learning materials is a new field to be explored. Analytical models used on media texts such as advergames are therefore used in this thesis. The results show that game aesthetics can guide the reader through the text, create a realistic environment and create empathy through a game character. In addition, the arguments can be made clear through the use of conventions known from computer games, game structure and an engaging and challenging gameplay. It turns out that the availability and credibility of teaching materials as text and game are crucial for the potential of persuasion.

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi befinner oss i en fase hvor de digitale mediene er i rask teknologisk utvikling. Samtidig inntar denne teknologien klasserommene. Kravet om digitalt kompetente elever gjennomsyrrer alle fag, og lærere og læremiddelutviklere klør seg stadig vekk i hodet og spør seg; ”Hvor skal vi finne balansen mellom tradisjonelle og nyskapende læringsmetoder innenfor dette nye handlingsrommet?”.

Forskningen på læremidler preges av GBL-entusiaster<sup>1</sup> som vil heldigitalisere klasserommene på den ene siden, og hardnakkete beskyttere av den trykte læreboka på den andre. Heldigvis ligger hovedtyngden av forskningen et sted i mellom. Vi møter et komplekst bilde. Forlagsbransjen er i krisestemning og må ta hensyn til vern av egen drift som bokprodusenter hver gang de skal utvikle nettbaserte læremidler. Vi møter frivillige og statlige organisasjoner som ønsker å forme elevers holdninger gjennom interaktive nettaktiviteter. Det gjøres forsøk på å kvalitetssikre tilgjengelige læringsressurser gjennom ITU<sup>2</sup> og tilnærmete monopoliseringsforsøk som NDLA-plattformen<sup>3</sup>. Den stadig voksende spillindustrien ser et potensielt marked som de vil utnytte. På laget har de et stort antall forskere innenfor GBL som mener at elever lærer best gjennom interaktivitet i virtuelle verdener. Medietilsynet har gjennom en nyopprettet nettside kalt [www.dataspilliskolen.no](http://www.dataspilliskolen.no) kastet seg på GBL-bølgen, og henvender seg her til lærere som er interessert i pedagogisk bruk av dataspill. Nettsiden har et utelukkende positivt syn på dataspill, og er basert på én bestemt europeisk undersøkelse.

Digitale læremidler er remedierte lærebøker, men på grunn av det heterogene aspektet som preger digitale medier, kan vi også spore andre remedierte uttrykk. Spill og spilleestetikk er eksempler på slike uttrykk, som har sin spesielle mening og funksjon i de digitale læremidlene. En lærebok på nett kan møte noen behov, men vil ikke kunne rettferdiggjøres uten å inneholde mediespesifikke elementer som kan bidra til for eksempel økt motivasjon eller læringsutbytte. En evaluering av Vitenprosjektet viser at digitale læremidler må

---

<sup>1</sup> Game-Based-Learning

<sup>2</sup> Senter for IKT i Utdanningen

<sup>3</sup> Norsk Digital Læringsarena.

---

inneholde pedagogiske trekk som er kjente for lærere og elever, men også en estetikk som er mediespesifikk, innovativ og spennende (Mork & Jorde, 2005). Evalueringen viste også at den faglige kvaliteten måtte være minst like god som i læreboka. Kravene til de digitale læremidlene er altså høye for at en overføring til digital undervisning skal kunne rettferdiggjøres.

På grunn av motsetninger mellom ulike interesser, samt begrensninger i økonomi og teknologisk kapasitet, har forlagenes digitale læremidler i relativt liten grad utviklet seg det siste tiåret, i kontrast til enkelte andre digitale arenaer. Det viser seg at der det finnes kommersielle interesser, for eksempel innenfor reklamebransjen, har kreativiteten vært størst. Lisbeth Klastrup er en forsker som har analysert kommersielle nettsteder for å identifisere trekk ved disse som kan overtale forbrukeren til å handle på ønsket måte (2010). Hun henviser til to andre forskere, Jonas Heide Smith og Sine Nørholm Just, som har utført lignende undersøkelser basert på Ian Bogost og hans teorier rundt *persuasive games* (Smith & Just, 2009). De hevder at spill og spilleestetikk har et sterkt overtalende potensiale fordi det aktiviserer brukeren og dermed ansvarliggjør brukeren i forhold til valgene som tas underveis i spillet.

Så langt jeg vet, er det ikke blitt gjennomført noe forskning på spill og spilleestetikk i digitale læremidler. Det er derfor viktig å presisere at mitt prosjekt er et innovativt prosjekt. Jeg bruker analysemodeller som ikke er brukt på denne typen tekster før, derfor er jeg forsiktig med å gi noen entydige konklusjoner. Det som er spesielt interessant er at alle medietekster har det til felles at de skal påvirke og engasjere leseren eller brukeren, og at mediespesifikke modaliteter kan brukes for å skape en effektiv kommunikasjon. En slik modalitet kan for eksempel være spilleestetikk<sup>4</sup>. Ingen medietekster befinner seg i et vakuum, men fungerer i et nettverk med andre medieuttrykk. Det er et spesifikt trekk ved det digitale mediet at det innbyr til heterogenitet. Derfor kan man nesten ikke snakke om rene sjangre innenfor digital kommunikasjon. Dette gjelder også digitale læremidler<sup>5</sup>.

Digitale læremidler som er mest brukerinnskrivende, for å bruke ett av Klastrups begreper, er mest interessante å ta et nærmere blikk på når det gjelder det overtalende potensialet. Ideelle

---

<sup>4</sup> Bruken av begrepet modalitet bygger her på en utvidet forståelse av begrepet. Begrepet kan, i følge Klastrup, også betegne de virkemidlene som beskriver verden gjennom interaksjon med teksten (2010, p. 134).

<sup>5</sup> Man kan selvsagt argumentere for at ingen sjangrer er rene, men i dette tilfellet trekker jeg sjangerheterogenitet inn for å påpeke et generelt trekk ved digitale medier.



organisasjoner utvikler stadig læringsressurser som er ment for skoleelever. De har et friere handlingsrom når disse læringsressursene skal utarbeides enn det forlagene har. De har også tydelige holdningsmål utover det rent kunnskapsmessige, noe som gjør at deres læremidler har andre elementer som kan være interessante i forhold til mitt tema.

Som jeg skal komme tilbake til, sier mye forskning på digitale læremidler at mange av dagens tilgjengelige læremidler for ungdomstrinnet er dårligere tilpasset brukergruppen enn tilsvarende for barnetrinnet. På ungdomstrinnet kreves det mer reflekterende læring enn i barneskolen, og gode digitale læremidler kan også virke motiverende på denne gruppen hvis de innbyr til stor grad av interaktivitet. De digitale læringsressursene jeg har valgt å se på i min oppgave, har alle til felles at de har et holdningsskapende mål og bruker spillestetikk for å oppnå dette målet. De er utviklet for elever på ungdomstrinnet, og tilfredstiller de fleste av ITU's krav til gode digitale læringsressurser. Disse kravene skal jeg snart komme tilbake til.

## 1.2 Tema og problemstilling

Temaet for min masteroppgave er spill og spillestetikk i digitale læremidler. Jeg skal fokusere på det holdningsskapende potensialet som kan ligge i digitale læremidler som bruker spill og spillestetikk som kommunikativt virkemiddel. Denne utnyttelsen av spillets estetikk gjør det relevant å se på hvilken funksjon den har.

1. På hvilken måte brukes spillestetikk i digitale læremidler?
2. Hvilken funksjon har disse måtene å bruke spillestetikk på?
3. Hvilke holdningsskapende potensialer kan vi identifisere gjennom denne spillestetikken?

I den neste delen skal jeg redegjøre kort for hvilke teorier jeg skal bruke for å svare på disse spørsmålene. Jeg skal også kort beskrive analysetekstene, og hvorfor jeg valgte disse.

---

## 1.3 Teorigrunnlag

For å forstå hvordan spilleestetikk brukes i digitale læremidler, er det viktig å se på teorier rundt spill, spillsjangre, og ikke minst, spill som læring. Samtidig må man se på digitale læremidlers nåværende tilstand, og forskning som er blitt gjort innenfor dette feltet.

Kvantitative undersøkelser viser at digitale læremidler foreløpig brukes i begrenset omfang. Evalueringer som er blitt gjennomført viser at det er et behov for å gjøre de digitale læremidlene lettere tilgjengelige og brukerne trenger retningslinjer i forhold til det kvalitetsmessige aspektet. Senter for IKT i utdanningen har formulert noen kvalitetskriterier, men mye tyder på at enkelte kriterier ikke overholdes i de læremidlene som har flest brukere. Brukerundersøkelser av enkelte uavhengige prosjekter, som for eksempel Vitenprosjektet, viser at lærernes ønsker om å gjøre læremidlene brukervennlige og like læreboka, ofte går på bekostning av mer nyskapende bruk av teknologien.

Dataspill har etter hvert beveget seg inn på nye arenaer, hvor de før hørte hjemme i fritiden som underholdning og distraksjon fra det hverdagslige og slitsomme. Dette har skjedd i takt med at forskning peker på sider ved dataspill som kan virke læringsfremmende. Dataspill engasjerer og aktiviserer på en måte som kan være et godt utgangspunkt for læring. Det viser seg å være problematisk å diskutere hvilke typer spill som er best egnet for læring, fordi det er vanskelig å enes om felles kriterier for oppdeling i spillsjangre. Noen sjangerbetegnelser har likevel blitt brukt i et visst omfang og må nevnes i denne forbindelse. I forhold til læring er *serious games* er utbredt begrep. Dette er spill som har innlæring av spesielle ferdigheter som hovedmål, og skal brukes utelukkende til dette. De kan brukes i skolen, så vel som i yrkesopplæring. Såkalte *epistemic games* er spill hvor man skal løse virkelige problemstillinger ved å sette seg inn i en annen person, for eksempel en vitenskapsmann. Det er blitt gjort en rekke forsøk med slike spill i norske skoler (Hontvedt, Tømte, & Arnseth, s.a.). En måte å gjøre en læringssituasjon virkelighetsnær på er å bruke online-spill av ulik art. Dette er en type spill som blir mer og mer utbredt blant barn og unge i fritida, og er derfor en kjent spillsjanger for den aldersgruppen. Slike spill har blitt prøvd ut via prosjekter som ”World Beside”, men foreløpig er ressursbruken som kreves så omfattende at det fort blir et tidsbegrenset prosjekt framfor noe man jobber med kontinuerlig (Frølich, Krange, Arnseth, & Arge, 2009).

---

Ian Bogost presenterer i boka *Persuasive games – The Expressive Power of Videogames* begrepet *persuasive games* (2007). Dette er spill som skal overtale spilleren til å utføre ønskede handlinger etter at spillet er avsluttet. *Persuasive games* kan ha politiske, kommersielle eller pedagogiske formål. Disse spillene hører på en måte under kategorien *serious games*, men kan spill- og designmessig ligne på mange andre typer spill. Her er det altså ikke spillmålet, men overtalelespotensialet som er i fokus. Han åpner for at medietekster med spillestetiske virkemidler også kan kategoriseres som *persuasive games*, fordi det ser ut til at designere setter elementer som er kjente fra spill sammen, for å skape den ønskede effekten på brukeren. Dette kan man kjenne igjen fra en del digitale læremidler, hvor man kombinerer ulike modaliteter for å motivere og aktivisere brukeren. Disse kan være spesielt synlige i læremidler hvor man ønsker at elever skal innta en bestemt holdning, og gjennom spillmessige valg reflektere over konsekvensene.

Et dypdykk i forskningslitteratur vedrørende spill som læring avdekker et behov for å revurdere spilllets plass i undervisningen på ungdomstrinnet (Kirriemuir & McFarlane, 2006). Såkalte *drill-and-practice*-spill kan fungere greit for de minste elevene når de skal øve på staving, regning og andre basisferdigheter. Dette er spill som hovedsakelig har som mål å drille grunnleggende ferdigheter med et enkelt og morsomt spilldesign. Elever på ungdomstrinnet derimot, har behov for mer reflekterende og kognitivt utfordrende spill. Spill kan være en mer praktisk tilnærming til fagstoffet enn det tekstlesing og oppgaveløsning kan bidra med. Samtidig kan spill bidra med å sette faglige problemstillinger inn i en kontekst. Det kan være mange grunner til at ungdomstrinnet er et ”glemt” trinn i så henseende, men mye av årsaken kan ligge i den årelange tradisjonen såkalt *edutainment* har i skolen. Spill brukes mer som adspredelse og variasjon, og det finnes lite forskning som peker på noe utvidet læringsutbytte av disse spillene.

Spillestetikk er foreløpig et lite brukt begrep i forskningslitteraturen, og betydningen varierer ut i fra fagområdet og målet med forskningen. Enkelt forklart kan man si at spillestetikk er gjenkjennbare elementer fra spill. En vanlig måte å bruke begrepet på er i sammenheng med spilldynamiske regelstrukturer i teksten, knyttet opp mot det spilldesignere karakteriserer som *gameplay*. Det kan også knyttes mer opp mot det kunstneriske uttrykket i teksten, og i enkeltelementer som har en estetisk verdi utenom det spilldynamiske. Både *gameplay*-elementer, en gripende fortelling og vakre omgivelser kan bidra til å skape en følelse av å

---

være i ett med teksten. Dette er en sentral funksjon ved spilleestetikk, ifølge enkelte spillforskere (Egenfeldt-Nielsen, Smith, & Tosca, 2008; Mortensen, 2009).

## 1.4 Aktuelle analysemodeller

Når jeg skal analysere spesifikt det spilleestetiske aspektet ved mine analysetekster, lener jeg meg først og fremst på Lisbeth Klastrups spilleestetiske analysemodell (2010). Klastrup er professor ved IT-universitetet i København og har utgitt en rekke publikasjoner om digital kultur og kommunikasjon. I antologien *Skrift/bilde/lyd* fra 2010 bidrar hun med en modell for å analysere hvordan spilleestetikk brukes i kommersielle nettsteder. Denne modellen er særlig interessant fordi den baseres på et syn på spilleestetikk som en egen modalitet. Det er den brukerinnskrivende siden ved teksten som blir analysert, noe som passer godt med min problemstilling. Samtidig vil et syn på spilleestetikk som en egen modalitet også bety at man ikke kan utelukke å se på andre modaliteter i teksten, og hvordan mening skapes i denne sammenheng.

Klastrups modell baseres delvis på en annen modell publisert av Jonas Heide Smith og Sine Nørholm Just i *Nordicom Review* fra 2009 (Smith & Just, 2009). Smith arbeider ved det samme universitetet som Klastrup, og har en lang liste publikasjoner bak seg hovedsakelig med basis i spillforskning. Han bidro blant annet i boken *Understanding Video Games* fra 2008 sammen med Simon Egenfeldt-Nielsen. Just har en litt annen bakgrunn, og har forsket mest på retorikk og interkulturalitet, med særlig vekt på medias rolle i forhold til dette. Smith og Just har samarbeidet om den nevnte artikkelen i *Nordicom Review* hvor de presenterer en måte å analysere det retoriske potensialet i *advergaming* på. De ser blant annet på tekstens integrasjon mellom spillmål og læringsmål, mens Klastrup supplerer med perspektiver rundt hvordan brukeren presenteres og involveres i teksten. Smith og Just ser også på forholdet mellom spillverden og den virkelige verden. Disse analysemodellene kan gi mange svar, men en bredere diskusjon rundt tekstene er nødvendig. Dette er viktig blant annet fordi digitale læremidler bærer preg av å befinne seg i et spenningsfelt mellom pedagogikk og estetikk. Estetiske valg kan ha bakgrunn i pedagogiske formål, men kan også ha andre funksjoner. Her trekker jeg inn andre teorier som jeg har beskrevet over.

---

## 1.5 Bakgrunn for valg av analysetekster

For å kunne velge egnede analysetekster i forhold til min problemstilling måtte jeg først få en oversikt over tilgjengelige digitale læringsressurser. Et naturlig startsted var forleggerforeningens oversikt over forlagenes digitale læreverk (Marken, 2010). Denne ”overflateanalysen” avdekket ulike trekk ved disse verkene som ledet meg videre i søkingen etter mer uavhengige læreverk. Jeg brukte Skolenettet og tilsvarende portaler som utgangspunkt. I tillegg var jeg opptatt av å få oversikt over pågående og nylig avsluttede prosjekter med mer spill-pregede undervisningsopplegg. Forlagenes læreverk viste seg å være svært like læreboka, og bruken av spill og spilleestetikk viste seg å avta jo lenger opp i trinnene man kom. Det kan se ut som om evnen og interessen for å utnytte teknologiens affordanser er minst i læreverk for ungdomstrinnet, selv om det ser ut til at de bruker video- og lydklipp i større grad enn på lavere trinn. På den annen side kan det virke som om uavhengige organisasjoner utnytter affordansene i større grad enn forlagene, kanskje fordi de har en agenda som dreier seg om å forme holdninger i tillegg til kunnskapsformidling. De fleste viser seg å være godt egnet for ungdomstrinnet.

Jeg ønsket å velge analysetekster som i stor grad møter kvalitetskriteriene for digitale læreverk utarbeidet av Senter for IKT i utdanningen (Moe, 2010). Disse kriteriene er utarbeidet i samarbeid med lærere, og kan derfor være avgjørende i forhold til bruksomfanget av de læremidlene jeg velger å analysere. Kriteriene er kort oppsummert under:

- Elevene skal aktiveres og bli motiverte.
- Aktiviteten skal ha en klar faglig retning.
- Ressursen skal være enkel å bruke og være selvinstruerende i størst mulig grad.
- Ressursen bør følge kjente mønstre for navigasjon og gjenfinning.
- Ulike medietyper bør være valgt ut og satt sammen på en pedagogisk måte.
- Ressursen bør kunne brukes modulært og i forskjellige sammenhenger.
- Informasjonen bør være oppdatert, og kommunikasjonsressursene nyskapende.
- Ulike mål i læreplanen bør være spesifisert og knyttet til aktivitetene.
- Ressursene bør kunne brukes i formativ eller summativ vurdering.
- De bør kunne brukes i forskjellige læringsammenhenger, som for eksempel samarbeid.
- De bør ha lærerveiledning.

## 1.6 Analysetekstene

Jeg har, med bakgrunn i kriteriene nevnt ovenfor, valgt ut fire digitale læringsressurser. Grunnen til at jeg har valgt såpass mange analysetekster, er blant annet basert på det faktum at jeg befinner meg innenfor et nytt forskningsfelt. En viss bredde er viktig for å kunne påpeke noen sammenhenger mellom teorier og spesifikke trekk ved tekstene. De to første tekstene er eksempler på læringsressurser som omhandler temaet tobakk og helseskader. De to neste er læringsressurser som tar for seg krig, konflikter og flyktningproblematikk. Dette betyr at to og to tekster er sammenlignbare også tematisk, noe som kan bidra til å identifisere trekk som kan virke holdningsskapende innenfor det bestemte tema. I alle fire analyser skal jeg først foreta en generell analyse hvor jeg bruker andre perspektiver enn det spillestetiske. Hvilke perspektiver jeg velger å bruke varierer ut i fra særlige kjennetegn ved den enkelte teksten. Så går jeg over til å analysere tekstene mer spesifikt i forhold til begrepene spill og spillestetikk. Her diskuterer jeg også hvilken funksjon de ulike spillestetiske trekkene har. Jeg oppsummerer hver analyse ved å trekke noen tråder mellom det helhetlige uttrykket og de spillestetiske elementene.

### 1.6.1 "Helse opp i røyk"

Viten er et nettsted som har vært prøvd ut noen år som et digitalt læreverk i naturfag (Jorde & Strømme, 1999). Det er blitt skrevet rapporter og avhandlinger om dette nettstedet som jeg ønsker å bruke i analysen (Jorde, Strømme, Sorborg, Erlie, & Mork, 2003). Det er blant annet skrevet en hovedoppgave om nettsiden i et multimodalt perspektiv (Johnsen, 2007). Nettstedet er delt opp i ulike programmer som tar for seg aktuelle temaer til bruk på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. I analysen konsentrerer jeg meg om delen som heter "Helse opp i røyk" fordi den tar for seg et tema hvor refleksjoner rundt verdisyn og holdninger er naturlig. Den er utviklet for ungdomstrinnet, og tilfredsstillende alle kvalitetskriteriene til ITU. Det er den eneste av mine analysetekster som har en arbeidsbok-funksjon hvor lærerne har en mulighet til å få en oversikt over elevenes læringsutbytte. Det er ikke utarbeidet en egen lærerveiledning til programmet, men noe informasjon og tips til lærer er tilgjengelig på nettstedet. Dette programmet ble også valgt fordi den er ganske lik forlagenes læremidler, og dermed er en tekst som ligner svært mye på læreboka. Den har en

---

begrenset bruk av spillestetiske virkemidler, og har svært få sider ved seg som kan minne om spill. Likevel kan man identifisere noen trekk her som har en spillestetisk funksjon.

### **1.6.2 "Tobakksbaronen"**

En av lenkene til "Helse opp i røyk" er et spill som heter "Tobakksbaronen". Dette spillet er en del av Helsedirektoratets FRI-kampanje (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Dette kommer likevel ikke helt tydelig fram, i og med at spillet kan hentes via andre nettsteder enn FRIs nettside. Dette spillet er interessant fordi det utgir seg for å være et rent spill, men når man går nærmere inn i det, kan man gjenkjenne strukturer fra andre typer medieuttrykk, tekster og fortellinger. Min analyse forsøker å peke på hvordan dette spillet kan ha holdningsskapende potensiale som spill, tekst og i en videre kontekst som del av en kampanje. Den tilfredsstillende ikke like mange kvalitetskriterier som "Helse opp i røyk", men er på den annen side mer nyskapende. FRIs nettsted oppfyller derimot mange av kvalitetskriteriene.

### **1.6.3 "Når krigen raser"**

Røde Kors har utarbeidet en nettside som heter "Når krigen raser" (Røde Kors, 2010). Den har som mål å gi kunnskap om krigens konsekvenser, og særlig arbeidet for Internasjonal Humanitær Rett. På nettsiden finner man en interaktiv tekst som også kalles "Når krigen raser". Det er denne teksten jeg skal analysere nærmere, men nettsted og tilhørende ikke-digitalt læringsmateriale blir en del av helhetsvurderingen. Denne teksten har få spillmuligheter, men har visuelle elementer som kan minne om spill. Den bidrar altså med en spillestetikk utenfor det som kalles for gameplay. Som en del av det helhetlige undervisningsopplegget med samme navn, tilfredsstillende teksten kvalitetskriteriene fra ITU. Den interaktive teksten kan man trygt si bidrar med den nyskapende biten, mens det andre materialet trengs for å knytte stoffet til læringsmålene, og for å kunne vurdere elevenes læringsutbytte.

#### **1.6.4 "Mot alle odds"**

Det siste nettstedet jeg skal analysere er UNHCR's "Mot alle odds". Dette er et spill hvor man blir stilt overfor vanskelige valg som flyktning (UNHCR, 2004). Spillet fokuserer på flyktningeproblematikken, men er sammenlignbar med "Når krigen raser" fordi det holder seg innenfor temaet krig og menneskerettigheter. Denne analyseteksten er den eneste hvor brukeren skal velge seg en spillkarakter, eller avatar. Som "Tobakksbaronen", utgir teksten seg for å være et spill. Likevel har den trekk ved seg som gjør at den havner innenfor andre kategorier også. Det er mer snakk om spillestetiske virkemidler enn at det er et rent spill. Den er ikke en del av et større undervisningsopplegg som "Når krigen raser", men lever sitt eget liv med spesifikke kunnskaps- og holdningsmål knyttet til seg. Via spillet har man tilgang til en lærerveiledning og et faktanettverk, som fungerer som tilleggsmateriale. Derfor kan man si at teksten oppfyller de aller fleste av kvalitetskriteriene til ITU.



## 2. Teoretiske perspektiv

### 2.1 Digitale læremidler

#### 2.1.1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven er spill og spilleestetikk i digitale læremidler. Et naturlig sted å starte er da å kartlegge den nåværende tilstanden til digitale læremidler. Hvor mye det brukes, og til hvilket bruk, er sentrale spørsmål. Forskning på digitale læremidler preges av kvantitative undersøkelser. Derfor presenterer og diskuterer jeg resultater av slike undersøkelser, i sammenheng med evalueringer som er gjort blant annet ved Senter for IKT i utdanningen<sup>6</sup>. Samtidig har jeg sett på vanlige nettportaler for lærere, som for eksempel en felles lenkeside for forlagenes læremidler på nettsiden til Forleggerforeningen (Marken, 2010). Et problem lærere melder om, er at det er vanskelig å vite hvilke læringsressurser som har høy nok faglig og pedagogisk kvalitet, og hvor man finner dem. Dette er en side ved problematikken rundt digitale læremidler som det er vanskelig å overse. Derfor får dette aspektet også en plass i dette kapitlet. Dette gir en oversikt over de digitale læremidlenes tilstand, men det er viktig å presisere at dette ikke blir en teoretisk diskusjon av egenskaper ved digitale læremidler. Derfor supplerer jeg med andre perspektiver på digitale tekster.

Digitale læremidler er på mange måter en remediering av læreboka. De digitale læremidlenes troverdighet er avhengig av å kunne tilføre noe nytt i det nye mediet. Derfor skal jeg videre se nærmere på teorier rundt dette perspektivet. Digitale læremidler er også elektronisk litteratur, og teorier rundt dette drar jeg også inn i diskusjonen. Til slutt oppsummerer jeg denne delen av teorikapitlet med å se på hva som sies om digitale læremidlers status framover, og tanker rundt hvilken vei utviklingen går. Hva kreves av digitale læremidler for at det skal bli en sentral del av framtidens undervisning?

---

<sup>6</sup> Også kalt ITU.

---

## 2.1.2 De digitale læremidlenes tilstand

ITU's rapport fra 2009 konkluderer med at elever som er vant til å bruke fagspesifikke digitale læringsressurser skårer høyere på tester i digital kompetanse (Kløvstad, 2009). Undersøkelsen viser samtidig en generell tendens til lite bruk av pedagogiske nettressurser. 17 % av nettbruken til lærerne på 9. trinn ble brukt på forlagenes nettsider, deriblant [www.lokus123.no](http://www.lokus123.no). Andre nettressurser ble ikke registrert på oversikten til ITU. Data ble stort sett brukt som digitalt oppslagsverk, hvor Google<sup>7</sup> og Wikipedia<sup>8</sup> er aller mest brukt. Skolenettet er også med på oversikten, men undersøkelsen sier ingenting om hvilke aktiviteter som blir utført. Skolenettet er en nettportal fra Utdanningsdirektoratet for lærere. Om nettsidene blir brukt som informasjonskilde, utgangspunkt for videre søking etter nettressurser, eller med et pedagogisk formål, sier ikke undersøkelsen noe om. Disse tallene sier først og fremst at bruken av digitale læremidler i norsk skole er begrenset. Dette kan blant annet ha noe med oppfatningen av kvaliteten på læremidlene å gjøre, noe som jeg nå skal komme nærmere inn på.

De digitale læremidlenes tilstand ble sist evaluert av Kunnskapsdepartementet i 2009 (Holter, 2009). Det har blitt investert mest ressurser i Norsk Digital Læringsarena<sup>9</sup>, derfor var det denne plattformen som ble evaluert her. Dette er en nettportal for elever og lærere på videregående trinn. Evalueringen fastslår at digitale læremidler fortsatt er svært like læreboka, og at de heller ikke er særlig utbredt i bruk (ibid.). Den daværende kunnskapsministeren, Bård Vegar Solhjell, mente selv at læreboka vil dominere i lang tid framover. Ifølge Solhjell måtte tilgjengeligheten bli bedre og læremidlene mer interaktive. Denne evalueringen bygger under på det som ITU's rapport viser, nemlig at investeringen så langt i utviklingen av digitale læremidler foreløpig har liten gjennomslagskraft i skolen. Man velger fortsatt å bruke læreboka som hovedkilde i læringsarbeidet, og så lenge de digitale læremidlene tilfører lite nytt, oppfattes de heller ikke som et godt nok alternativ.

Det kan se ut som om både skolen og læremiddelutviklere trenger noen retningslinjer for hva som er gode digitale læremidler. Senter for IKT i utdanningen har laget et dokument som beskriver noen kvalitetskriterier som skal gjelde for digitale læringsressurser (Moe, 2010).

---

<sup>7</sup> Dette er en søkemotor, og ikke egentlig et oppslagsverk.

<sup>8</sup> Dette er et oppslagsverk hvor brukeren selv kan gå inn og redigere informasjonsteksten.

<sup>9</sup> Også kalt NDLA.

---

Dette dokumentet skal brukes av de som ønsker å utvikle, videreutvikle eller kjøpe slike ressurser. Det er et levende dokument som skal revideres jevnlig. De forstår begrepet digitale læringsressurser som ressurser som er sammensatt av én eller flere enkeltfiler, f.eks. bilde, video eller lydklipp, slik at det utgjør en frittstående enhet som er pedagogisk meningsfull (ibid., s. 3). Kriteriene tar ikke hensyn til bruksmåte eller teknisk kapasitet, og er ment som en veiledning som må suppleres med en mer helhetlig vurdering<sup>10</sup>. I tillegg til disse stilles en del rent tekniske krav.

Noen av disse punktene sammenfaller med forventninger til lærebøker, for eksempel tilknytning til læreplan og at det skal følge med en lærerveiledning. Det er en stor tyngde lagt på det pedagogiske, og hva man tradisjonelt forventer av pedagogisk læringsmateriale. Men noen av punktene sier spesifikt hva som forventes av det nye mediet. Digitale medietekster kan jevnlig oppdateres, de kan inneholde flere medietyper og være selvinstruerende. I tillegg hevdes det at kommunikasjonsressursene skal være nyskapende. Men de går ikke inn på hvordan dette kan gjøres. Det er ikke fritt for at kvalitetskriteriene kan stride i mot hverandre, og at ”nyskapingen” må vike for tyngre pedagogiske krav.

ITU’s rapport fra 2009 sier som nevnt over at forlagenes læremidler er de digitale læremidlene som brukes mest i skolen. Jeg har derfor sett i gjennom disse læremidlene og sett etter spor av ”nyskapende kommunikasjonsressurser”. Jeg presiserer at dette ikke er en formell analyse, men bare et forsøk på å antyde noe om dette aspektet og hvilke andre kvalitetskriterier som kan identifiseres i disse læremidlene.

En rask gjennomgang av forlagenes læremidler pr. 2010, viser noen tydelige trekk (Marken, 2010):

- Læreverkene innenfor ett forlag er veldig like, og er tydeligvis utviklet ut i fra samme programvare.
- De er brukervennlige og selvinstruerende, men i svært liten grad interaktive.
- På de lavere trinnene er læreverkene mer lek-pregede med morsomme animasjoner og større bruk av spill og spilleestetikk.
- Læreverkene for ungdomstrinnet knyttes mere til læreboka enn tilsvarende for barnetrinnet.

---

<sup>10</sup> Det henvises til oversikt over kvalitetskriteriene i innledningen.

- 
- Begrepene spill, lek, aktiviteter og oppgaver brukes om hverandre.
  - ”Spillene” er stort sett remedierte brettspill som memory, terningspill, bingo og lignende.
  - Ordleker, *hangman* og kryssord dominerer som lek-/spillpregede aktiviteter.
  - Oppgavene er stort sett av *drag-and-drop*-typen, sett strek mellom ordene og sett inn riktig ord, dvs. oppgaver som enkelt lar seg digitalisere.
  - Mange av læreverkene bidrar mer som ressurser for læreren enn interaktivt læringsarbeid, som for eksempel ved at man kan skrive ut tekster og arbeidsark.
  - Noen læreverk for ungdomsskolen har filmsnutter og lydfiler som supplement til tekster og oppgaver.
  - Ingen av forlagenes læreverk har lagringsmulighet.
  - Noen læreverk har oversikt over egnede lenker, men stort sett for å få mer faktastoff og ikke for å aktivisere elevene på andre måter.

Denne gjennomgangen viser at noen kvalitetskriterier følges til en viss grad, mens for eksempel kravet til formativ og summativ vurdering blir vanskelig å følge med manglende lagringsmulighet. ”Nyskapingen” avtar jo lenger opp i trinnene man kommer, og lek blir erstattet med videoklipp. Det kan tyde på at ungdomsskoleeleven forventes å være en mer passiv bruker enn barneskoleeleven. Det ser ut som om det faglige fokuset på ungdomstrinnet dikterer en sterkere tilknytning til læreboka og til faktainnlæring. Kan det virkelig stemme at ungdomsskoleelever ikke trenger en mer nyskapende medietilpasset tilnærming til fagstoffet? Dette skal jeg komme tilbake til senere.

Men hvorfor foretrekker lærere å bruke disse nettstedene framfor andre uavhengige pedagogiske nettsteder? Det kan blant annet ha noe med tilgjengelighet å gjøre. Man har tilgang til noen læreverk via portaler som [www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no), [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no) og [www.skole.no](http://www.skole.no). Et raskt overblikk viser at det er hovedvekt av ressurser for barnetrinnet, men mindre for ungdomstrinnet. Det finnes ingen felles portal for verifiserte, men uavhengige, digitale læringsressurser. I stedet er det et uspesifisert antall portaler, som for eksempel de nevnt ovenfor. På [www.utdanning.no](http://www.utdanning.no) kan man klikke seg inn på trinn, fag og ønsket aktivitet, men oversikten man får er broket. Norske og utenlandske nettsteder blandes, og det sies lite om type nettsted eller om eiere/ ansvarlige. Videregående skole har Norsk Digital Læringsarena, men det finnes ikke noe tilsvarende for barne- og ungdomstrinnet. Det er mer

eller mindre tilfeldig at man finner noen godbiter. Det er derfor lett å forstå at lærere foretrekker å bruke forlagenes nettsider i stedet for å bruke tid på å lete rundt i jungelen der ute.

Det betyr ikke at det ikke finnes noen gode alternativer til forlagenes læremidler. Et godt alternativ kan være digitale læringsressurser som er utviklet av frivillige organisasjoner som for eksempel Røde Kors og FN. Disse har i tillegg til en informasjonsoppgave, en politisk agenda. Dette gjør at de har muligheten til å produsere læringsressurser som kan virke holdningsskapende i tillegg til kunnskapsgivende. For å nå slike mål, er det hensiktsmessig å legge det faglige fokuset litt til side, og satse på mer nyskapende kommunikasjonsressurser. Enkelte fagområder, som for eksempel realfagene, har satt av egne midler til rekruttering av engasjerte elever til videre utdanning og yrkesliv. Dette er bakgrunnen for at for eksempel [www.viten.no](http://www.viten.no) ble opprettet. Enkelte store bedrifter, som for eksempel Telenor, har også utviklet nettbaserte læremidler. Slike læremidler er imidlertid ofte tidsbegrensete prosjekter, og har ofte konkurransepreg. Et eksempel er HITcomet fra 2005, som var populært blant ungdomsskoler dette året, men som nå er fjernet fra server. Jeg har valgt analysetekster som tilhører den alternative kategorien av læringsressurser, fordi det kan være interessant å se om de utnytter det potensialet som ligger her. Disse er derimot ikke tidsbegrensede prosjekter, men har til felles at de har vært i bruk en stund.

### **2.1.3 Hva må til for at digitale læremidler blir brukt i undervisningen?**

Det er foreløpig blitt gjennomført få dyptgående undersøkelser av digitale læremidler her til lands, med unntak av Vitenprosjektet. Dette prosjektet ble evaluert i 2005, og det ble konkludert med at lærere synes nettstedet [www.viten.no](http://www.viten.no) kunne bidra med mye i naturfagundervisningen (Mork & Jorde, 2005). Ved å intervjuer lærere kunne de identifisere fire hovedkriterier for hva som skal til for at et digitalt læreverk skal bli brukt (ibid.,s. 3). For det første måtte innholdet være relatert til læreplanen. Aller helst ønsket lærerne at opplegget var tydelig relatert til lærebøker, men [www.viten.no](http://www.viten.no) skal være uavhengig av forlagenes læreverk og tar i stedet utgangspunkt i temaene som er skisserte i læreplanen. Dette er et eksempel på at andre læremidler enn læreboka skaper forvirring og er uvant for mange lærere på de høyere trinnene. For det andre var brukervennlighet viktig. De aller fleste lærerne i undersøkelsen

---

synes at [www.viten.no](http://www.viten.no) var brukervennlig, men at noen animasjoner og lignende opplevdes som trege å laste ned for de som fortsatt slet med dårlig nettkapasitet. Det kom tilbakemeldinger om god struktur, profftt utseende og at de var enkle å forstå. For det tredje er det viktig for lærerne ikke å miste kontrollen over undervisningssituasjonen. De ønsker å kunne følge opp elevarbeidet. Viten har elektroniske arbeidsbøker hvor hver enkelt elev kan lagre sine oppgaver. Her skiller de seg altså ut i forhold til forlagenes læremidler. For det fjerde er det viktig at det faglige innholdet er minst like godt som i læreboka. Vitenprosjektet har vært opptatt av at dyktige fagfolk skal bidra i utformingen av nettstedet slik at brukerne skal føle at Viten er pålitelig som undervisningsopplegg når det gjelder den faglige biten. Nettstedet blir revidert ved behov, hvis det dukker opp ny relevant kunnskap innenfor et emne, eller hvis det skjer en hendelse i verden som bør inkluderes.

En ting som kommer fram i denne rapporten, er at lærere er opptatt av å holde på det de er vant til. De er åpne for digitale alternativer, men de vil samtidig ikke miste lærebokas positive sider. Viten har jevnlig oppdateringer og endringer på sine sider, og mange av disse blir motiverte av tilbakemeldinger fra lærere. Det er viktig å ha lærerne på laget, som tross alt er de som skal ta stilling til om læringsressursen skal brukes eller ei, sammen med skoleeierne. Men det er samtidig viktig at digitale læremidler blir satt under lupen og grundig evaluert av uavhengige forskere. Dette er noe Vitenprosjektet selv nevner som et viktig tiltak. Kan man alltid være sikker på at lærerne har nok kunnskap om digitale medier, og mulighetene som ligger der, til å vite hva elevene trenger? Forskere fra et bredere fagfelt enn det rent pedagogiske kan bidra med nyttige perspektiver i denne sammenheng, først og fremst fordi digitale medier utvikles i raskt tempo, og derfor kan ha et bredere potensiale enn det lærerne er klar over. I annen del av teorikapitlet skal jeg komme inn på ulike perspektiver som kan bidra med noe når det gjelder digitale læremidlers utnyttelsespotensiale av mediet.

#### **2.1.4 Digitale læremidler som remedierte lærebøker**

Forskningen på digitale læremidler er som vi kan se svært begrenset. Derfor er det nødvendig å supplere med teorier som kan si noe mer om hva som skjer når kjente kommunikasjonsuttrykk flyttes over i nye medier, det som kalles remediering. Alle digitale tekster er en remediering av andre uttrykk. Læreboka har sider ved seg som har lange tradisjoner, og dertil sjangerforventninger. Disse forventningene blir overført til det digitale

---

mediet, men samtidig har det digitale mediet sine forventninger knyttet til seg. Jay D. Bolter og Richard Grusin gjør rede for hva som skjer når ulike uttrykk overføres fra et medium til et annet i sin bok *Remediation* (1999). Utgangspunktet for deres teori er at i dagens samfunn står ingen medier alene, men påvirker hverandre i et nettverk (ibid., s. 15). Remediering har som mål både å fornye og å bevare, og hvert nye medium som tas i bruk, må rettfærdiggjøres ved at det skal fylle et tomrom i forgjengeren (ibid., s. 60). Når det gjelder digitale læremidler, forutsetter dette, om vi følger Bolter og Grusins logikk, at de tradisjonelle læremidlene har en mangel i seg som det nye mediet ikke har.

Bolter og Grusin bruker begrepene *immediacy* og *hypermediacy* for å illustrere remedieringens dobbelte logikk. Med dette mener de at det ved enhver remediering ligger et ønske om å gjøre mediet usynlig, men i prosessen blir mediet også mer synlig. *Immediacy* beskriver det førstnevnte, nemlig at en vellykket remediering vil føre til at mediet blir gjennomsiktig og knapt merkbart. Logikken bak *hypermediacy* er at nye medier representerer multiplisitet, og at man gjennom dette heterogene uttrykket gjør mediet ikke bare synlig, men også fascinerende. Når et uttrykk skal overføres til et nytt medium, ligger det også en fascinasjon av mediet bak. Dette viser seg også i digitale læremidler. Derfor er det ikke nok å si at digitale læremidler kun er utviklet for å fylle et tomrom i læreboka, men at de også er noe som springer ut i fra et behov for å bruke de nye mediene. Digitale læremidler vil derfor vise trekk som illustrerer denne dobbeltheten.

Når man oppnår en opplevelse av *immediacy* i møte med en medietekst, skjer det noe med brukeren som kan beskrives som en slags flyt-tilstand (Bolter & Grusin, 1999). Denne tilstanden minsker avstanden mellom brukeren og mediet, noe som kan være et godt utgangspunkt for motivasjon, innlevelse og læring. Dette har ikke nødvendigvis noe med grad av interaktivitet å gjøre. Det kan være visuelle elementer som forankrer teksten utenfor mediet, som kan gjøre at man glemmer dataskjermen et lite øyeblikk. Bruken av mediespesifikke elementer, som for eksempel spillestetikk, kan derimot gjøre mediet mer synlig igjen. Ett av kravene til digitale læringsressurser, som jeg har diskutert over, er blant annet at de skal tilføre noe nytt som læreboka mangler. Derfor kan det være hensiktsmessig å se på digitale læremidler også som elektronisk litteratur, noe som jeg skal se nærmere på nå.

### 2.1.5 Digitale læremidler som elektronisk litteratur

Når man forankrer digitale læremidler i en tradisjon som er bygget på lærebøker, må man også se på dem fra et litteraturperspektiv. Elektronisk litteratur kjennetegnes ved at det inneholder virkemidler som blir borte hvis du skriver det ut på papir. Elektronisk litteratur har siden datamaskinens fødsel utviklet seg gjennom flere stadier hvor hypertextualitet tidlig ble sett på som en betydningsfull og innovativ tekststruktur, blant annet gjennom hypertextteoretikere som George Landow. Hypertextteori plasserte tidlig leseren i en slags førerrolle hvor han kunne skape sin egen lesesti, og dermed påvirke teksten. Dette var en tidlig form for interaktivitet som var grensesprengende. Espen Aarseth har kritisert dette synet på den interaktive leseren fordi interaktivitet kun er et ideologisk begrep (referert i Hayles, 2007, kapittel 3). Leseren kan bare bruke lenkene på den måten forfatteren/ designeren har bestemt. Senere har også den teknologiske utviklingen åpnet for en større frihet i forhold til valg av grafikk, lyd, animasjoner og lignende. Betydningen av hypertext har fått konkurranse fra et mangfold av estetiske uttrykk, noe som også har utfordret interaktivitetsbegrepet.

Kathrine Hayles beskriver det hun kaller for interaktiv fiksjon (2007). I denne typen fiksjon er det et uklart skille mellom spill, kunst og litteratur. Interaktiv fiksjon er et eksempel på ergodisk litteratur, et begrep som Aarseth bruker på litteratur som krever et ikke-trivielt arbeid ved siden av den tradisjonelle avkodingen som skjer i en leseprosess (1997, s. 1). Fordi det kreves et slikt arbeid, blir leseren på en måte en "utrygg reisende" i møte med teksten. Gjennom flere lese- og tolkningsmuligheter kan man også si at det er flere fallgruver (ibid., s. 3). Flere forskere deler et syn på denne typen lesing som et spill med teksten (Aarseth, 1997; Hayles, 2007; Mortensen, 1997). Ergodisk litteratur er ikke en bestemt litterær sjanger, men en samlebetegnelse for tekster med ulike sjangre som komplementerer hverandre. Aarseth bruker cybertext som betegnelse på ergodisk litteratur i digitale medier. I cybertext er kjennetegn ved mediet en viktig faktor i den litterære forståelse av teksten. Likevel må ikke materialiteten overskygge tekstualiteten. Med det mener han at man må se på narratologi og retorikk framfor hva som skiller denne typen litteratur fra annen litteratur (1997, s. 10).

Disse teoriene er interessante av flere grunner. Hypertextualitet har riktignok fått konkurranse fra andre interaktive virkemidler, men den har fremdeles en sentral rolle. Som vi skal se senere i analysen, har spilleestetikk mye med hypertextualitet å gjøre. Å lese hypertext kan på mange måter sees på som et spill mellom leser og tekst. Noen læremidler inviterer til en lek med teksten gjennom sitt nettverk av ulike former for hypertextualitet.



Man kan også leke seg med interaktive animasjoner og annen utforsking av teksten. Digitale læremidler kan i høy grad karakteriseres som ergodiske, hvor leseren i ulik grad må gjøre et ikke-trivielt arbeid i leseprosessen.

### **2.1.6 Oppsummering**

Vi har fått se at digitale læremidler foreløpig brukes i begrenset omfang. Dette har blant annet med tilgjengelighet å gjøre. Undersøkelser viser at forventningene til læremidlene preges av at de skal ha minst like godt pedagogisk og faglig innhold som lærebøker, men at det også er et behov for en tilførsel av noe nytt. Interaktivitet og nyskaping er begreper som brukes som eksempler på elementer som gjør digitale læremidler til noe mer enn en digital lærebok. Men hva disse begrepene innebærer er fortsatt ganske uklart. Digitale læremidler er ergodisk litteratur fordi de krever en mer aktiv les rolle enn læreboka. Dette skaper både muligheter og utfordringer i pedagogisk sammenheng.

Et viktig trekk med digitale læremidler er altså at de befinner seg i et spenningsfelt mellom pedagogikk og estetikk. Læringsmål og pedagogiske tradisjoner er en sentral side ved slike læremidler, og disse sidene må være synlige og gjenkjennbare for at de skal bli brukt av lærere. Men estetikken som kjennetegner digitale medier må også være tiltalende, og skape gode læringsbetingelser. Spilleestetikk er en slik type estetikk som er mediespesifikk, og som vil kunne fylle et tomrom i tradisjonell undervisning. Samtidig må ikke denne estetikken gå på tvers av det pedagogiske.

I annen del av teorikapitlet går jeg inn på ulike spillteoretiske perspektiver. Det er mange grunner til at spill som læringsverktøy er et diskutert tema. Dette området er viktig å ta med her fordi den preges av motstridende argumenter som illustrerer godt spenningsforholdet mellom pedagogikk og estetikk. Det er også en viktig medvirkende årsak til at spilleestetikk i økende grad brukes i digitale læremidler, som en del av en medieutvikling hvor spill og spilleestetikk gjennomsyrrer mange typer kommunikasjon.

## 2.2 Spill og spilleestetikk

### 2.2.1 Innledning

For å kunne gå inn på temaet spill og spilleestetikk i digitale læremidler, må man kjenne til noen teorier rundt hva som menes med begrepet spilleestetikk. For å forstå hvilke tanker som ligger bak bruken av denne typen estetikk, er det viktig å se nærmere på hva spill, og særlig dataspill, er. Det viser seg at spill er et omfattende begrep, og betydningen som legges i dette begrepet avhenger av hvem som definerer det. Jeg kommer blant annet inn på betegnelsen *digital natives* i forhold til spillbegrepet. Ut i fra dette kan man forsøke å plassere begrepet spilleestetikk. Spilleestetikk kan også sies å være en egen modalitet i multimodale tekster. Man må forvente at bruk av spill og spilleestetiske virkemidler i digitale læremidler har en pedagogisk funksjon. Derfor diskuterer jeg også teorier rundt spill som læring. Her kommer blant annet Ian Bogost inn med sine *persuasive games*; det vil si spill som har en overtalende funksjon. De tekstene jeg senere skal analysere har til felles at de skal virke holdningsskapende i tillegg til kunnskapsformidlende. Derfor er hans teorier spesielt relevante i forhold til disse tekstene.

### 2.2.2 Hva er spill og hva er dataspill?

Det finnes ingen entydig definisjon på hva spill er. Hvordan man velger å definere begrepet er avhengig av mange faktorer. Når spill defineres som noe som er lek-preget, konkluderes det som regel med at spill er ueffektivt, frivillig og noe utenom det daglige (Mortensen, 2009, s. 15). Det viser seg imidlertid at det å spille også kan være slitsomt og frustrerende, noe som tyder på at det er noe med spillet som oppleves som tvunget og arbeidsomt. Det er vanskelig å enes om en klar definisjon av spill, og også når det gjelder dataspill<sup>11</sup>. Det som allikevel preger dataspill i forhold til andre spill er at de inviterer til utforsking av spillets muligheter og begrensninger. Man blir kjent med spillets regler og mål gjennom denne utforskingen. I tillegg kan programvaren regulere spillets begrensninger og muligheter etter hvert som

---

<sup>11</sup> Jeg bruker begrepet dataspill når jeg også mener andre digitale varianter av spill som konsoll-, TV- og mobilspill.

---

spilleren oppnår en bestemt skår eller level. Andre spesielle trekk er programvarens evne til å lagre informasjon underveis og bruke dette i tilbakemeldinger til spilleren (ibid., s. 7-27).

Å snakke om ulike spillsjangre er komplisert. En grunn til dette er at det eksisterer flere syn på sjanger som sådan, og hvilket perspektiv man velger her må også prege hvordan man skal gi spill en sjanger-merkelapp. Akkurat som en tekst kan endre sjanger etter hvordan den brukes og hvilket medium den opptrer i, kan også spill endre sjanger. Teknologi, tema, spilltype og andre sider ved spillet er alle elementer som kan bidra til å plassere et spill innenfor en bestemt sjanger. Norwegian Media Authority har utarbeidet en liste over ulike spillsjangre utifra beskrivelser av spillenes spillerrepresentasjon, fiktive univers og mål (Mortensen, 2009, s. 48). Denne listen har svakheter, og slike lister kan fort bli for lange. Det viser seg at uansett hvordan en slik liste ser ut, vil det alltid være noen spill som ikke passer innenfor noen av sjangrene, eller aller helst tilhøre flere sjangre. Derfor kan det være greit å tenke kategorier i stedet for sjanger, som for eksempel Caillois' fire hovedkategorier (1961). Disse er *agôn*, *alea*, *mimicry* og *ilinx*. *Agôn*-spill er konkurransepregede og har tydelige og uavvikelige regler. De fleste brettspill hører inn under denne kategorien. I *Alea*-spill avgjør tilfeldigheter framfor egenskaper, noe som er typisk for mange terningspill. *Mimicry*-spill er spill hvor man driver med rollespill og simulerer virkelige situasjoner. Til slutt brukes begrepet *ilinx* til å betegne spill som utfordrer balansen og virkelighetsoppfatningen vår, som for eksempel karuseller på tivoli. De fleste spill, både i og utenfor den digitale verden, har elementer fra flere enn én kategori. Selv om Caillois bruker spillkategoriene til å beskrive ikke-digitale spill, er det ikke fritt for at de kan brukes på dataspill også. Når det gjelder spilleestetikk, kan hans kategorier bidra med en forståelse for spillpreget til de ulike spilleestetiske virkemidlene.

Mangelen på gode sjangerbetegnelser på spill utelukker ikke at man må bruke noen sekkebetegnelser av og til for å tydeliggjøre hensikten til forskjellige typer spill og spilleestetiske virkemidler. Jeg skal videre i teorikapitlet komme inn på noen mer eller mindre etablerte sjangre der det har hensikt å bruke dem. Det viser seg også at synet på spill og spillsjangre er avhengige av hvem som spiller. Dette skal jeg komme nærmere inn på nå.

### 2.2.3 *Digital natives* og spillbegrepet

Et problem med å utvikle gode digitale læremidler med spill eller spilleestetikk kan være at det er et misforhold mellom lærerens og elevens syn på hva spill er. Prensky mener at det ikke tas hensyn til at dagens skoleelever er *digital natives*, i motsetning til foreldregenerasjonen som er *digital immigrants* (2005). Før digitaliseringen var spill brett- eller kort-spill, eller spørsmålsspill som Trivial Pursuit. Mange av dagens digitale lærespill preges av et slikt syn på spill (ibid., s. 2). Dette fører med seg et syn på spill som tidtrøyte. En logisk konsekvens er at lærere avviser dette som læring. Enkle gjenkjennbare spill blir valgt framfor spill som er skapt ut i fra teknologiens premisser. Prensky argumenterer for en overgang til komplekse spill med flere lag framfor disse trivielle mini-spillene<sup>12</sup>. Komplekse spill krever et større spekter av ferdigheter, timeslang konsentrasjon og involvering (ibid., s. 4). Det er slike spill *digital natives* snakker om når de snakker om spill; for dem er ikke trivielle mini-spill spill. Diskusjonen rundt komplekse spill, og hvilket læringspotensiale som ligger i disse, kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Spill er uansett et vidt begrep, noe som også gjør det vanskelig å diskutere i forhold til læring. Før jeg går nærmere inn på denne problematikken skal jeg presentere noen teorier rundt begrepet spilleestetikk. Dette er viktig å ha på plass før man skal diskutere spill som læring, fordi mange såkalte lærespill ofte bærer preg av å inneholde en rekke spilleestetiske virkemidler framfor at de er rene spill. Jeg minner om at vi befinner oss i et spenningsforhold mellom pedagogikk og estetikk når vi snakker om digitale læremidler.

### 2.2.4 Hva menes med spilleestetikk?

Ulike spillteoretikere opererer med forskjellige forståelser av spilleestetikk. Felles er forståelsen for at spilleestetikk er gjenkjennbare elementer fra spill. Egenfeldt-Nielsen, Smith og Tosca hevder at spilleestetikk ikke bare betegner hvordan et spill ser eller høres ut, men den funksjonen den har ut ifra designmessige valg fra utviklernes side (2008, s. 97). Denne definisjonen kan knyttes videre til begrepet *gameplay* i den forstand at det estetiske refererer til det spilldynamiske, eller hvordan det "føles" å spille spillet (ibid., s. 101). Hvilke muligheter finnes innenfor spillets rammer? Hvilke spilldynamiske regler må vi forholde oss

---

<sup>12</sup> Prensky opererer med begrepene *complex games* og *mini-games*.

---

til? I tillegg spiller det estetiske en rolle når det gjelder representasjon, perspektiv, dimensjoner, tid- og romfølelse m.m.

Torill Elvira Mortensen henviser til Johan Huizingas definisjon av spill som noe estetisk (2009, s. 77). De som er gode i et spesielt spill vil uttrykke beundring for et smart trekk i sjakk eller en brilliant takling av en motspiller i fotball. Dette er en del av spillopplevelsen som kan sammenlignes med å nyte musikk eller andre kunstuttrykk. Dermed kan selve spillet gi estetiske opplevelser utover det målrettede gameplay-et. Å kunne analysere disse estetiske elementene krever et felles begrepsapparat. Først bør man, mener Mortensen, streve etter å se på dataspill som kunst. Konsekvensen vil gi dataspillet større sosial aksept, noe som videre kan føre til friere tøyler for spillutviklere og mer forståelse for spillernes univers (ibid., s. 81). Man kan begynne å stille spørsmål som; hvilken kulturell kapital sitter spillere og spillutviklere med? Kanskje dataspill kan nærme seg en status som ”høy” kultur? De siste årene har film og dataspill nærmet seg hverandre i uttrykksform og estetikk, takket være en enorm teknologisk utvikling. Dette kan føre til en oppjustering av dataspillets status som kunstform.

Mortensen mener at spillforskningen må se lenger enn bare gameplay-strukturen. Jo mer naturlig spilleren opplever spillet, jo bedre blir opplevelsen av gameplay-et. Hvis brukergrensesnittet inviterer til en opplevelse av å være i ett med spillet blir opplevelsen optimal (2009, s. 83). Man føler seg fram i et naturlig miljø i stedet for å måtte gå igjennom instruksjoner og regeloppsett. I tillegg mener Mortensen at elementer av *eye-candy* forsterker denne opplevelsen, det vil si vakre detaljer som øker spillnyttelsen. Hun sier at det å nyte noe bare fordi det er vakkert er en forståelig og verdig aktivitet (ibid., s. 87). Derfor kan et spill med en forholdsvis enkel regelstruktur likevel gi store spillopplevelser når disse estetiske elementene er til stede. Innenfor dataspillbransjen er det i tillegg ønskelig at spilleren skal tilbringe timesvis foran skjermen. Da må han eller hun ha noe vakkert å se på. Det spilleestetiske kan også komme til uttrykk gjennom den underliggende strukturen bak spillet, og ikke minst det narrative elementet. Et spill som gir brukeren en opplevelse av å være deltaker i en vakker fortelling, vil uten tvil kunne gi gode spillopplevelser. Dette kan forsterkes ved at karakteren i spillet har funksjoner som å utføre en spesiell dans eller få noe til å skje i omgivelsene som ikke har noen annen funksjon enn å trigge fantasien og øke den estetiske verdien av spillet.

---

Spilleestetikk kan altså karakteriseres som elementer i en tekst som både skal gi leseprosessen en gameplay-struktur, men også forsterke kunstneriske og narrative opplevelser. I en multimodal tekst, som også digitale læremidler er, kan spilleestetikken ha en bestemt funksjon som en egen modalitet. Dette perspektivet skal jeg komme inn på nå.

### **2.2.5 Spilleestetikk som en egen modalitet**

Digitale medier åpner for et syn på leseren som en aktiv deltaker i teksten. Teknologien inviterer til bruk av et vidt spekter av meningsformidlende uttrykksformer, og organiseringen av disse inviterer igjen til bestemte leser- og bruksmønstre. Man navigerer seg rundt i et mer eller mindre begrenset handlingsrom som er tildelt av designeren. Spill og spilleestetikk kan øke graden av brukeraktivitet gjennom sitt eget handlingsrom. Lisbeth Klastrup argumenterer for at disse elementene utgjør en egen modalitet (2010). Med spilleestetikk mener hun ”... de måter et dataspill presenterer og implementerer sitt regelsystem og sine interaksjonsmuligheter” (ibid., s. 135). Hun har altså en forståelse av spilleestetikk som er tett opp mot forståelsen av begrepet gameplay, men har et mer kommunikasjonsrettet perspektiv. Hun viser til reklamebaserte nettsteder som i økende grad bruker spill og spilleestetikk i sin markedsføring. Reklamebransjens hovedmål har alltid vært å overtale folk til å bruke et bestemt produkt, og derfor har de vært spesielt innovative i møte med internetts potensiale. Det handler om retorisk kommunikasjon i høy grad, det vil si kommunikasjon som har til hensikt å overtale eller overbevise (ibid.).

Klastrup er ikke først og fremst opptatt av dataspill, men medietekster som interaktiv kommunikasjonform. Man får innsikt i en beskrevet verden ved å oppleve den (ibid., s. 128). Dette kan blant annet gjøres ved å tilføre spill og spilleestetiske virkemidler. Ved å utføre forskjellige handlinger kan leseren utforske nettstedets, og kanskje produktets, handlingsrom. Tilbakemeldingene man får tvinger brukeren til å reflektere over sammenhengen mellom handling og effekt (ibid., s. 129). Hvis designeren lykkes i dette, kan det føre til en videre refleksjon som igjen kan føre til en bestemt handling.

De handlingsmulighetene man har som interaktiv leser eller bruker, kalles gjerne for agency. Det er ikke på forhånd avgjort hvordan teksten skal leses. Når leseren avdekker skjulte muligheter eller klarer å finne en sammenheng mellom det han finner, gir det en tilfredsstillende opplevelse av å klare noe. Man kan kalle dette for en kombinatorisk semiotisk

---

lek (ibid., s. 131). Det er lysten til utforsking som er den vesentligste motivasjonen bak denne leken. Klastrup ønsker å kalle den interaktive ressursen for en innskrivende interaktiv modalitet, altså en uttrykksform som kommuniserer ved å innskrive brukeren som et lekende og handlende subjekt i teksten.

Når Kress og Van Leeuwen snakker om semiotiske ressurser som meningsskapere innenfor en tekst, mener Klastrup at dette blant annet er basert på at vi tolker og får mening utifra at det er utviklet enkelte normer innenfor de ulike modalitetene. Klastrup nevner at spill og spilleestetikk som semiotiske ressurser innenfor den interaktive modaliteten i løstere form baseres på normer. Dette kan diskuteres. Det kan være at enkelte typer spilleestetikk blir valgt fordi de representerer mer eller mindre etablerte spillkonvensjoner, og en slik bruk vil dermed bidra til å forme spillopplevelsen<sup>13</sup>. Spilleestetikk er på mange måter en remediering av spill i en ny kontekst. Eksempel på en slik estetikk er å bruke et kjent brettspill som spillarena, og at terningen da sier noe om spillerens eller leserens rolle. Et annet eksempel er visuelle detaljer som *health bar*-en som vises øverst i et hjørne på skjermen i kommersielle spill. Dette er et eksempel som Klastrup også trekker fram. Bruken av en slik norm, vil utvilsomt ha en kommunikativ funksjon ved siden av å framheve opplevelsen av å befinne seg i et spill.

Klastrups kommunikasjonsperspektiv gjør det interessant å bruke hennes analysemodell i min analyse. Jeg skal nå beskrive denne analysemodellen nærmere. Klastrup deler opp sin analyse i tre deler. Den første tar for seg brukerens representasjon i spilluniverset (2010, s. 136). Karakteren kan være representert ved en usynlig hånd indikert av et museikon eller at man ”er” et produkt. Man kan bli tildelt en menneskelignende, eller en simpel animert, karakter. Uansett er det viktig å se på karakteren både som innholdskategori og som en spillmekanisk kategori, og på hvilken måte forholdet mellom bruker og karakter kan skape mening.

Den andre delen av analysen tar for seg brukerens agency (ibid., s. 138). Spilletts fysiske rammebetingelser, samt regler for oppførsel innad i spillet, er gjenstand for analyse. Spilletts verdisett kan avdekkes gjennom å se på disse elementene, i tillegg til spilletts mulige utfall. Hvilke handlinger premieres? I spill som fokuserer på holdningsendringer kan nettopp brukerens begrensede handlingsrom si noe om verdiene som formidles. Klastrup henviser til Anders Sundness Løvlie, som fant ut i en studie at *persuasive games* ofte har en mer restriktiv

---

<sup>13</sup> Heretter bruker jeg begrepet konvensjon i stedet for norm, selv om det i mange tilfeller kan diskuteres om det er snakk om en etablert regel eller kun en vanlig praksis.

---

brukerrolle enn underholdningsspill. Dette kan gi et mer autentisk bilde av karakteren og handlingsrommet i det virkelige liv.

Den tredje delen av Klastups analyse omhandler forholdet mellom spillsystem, spillverden og budskap (ibid., s. 140). Her skal man forsøke å tolke forholdet mellom de to forrige delene, det vil si opplevelsen som skapes i møtet mellom spillverden og regelsystem. Hvilke konsekvenser gir dette, og hvilket budskap kommer til syne? Videre er det viktig å se på temaene i spillet i sammenheng med kontekstuell og kulturell viten som spilleren kan ta med seg inn i spillet. Det er i denne delen av analysen jeg skal forsøke å implementere analysemodellen til Smith & Just. Denne modellen er nært knyttet opp til Bogost og begrepet *persuasive games* og hvordan spill har et særskilt retorisk potensiale.

### 2.2.6 Det retoriske potensialet i spill

I mangelen på forskning på spill og spilleestetikk i digitale læremidler, må jeg henvende meg til teoretikere som har forsket på dette aspektet ved andre medietekster. Både Klastup og Smith & Just har forsket på såkalte *advergames*, som er spill med et reklameformål. Smith & Just har lansert en analysemodell som er utviklet for å forstå hvordan, hvorfor og med hvilke effekter slike *advergames* blir brukt (2009). Grunnlaget er en teoretisk diskusjon av spillenes retoriske potensiale. Denne måten å analysere spill på kan være relevant for min analyse av digitale læremidler fordi et viktig trekk ved *advergames* er at de skal overtale spilleren til å handle på en bestemt måte som følge av spillingen, men etter at spillingen er avsluttet. Denne typen spill plasseres også under kategorien *serious games*, som er spill som har læring som hovedformål.

Deres analyseverktøy er først og fremst basert på Bogost og hans *persuasive games*. Et viktig begrep i hans forståelse av *persuasive games*, er *procedural rhetoric*, forstått som "the art of persuasion through rule-based representations and interactions rather than the spoken word, writing, images, or moving pictures" (2007, s. ix). Sentralt er de retoriske argumentene som ligger på det interaktive og regelbaserte nivået. Spill har, i følge Bogost, det største potensialet av alle retoriske former når det gjelder overtalelse. En av grunnene til dette er at spillet lar spilleren erfare poenget i stedet for å fortelle det. Deltakelse øker sjansen for å bli overtalt i forhold til det å være en passiv mottaker. Smith & Just er likevel ikke helt enige med Bogost i at dette alltid er tilfelle. Verbale og visuelle argumenter kan også virke svært



---

overtalende, og det er viktig å understreke at interaktivitet ikke i seg selv fører til læring eller handling. I møte med tekst og bilder er man heller ikke fullstendig passiv, men leseren må interagere med disse for at mening skal oppstå. En tusenår lang tradisjon med studier av retorisk potensiale i bilder, tekst og tale, kan heller ikke nødvendigvis løsrives fra den mer prosedurale formen for retorikk som moderne programvare åpner for. Det viktige, mener Smith & Just, er å forstå at spill har en annen form for retorikk som må analyseres annerledes enn annen retorisk kommunikasjon (2009, s. 57).

Før jeg går videre til å presentere de ulike delene av analysemodellen til Smith & Just, ønsker jeg å reflektere litt rundt dette synet på spill som retorikk. Som vi senere skal se når vi går inn på teorier rundt spill som læring, er det flere sider ved spill som kan medvirke til å påvirke spilleren. Et viktig trekk er at bevisstheten rundt valg som skal tas underveis, tvinger spilleren til å reflektere rundt disse valgene. Men spillets troverdighet i forhold til problemstillingen som tas opp må være på plass for at dette skal være tilfelle. Hvis spilleestetikk brukes som et element for å drive leseren videre til å finne mer informasjon, vil bevisstgjøringen være en annen enn om man får tildelt en karakter man skal leve seg inn i. Spilluniverset, eller den interaktive tekstens univers, sin troverdighet som et realistisk bilde av virkeligheten er avgjørende for om retorikken i spilleelementene holder vann. Dette skal jeg diskutere nærmere i analysedelen.

Smith & Just's analysemodell er utviklet rundt tre grunnleggende begreper; autonomi, integrasjon og mål (2009, s. 58). Graden av autonomi i spillet kan være stor eller liten ut i fra hvor stor kontekstuell kunnskap som kreves for å forstå spillet. Spillet kan på den ene siden være overtalende i seg selv, eller avhengig av en kombinasjon med andre retoriske uttrykk. Det betyr ikke at en høy grad av autonomi automatisk fører til større grad av overtalelse. Integrasjonsbegrepet brukes for å avdekke hvor direkte eller indirekte sammenkoblingen mellom spill og produkt er. Full integrasjon betyr at spillet ikke er meningsfullt uten produktkoblingen, og kan dermed heller ikke brukes for å reklamere for andre produkter. Spillet kan for eksempel demonstrere egenskaper ved et produkt eller bare være merket med en logo eller lignende. Det siste begrepet, mål, sier noe om sammenhengen mellom læringsmål og spillets mål. Dette er kanskje det begrepet som har størst betydning for en analyse av digitale læringsressurser. Dette skal jeg komme tilbake til. Hovedpoenget her, ifølge Smith & Just, er å se om suksess i spillet overlapper med merkevarens målsetninger. Hvis denne overlappingen er for innlysende, kan det kanskje få motsatt effekt. De spør seg

---

om ikke overlappingen bør være mer diffus og fiffig. Koblingen bør være der, men helst på en måte som gjør at spilleren ikke er bevisst på det selv.

Spillteoretikeren Jesper Juul hevder at det er et problem at spillmål alltid knyttes til hovedpersonens behov ved at man alltid skal oppnå høyest mulig skår, være raskest eller lignende. Kan spill da være moralske? (2004, s. 194). Smith & Just vil hevde at en overlapping mellom spillmål og læringsmål er viktig for at spillet skal kunne være moralsk forsvarlig (2009).

Når man diskuterer spill og spilleestetikk i digitale læremidler kommer man ikke unna den omfattende Game-Based-Learning-bølgen som har skyllet over store deler av verden i noen år<sup>14</sup>. Synet på dataspill som et nyttig verktøy for læring er også i økende grad til stede her til lands. Nylig ble nettstedet [www.dataspilliskolen.no](http://www.dataspilliskolen.no) opprettet, som skal fungere som en veileder for lærere som ønsker å benytte dataspill i undervisningen. Mange av synspunktene som uttrykkes på dette nettstedet, sammenfaller med GBL-synspunktene. Problemet kan være at denne bølgen fokuserer utelukkende på de positive sidene ved dataspill som læringsverktøy, noe som kan virke overbevisende på mange, men også ekskludere de mange som opplever flere sider ved saken. Jeg skal likevel la en av de mest sentrale teoretikerne på området, James P. Gee, få en plass i den teoretiske diskusjonen i min oppgave fordi mange av hans argumenter har gjenklang i etablerte pedagogiske teorier om hva som fremmer læring.

### **2.2.7 Kan vi lære av spill?**

Mye forskning på spill som verktøy for læring viser at dataspill kan være et nyttig middel. Gee er en internasjonal talsmann for dette synet og har utgitt mange publikasjoner som argumenterer godt for dette. Jeg skal nå komme inn på sentrale trekk ved hans teorier. Ved å tre inn i rollen som det man skal lære om, vil man kunne få en større forståelse for komplekse systemer (Gee, 2006). Simuleringer henger nøye sammen med forståelse av kunnskap ved at du er en aktiv deltaker og ikke bare en reseptor eller lagringsenhet for informasjon. Han er opptatt av å framheve effektiv tenking som en viktig del av et læringsarbeide. Dette oppnås i møte med de handlingsmuligheter som spilleren har. I andre tilfeller, for eksempel ved å lese en bok, vil man måtte skape mentale forestillinger i stedet. I tillegg vil et godt lærespill kunne

---

<sup>14</sup> Også kalt GBL.

---

øve opp gode problemløsningsferdigheter, hvor andre tradisjonelle oppgaver vil komme til kort. Ved å ta en spillkarakters posisjon vil det kunne være en balanse mellom karakterens programmerte kunnskap og spillerens strategiske evner utenfra. Gjennom dette samspillet, og gjennom prøving og feiling, kan man utvikle strategisk og kunnskapsmessig kompetanse. Man må også leve seg inn i karakterens verdier og holdninger, og spilleren kan da på denne måten forstå verden bedre. Dagens krav om kritisk lesing/ læring blir imøtekommet.

I gode lærespill er det også klare mål for spillet. Disse målene kan smelte sammen med personlige læringsmål på en dynamisk måte slik at motivasjonen for å spille og lære henger nøye sammen. Gee peker på noen sammenhenger mellom velkjente læringsprinsipper og designprinsipper i spill. Han sier blant annet: "All deep learning involves learners feeling a strong sense of ownership and agency, as well as the ability to produce and not just passively consume knowledge" (2006, s. 181). Eleven skal ikke bare "høste opp" ervervet kunnskap, men kunne bruke den i ulike sammenhenger. Spill kan også skreddersys i forhold til den enkeltes behov og læringsstiler. Gee mener at det å forme en karakter og leve seg inn i den samsvarer med prinsippet om utvikling av personlige ferdigheter og egenskaper. Et godt læringsprinsipp er å jobbe etter en god og oversiktlig nivåstruktur. Gode lærespill bør være tydelige på dette, og også helst skape forventninger om at nye spennende spillnivåer skal nås etter hvert. Her må spill- og læringsiden være på lag. Neste nivå skal være utfordrende både spill- og læringsmessig. Nivåene må være passe utfordrende slik at frustrasjon holdes på et nivå hvor det bidrar til å drive spilleren framover i stedet for å hindre læringsutviklingen. Her er tilbakemeldinger fra spillets side viktig, og innsatsen man legger ned i spillet bør gi positive resultater. Hvis man må gjøre en oppgave mange ganger, vil repetisjonene føre til at man blir flinkere. På den annen side er for mange repetisjoner uten resultat læringshemmende. Gee peker også på at spillet skal være "dypt", men "rettferdig" (ibid.). Elever lærer fra første skoledag at "arbeid lønner seg" og dette er et bærende prinsipp for all skolebasert læring. Hvis ikke lærespillet imøtekommer dette, hjelper det lite læringsmessig at spillet er morsomt, variert og underholdende.

En annen teoretiker som har argumentert for å bruke dataspill i undervisningen, er Marc Prensky. Han er likevel mer opptatt av skillet mellom minispill og komplekse spill som to kategorier av spill med ulikt potensiale (2005). Prensky presenterer ulike kriterier for et kompleks lærespill. Det første kriteriet er tiden det tar å runde spillet. Komplekse spill tar mer enn åtte timer å fullføre, mens minispill tar mindre enn to timer. Noen remedierte minispill får

---

ekstra funksjoner som gjør dem noe mer komplekse, men de er fortsatt små og trivielle. Selv om slike spill kan være nyttig hjernetrim, er de for enkle til å skape læring som sådan, mener Prensky. De mangler bredden og dybden. Prensky hevder at det ikke finnes noe godt sjanger-overskridende begrep på de komplekse spillene, og bruker begrepet kompleks fordi han mangler et slikt begrep. Et element som skiller komplekse spill fra de andre, er de stadig vanskeligere nivåene man må igjennom. Et annet element er at det kreves en bredde av ulike ferdigheter og kunnskaper, og ofte må man hente informasjon utenfra eller fra de andre spillerne. En spilleridentitet er et viktig trekk; du kan velge en karakter utifra kriterier som kjønn, rase, yrke osv. Når disse valgene tas tvinges du til å være bevisst på kortsiktige og langsiktige mål. Gjennom spillet må man ta etiske og strategiske valg, og man opplever direkte konsekvenser av disse valgene. Nivå-strukturen gjør at man føler at man mestrer ting og kan glede seg over å bli bedre. Når du befinner deg i en tilstand mellom for vanskelig og for lett, kan du virkelig oppleve læring og mestring. Komplekse spill tilbyr dette. De er designet for å registrere hvordan spillerne gjør det, og så tilpasse spillet deretter. Dette er tilpasset opplæring i høyeste grad. Spillere av komplekse spill blir både presentert for tydelige kortsiktige og langsiktige mål, i tillegg til at de inviteres til å lage sine egne mål. Ofte kan korte oppgaver i spillet ha egenskapene til minispill, men de er inkludert som en del av en større helhet. Uansett vil mangfoldet av avgjørelser som tas, aktivisere elevene i mye større grad enn i klasserommet.

Prensky mener at man bør slutte å diskutere om spill er god læring, og i stedet fokusere på spørsmålet: ”Er komplekse spill god læring?” (2005, s. 11). I USA er såkalte *serious games* blitt stort innenfor høyere utdanning, militæret m.m. Disse konsentrerer seg om et begrenset spekter av ferdigheter, men har allikevel mange av elementene som definerer dem som komplekse spill, som for eksempel nivå-strukturen. Å lage slike spill for skoleverket er ikke enkelt, og særlig det fagspesifikke er utfordrende. Men det er likevel viktig å samarbeide på tvers av disiplinene for å få dette til, mener Prensky.

Gee og Prensky er altså opptatt av at lærespillene skal ligne mest mulig de kommersielle online-spillene hvor man styrer en karakter gjennom et virtuelt samfunn. Andre forskere modererer seg noe i forhold til dette, og mener at et godt lærespill ikke nødvendigvis trenger å ha en slik komplisert design. Det er også økonomiske og politiske begrensninger, og ikke minst diskusjoner rundt hvor stor plass spill skal ha i skolen i forhold til andre metoder.

---

Kirriemuir & Mc Farlane har utgitt en rapport som oppsummerer internasjonal forskning på GBL<sup>15</sup> de siste årene, og hvor synet på dette befinner seg når vi går over i et nytt tiår (2006). De sier at spillene forandrer seg så fort at det er vanskelig å enes om en felles kategorisering av dataspill, og ikke minst spillsjangre. Selv om det er enighet blant forskerne at spill kan være god læring, er det en del utfordringer i forhold til hvordan og når de skal brukes i undervisningen. De nevner problemer som mangel på relevans til pensum, tidssluk i tekniske problemer, distraksjoner og spillenes ”fyllstoff”. I tillegg er det uenigheter innenfor skoleverket i forhold til satsing på spillaktiviteter. Mange lærere og foreldre opplever likevel at det i mange sammenhenger hjelper elevene til å tenke strategisk, samarbeide og behandle data. Samtidig vil et engasjerende lærespill invitere elevene inn i et flytnivå hvor konsentrasjonen og motivasjonen er på topp. Det blir et gradvis større krav om at læring skal være morsomt, noe som gjorde at begrepet *edutainment* ble lansert i sin tid. Dette har vist seg å føre til en del utfordringer. Lærspillene har på den ene siden ofte vært for enkle i spillstrukturen til å favne både erfarne og uerfarne spillere, slik at de ikke har kunnet konkurrere med samtidige kommersielle dataspill. Spillene blir ofte repetisjonspregete, og fokuset har vært på et billig og effektivt design. Læringsopplevelsen har vært prioritert framfor spillopplevelsen. En del lærespill har feilet når det gjelder muligheten til å ha oversikt over egen læring, og læreren mangler mulighet for å evaluere elevenes arbeid fordi resultatene og progresjon sjelden kan lagres eller deles med andre.

Dette er viktige tilbakemeldinger å ta med seg videre, ikke bare i utviklingen av lærespill, men også digitale læremidler i videre forstand. Det er slående hvordan tilbakemeldinger i denne rapporten samsvarer med tilbakemeldinger fra lærere i Vitenprosjektet som jeg nevnte i første del av teorikapitlet. De samsvarer også med funn fra min gjennomgang av forlagenes digitale læremidler, blant annet at et billig og effektivt design er dominerende.

Et viktig pedagogisk prinsipp er tanken om at motiverte elever lærer bedre. I følge en undersøkelse fra 2001 mener spillerne selv at spillet først og fremst må være morsomt, utfordrende og sosialt (Kirriemuir & McFarlane, 2006, s. 9). Den sosiale grunnen er den som er minst tilgodesett i lærespill hittil. Økningen i bruk av sosiale medier og *multiplayer*-spill vil nok, sammen med at de teknologiske betingelsene bedres, føre til at også lærespill i større grad vil inkludere sosiale interaksjonsmuligheter. Mye spillforskning har gått ut på å sammenligne kommersielle og pedagogiske spill, og teorier har oppstått som favoriserer

---

<sup>15</sup> Game-Based-Learning, eller spillbasert læring på norsk.

---

”light”-versjoner av kommersielle spill i læringssituasjoner. Dette er med bakgrunn i at spillere lærer mye og raskt med kommersielle spill, men at fullversjoner av spillene ikke egner seg i skolen av ulike grunner. For å få til en suksessfull modifisering er et tett samarbeid mellom spilldesignere og pedagoger viktig. Endringer som er nødvendige, er blant annet å fjerne unødvendig innhold for å oppnå effektiv læring. Dette er en utfordring, for meningene om hva som er unødvendig innhold avhenger av hvem du spør. Som jeg nevnte over da jeg diskuterte teorier rundt spilleestetikk, kan en spilleestetikk ha andre funksjoner enn det som har med spillerens handlingsmuligheter å gjøre. Små visuelle detaljer og tilsynelatende unyttige handlinger kan ha en viktig funksjon i spillet. En modifiseringsprosess kan derfor gå på bekostning av spillopplevelsen.

Komplekse spill kan representere svært omfattende univers. Selv om slike spill ikke er sentrale i min oppgave, har jeg lyst til å trekke fram et bestemt prosjekt som er gjennomført på en norsk skole. Dette er interessant fordi tilbakemeldingene fra elevene sier noe om hvordan spill som læring oppleves av elevene. ”World beside” er et online-spill som er utviklet ut i fra kompetansemålene i K06 (Frølich, et al., 2009). Spillet skal fungere som et laboratorium og en simulator som skal hjelpe oss til å forstå verden rundt oss. Den er delt opp i ulike installasjoner knyttet til forskjellige temaer. Et viktig mål ved installasjonen er å skape en autentisk og erfaringsbasert kontekst for elevenes arbeid, med den hensikt å gjøre innholdet relevant og anvendelig (ibid., s. 4). Elevene syntes at det var svært lærerikt i følge evalueringen. De opplevde blant annet at det abstrakte/teoretiske visualiseres og gjøres konkret/praktisk, i tillegg til at virkeligheten bringes inn i skolen (ibid., s. 8). Forsøket avslørte på den annen side at de tydelige læringsmålene og oppgavene de fikk var til hinder for en friere utforskning av spillet. Her blir et læringspotensiale borte som kan være til stede i kommersielle spill. Elevene ga tilbakemeldinger om at læreren var viktig for å få noe ut av spillet, og det var tydelig at det krevdes mye av læreren å gjennomføre dette opplegget framfor mer tradisjonell undervisning. Én grunn var at elevene ikke var vant til spill som læring i skolen, og kunne bli forvirret av vage forventninger til dem. Læreren måtte bruke mye tid på å bli fortrolig med spillet selv for å kunne veilede elevene. De elevene som synes det var morsomt å spille ”World Beside” uttrykte også at de hadde fått et bedre forhold til naturfag. De som ikke var interesserte i spill eller biler, likte det ikke, i tillegg til de som var vant til å spille mer avanserte kommersielle spill. Prosjektet viste at jenter og gutter hadde like stort utbytte av undervisningsopplegget selv om jenter spiller mindre dataspill i fritida.

---

Kort oppsummert viste denne evalueringen at vage forventninger til elevene og forskjellige erfaringer med spill var elementer som kunne hindre et godt læringsutbytte. Det var engasjerende for mange av elevene, men mange falt også i gjennom. Slike utprøvningsprosjekter som denne med ”World Beside” er verdifulle fordi de kan gi nyttig informasjon om hva som fremmer og hindrer læring ved bruk av dataspill, men det er viktig å huske på at slike kortvarige prosjekter ikke gir elevene tid til å bli vant til metoden.

ITU kommer fram til noen av de samme erfaringene i sin gjennomgang av forskning rundt dataspill som læring. De peker på i sin rapport at vi har mye å lære fra dataspill, og at fagmiljøer må la seg inspirere av spillindustrien i å tenke nytt rundt spilllets læringspotensiale (Tømte, 2006). Samtidig henvises det til spillforsker Egenfeldt-Nilsen som påpeker at spill må suppleres med for- og etterarbeid i klasserommet for å gjøre spillet relevant. Faren ved å overføre et kjent spill til en læringsarena er at det spillmessige får en for framtrødende plass. Det kan også skape et skille mellom elever med bakgrunn i deres generelle spillerfaring. Gjenkjennelsen av det spillmessige kan både skape motivasjon, men også det motsatte for de som foretrekker den forutsigbare oppgaveløsningen som de kjenner fra før. Det stilles krav til at læreren setter seg inn i spilllets premisser og utfordringer, og ikke bare fagstoffet som dekkes. Det er viktig at læreren ser på spill som læring, og ikke bare belønning, variasjon eller ”fordekt” læring, hevdes det i denne rapporten.

Jeg skal kort nevne et annet forsøk som er blitt gjennomført i enkelte norske skoler, nemlig med såkalte *epistemic games* (Hontvedt et al., s.a.). Dette begrepet ble lansert av David W. Shaffer med bakgrunn i samtidas krav om kunnskapsbasert refleksjon og erkjennelse. Spillet går ut på at elevene i virkelighetsnære situasjoner skal løse virkelige problemstillinger som om de var profesjonelle vitenskapsmenn, politikere eller lignende. Egenfeldt-Nilsen peker på at situasjonen og miljøet i det epistemiske spillet er viktigere for læringsprosessen enn de faktiske spillerfunksjonene (ibid., kapittel 3.2). Konteksten må være relevant for læringen, og bruken av spill som motivasjon blir mindre viktig. Dette skiller epistemiske spill fra andre mer drill-pregete lærespill. Dette er altså en viktig funksjon spill kan ha; nemlig å skape et realistisk læringsmiljø hvor konsekvensene av egne valg blir tydelige og troverdige. Men det er ikke alltid slik det oppleves av elevene når slike spill brukes i skolen, noe som et forsøk med ”Global Conflicts: Palestine” viste. Mange elever hevdet at de ikke lærte noe av spillet. Det viste seg at elevenes syn på hva som er læring var annerledes enn spillutviklernes syn (Hontvedt et al., s.a.). Dette er et eksempel på at læreren må være flink til å knytte

---

spillaktivitetene opp mot pensum og læringsmål. Elevene må kunne overføre det de lærer av å spille til andre skoleaktiviteter. De må blant annet føle at det skal være relevant for prøver og eksamen. Dette har ofte vært et problem når elever har jobbet med prosjekter hvor de skal lage ting; de blir mer fokusert på produktet enn idèene bak og overføringsverdien arbeidet har til andre sammenhenger. Slik kan det oppleves med spillaktiviteter også; fokuset blir sterkt på det man produserer i spillet, og lite på hvordan dette kan overføres til andre situasjoner.

Egenfeldt-Nielsen er, i likhet med Prensky, blant dem som ønsker en dreining av lærespill fra såkalt *edutainment* til *serious games*. *Edutainment* passer best til de laveste trinnene for å øve seg i staving og regning, mener han. For de høyere trinnene kreves en annen innfallsvinkel som dreier seg mer om involvering, refleksjon og systemtenkning. Her kan *serious games* bidra med noe. Slike spill har blant annet den egenskapen at de fokuserer på simuleringer og realistiske spillomgivelser slik at det spillmessige kommer litt i bakgrunnen. Dette er et eksempel på *immediacy*, som jeg diskuterte i første del av teorikapitlet (Bolter & Grusin, 1999). Dette begrepet betegner den opplevelsen man får når mediet blir gjennomsiktig, slik at det opprinnelige uttrykket kommer tydelig fram.

Som vi ser spriker forskeres og elevers erfaringer med spill som læring i mange retninger. De virkelige erfaringene utprøvinger av *epistemic games* og andre typer komplekse spill viser at utfordringene er mange selv om potensialet absolutt er til stede. Egenfeldt-Nielsen et al peker på at lite forskning underbygger Gee's og andres teorier rundt læringspotensialet i dataspill (2008, s. 205-222). En del forskning sier faktisk det motsatte, særlig når kunnskapen testes etterpå med tradisjonelle metoder. Dette sier kanskje mer om ulikheten i læringsutbyttet enn at det ene er bedre enn det andre. Læringsutbytte er i seg selv et komplisert begrep og endrer betydning utifra hvilket læringssyn man har. Den behavioristiske læringstradisjonen står bak brorparten av det som kalles *edutainment*-industrien som vokste seg stor på 80-tallet. Det viser seg at mye av denne tenkningen fortsatt er til stede i dagens læringsspill. Man bruker repeterende øvelser og drill-fokuserte oppgaver som skal styrke grunnleggende ferdigheter som staving og regning. Dette kan føles som et trygt og tidsbesparende alternativ for en stresset lærer, men lite tyder på at disse gir noe dypere og mer effektiv læring enn ikke-digitale varianter av drilling. På den annen side kan slike spill, særlig med yngre barn, fungere som lek med tall og bokstaver. Mange slike spill mangler også evnen til å kombinere spill- og læringsopplevelsen. Spillet har lett for å overskygge læringsmålene. En del spill forsøker å kompensere for dette ved å spille på en nærhet til læreboka, tavla eller læreren for å lage en



---

naturlig skoleatmosfære i spillet. Dette kan igjen overskygge spillopplevelsen. Det er vanskelig å finne en balanse her. Det typiske læringsspillet har liten indre motivasjon i spillet; spilleren blir styrt av poeng eller smilefjes i stedet for et indre driv til å fullføre et oppdrag eller nivå. Fokuset blir ofte mest på å fullføre oppgavene, enn å ”runde spillet”. Spillene henger ofte etter når det gjelder å ha et involverende gameplay, og lærerens rolle blir stipulert og uklar. Innenfor pedagogisk forskning er det stor enighet om at læreren må være til stede og ha en tydelig rolle i all undervisning. Nyere lærespill, som er som små mikro-univers, kan med fordel inkludere aktiviteter á la de som er nevnt ovenfor. De har fordeler som gjør at det skapes en helhet i læringen ved at eleven utforsker en fysisk verden og kan lære ved å prøve og feile. Forskning viser også at jo større lærerinvolveringen er, jo større er læringsopplevelsen til elevene. Egenfeldt-Nielsen et al stadfester at framtidens læringsspill krever et revurdert syn på læring og læringsutbytte, og en digitalt kompetent lærer (ibid., s. 205-222).

## 2.3 Oppsummering av teorikapitlet

Jeg startet med å se på digitale læremidlers tilstand, både i innholdsmessig og teknologisk forstand, men også på om de brukes i noen særlig grad og hvorfor/ hvorfor ikke de brukes. Det viste seg å være et sprik mellom kvalitetskriterier utformet av det statlige organet ITU og kjennetegn på digitale læremidler som brukes. Jeg henviste til evalueringen av Vitenprosjektet som et eksempel på en evaluering som er gjort av en bestemt læringsressurs. Denne evalueringen viser også at når man spør lærerne, er de mest opptatt av at læringsressursen skal være nært knyttet til læreboka. Remedieringsteori og teorier rundt elektronisk litteratur ble trukket inn i diskusjonen for å belyse hva som skjer med læreboka når den overføres til det digitale mediet.

I den andre delen av teorikapitlet tok jeg først utgangspunkt i spillteori, og ut i fra dette forklare begrepet spilleestetikk. Spilleestetikk i digitale læremidler er et område som er lite forsket på, derfor diskuterte jeg forskning som er utført på spilleestetikk i kommersielle nettsteder med såkalte *advergames*. Her trakk jeg inn Bogost og hans teorier om *persuasive games* som retorisk kommunikasjon. En stor del av denne delen av teorikapitlet ble viet diskusjonen rundt spill som læring. Det viste seg at en vellykket implementering av mer komplekse spill i skolen er avhengig av mange forhold, blant annet at forventninger til eleven

må være tydelige, og at et sammenfallende læringssyn mellom spillutviklere, lærere og elever er nødvendig. Det kan også se ut som om slike spill vanskelig kan erstatte annen undervisning fullt ut, men heller fungere som et supplement med en nærværende lærer som det viktigste elementet.

Utfordringene som følger av å bruke dataspill i skolen kan tyde på at en mer edruelig tilnærming til digital undervisning kan være hensiktsmessig. Man kan lære av de erfaringene som slike prosjekter har gitt og bruke dem som utgangspunkt når man skal utvikle digitale læremidler hvor spilleestetikk kan være en måte å engasjere, motivere, og kanskje overtale skoleelever på. Potensialet er kanskje størst når det gjelder å utvikle gode læremidler for de høyere trinnene fordi kravet til refleksjon er større her. Forlagenes læremidler viser foreløpig lite tegn til å etterkomme dette behovet.

I neste kapittel skal jeg gå i gang med å analysere digitale læringsressurser som har noen fellestrekk. De er alle uavhengige verk, men oppfyller de fleste av ITU's kvalitetskriterier. De har et holdningsskapende formål ved siden av det rent kunnskapsformidlende. De er alle utviklet for elever på ungdomstrinnet. Bortsett fra disse likhetstrekkene er de svært ulike på mange måter. De bruker alle spill og spilleestetikk som virkemiddel, men på forskjellige måter. Min analyse skal forhåpentligvis komme fram til noen svar på hvilken funksjon disse virkemidlene kan ha i sammenheng med andre virkemidler, og om man kan identifisere et holdningsskapende potensiale her.

## 3. Analyse

### 3.1 "Helse opp i røyk"

#### 3.1.1 Innledning

Min første analysetekst tilhører et nettsted som kalles Viten (Jorde & Strømme, 1999). Teksten, eller programmet som Viten velger å kalle det, heter "Helse opp i røyk", og er kanskje den analyseteksten som er mest lik forlagenes digitale læremidler. Siden programmet handler om tobakk og helseskader forutsettes det at det har andre formål enn det rent informative. Det er dermed interessant å forsøke å avdekke på hvilke måter programmet oppfordrer til brukerinnskrivning, bevisste valg og refleksjon rundt disse. Brukes det spilleestetikk for å få fram dette? Eventuelt på hvilken måte? "Helse opp i røyk" er et eksempel på en læringsressurs som bruker et bredt utvalg av visuelle og interaktive elementer for å få fram et budskap. Hvilken rolle har spilleestetikken i denne sammenheng? For å finne ut av dette skal jeg først gjøre en generell analyse hvor jeg ser på denne bredden av potensielle virkemidler, for siden å gå nærmere inn på en spesifikk analyse av det spilleestetiske aspektet.

#### 3.1.2 Beskrivelse av nettstedet Viten

Viten er et uavhengig nettsted som har som formål å være et supplement til annen undervisning i naturfag på ungdomstrinnet og videregående trinn. Det består av ulike program knyttet til konkrete kompetansemål i læringsplanen. Det ligger også andre mål bak utviklingen av dette nettstedet, først og fremst at det skal fremme interessen for realfag. Viten setter også naturvitenskapelige emner inn i en aktuell samfunnskontekst og søker gjennom dette å skape engasjement blant ungdom (Mork & Jorde, 2005, s. 2). Videre ligger det en filosofi bak som sier at digitale simuleringer av for eksempel laboratorieforsøk kan bidra til en større forståelse for naturfaglige prosesser og lignende. Samtidig har et tett samarbeid med lærere og jevnlig forskning på nettstedet bidratt til at noen elementer fra den tradisjonelle læreboka er beholdt, blant annet gjennom en "arbeidsbok" med lagringsmuligheter. Denne funksjonen muliggjør oppfølging av arbeidet til den enkelte elev, noe som for eksempel

---

forlagenes læringsressurser mangler. For å aktivisere ”arbeidsboka” må lærer og elev registrere seg hos Viten.

Nettstedet består av forskjellige program som tar for seg ulike temaer fra læringsplanen K06. Programmet jeg skal analysere heter ”Helse opp i røyk”. På nettstedets forside beskrives temaet som ”Konsekvenser av røyking og snusing”. I tillegg til en ”velkommen”-side, innledning og lenker, er programmet delt opp i følgende underområder; ”Hva inneholder sigarettene?”, ”Konsekvenser av røyking”, ”Passiv røyking”, ”Offentlige tiltak” og ”Snus”. Man kan dele opp hvordan informasjonen presenteres i tre hovedkategorier (Mork, 2009, s. 6). Den første inneholder alle visuelle elementer som tekst, bilder, film og animasjoner. Den andre kategorien består av de interaktive elementene, herunder interaktive oppgaver og animasjoner<sup>16</sup>. Den tredje kategorien består hovedsakelig av de skriftlige funksjonene som ”arbeidsboka” åpner for. I den første delen av analysen skal jeg beskrive og diskutere enkeltelementer ut i fra denne oppdelingen.

### **3.1.3 Analysens første del – En generell tilnærming til ”Helse opp i røyk”**

#### *De visuelle elementene*

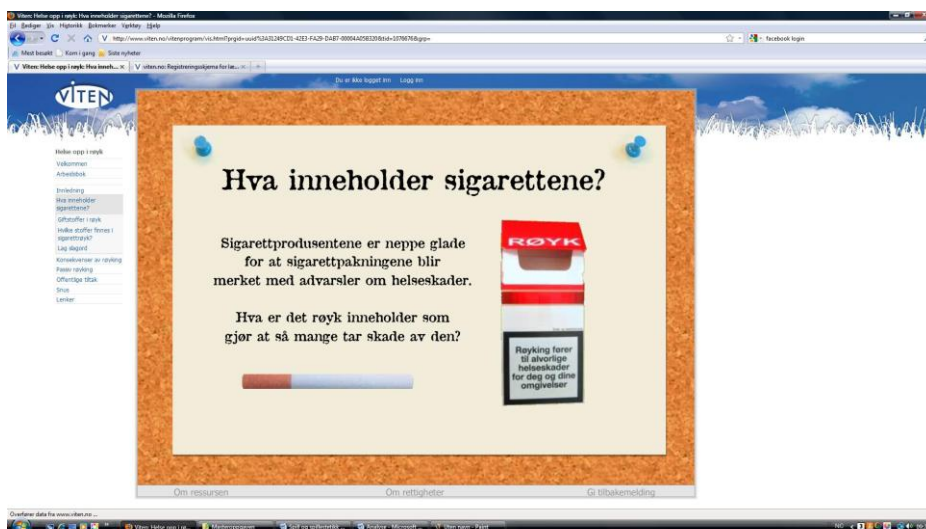
Når man starter programmet ved å klikke på ”Innledning”, blir man først presentert for en korktavle. Den er tom, bortsett fra et start-ikon i form av en gul post-it-lapp. Korktavlen er et statisk element, og følger brukeren gjennom programmet. Derfor er det interessant å se nærmere på dette elementet. Hvordan kan det å betrakte oppslag på en korktavle si noe om temaet tobakk og helseskader? Hvilke konnotasjoner har man når det gjelder korktavler? En korktavle er noe norske ungdommer mest sannsynlig kjenner fra kjøkkenveggen hjemme eller veggen i klasserommet. Det finnes ingen begrensninger for hva som hører til på en slik tavle. Ofte kan det være huskelister, planer eller andre organisatoriske hjelpemidler. Men det kan også være tegninger, bilder, julekort og andre ting du ikke umiddelbart vil kaste eller gjemme i en skuff. En korktavle kan derfor både formidle orden, og samtidig kaos, på grunn av de ulike bruksområdene en oppslagstavle har. I sammenheng med temaet tobakk og helseskader er det nærliggende å assosiere en oppslagstavle med en arena for oppslag av informasjon som

---

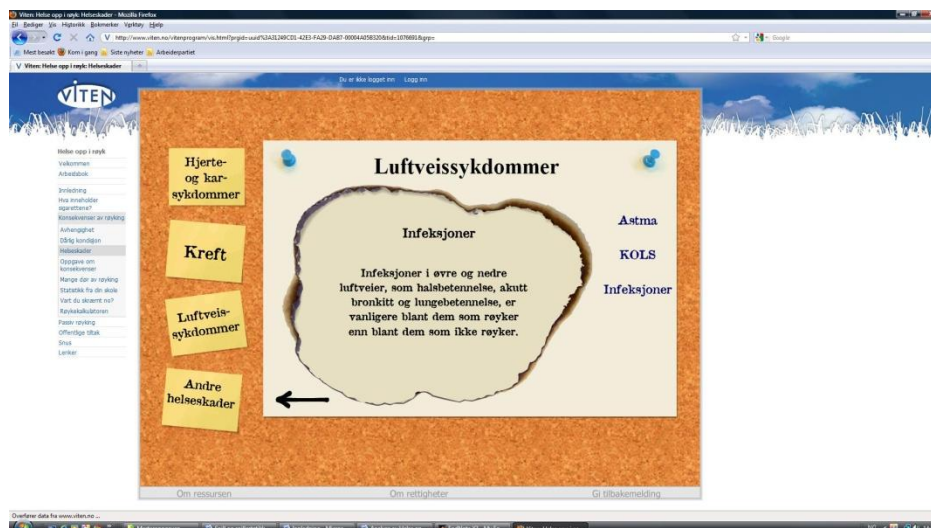
<sup>16</sup> Forskjellen mellom interaktive og visuelle animasjoner er at brukeren ikke aktiviseres under de visuelle animasjonene, men må passivt observere og vente på at de avsluttes av programvaren.

skal være synlig og få oppmerksomhet. Kampanjeplakater henges ofte på slike tavler. I mange klasserom er det vanlig at elevers prosjektarbeid henges opp på oppslagstavler på samme måte. Tavlen er derfor en remediert del av klasserommet. Man har bokstavelig talt flyttet et klasseromsinventar over i et nytt medium. Dette er et eksempel på *immediacy*, som Bolter & Grusin kaller det (1999). *Immediacy* er et begrep som betegner trekk ved remedierte tekster som usynliggjør mediet. Korktavlen kan bidra til å gjøre mediet mer gjennomskiktig fordi den gir oss et fotfeste utenfor det digitale mediet, som er kjent og gir teksten mening.

Det er allikevel ikke gitt at den skolenære bruksmåten til en korktavle er like tydelig for alle. Variasjonene i presentasjonsformene i emnene i dette programmet preges av mer kaos og uorden enn at de ligner på kampanjeplakater, noe som kan forvirre leseren. Samtidig er det gjennomgående bruk av hvite ark som bakgrunn for tekst og bilder. Dette kan formidle en viss orden, og en troverdighet til kampanjeplakat-allegorien.



Figur 1: Eksempel på presentasjon av delemne med korktavle som bakgrunn.



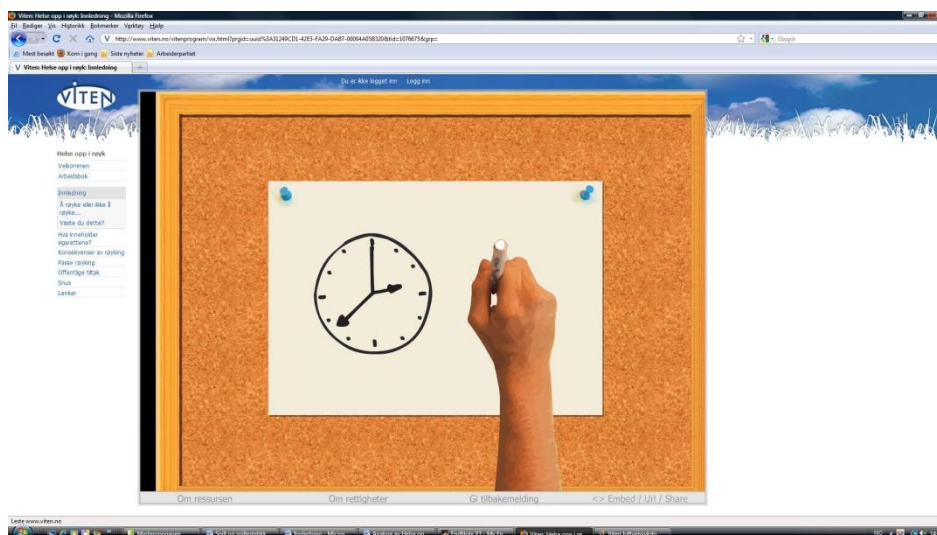
Figur 2: Eksempel på bruk av post-it-lapper som lenkeikon.

De gule lappene som går igjen som lenkeikoner er også viktige å ta en nærmere kikk på. På én måte kan man si at de gule lappene fungerer som en tilhørende del av korktavlen, og dermed bidrar til å understreke tilstedeværelsen av korktavlen. Slike gule post-it-lapper brukes i situasjoner hvor det er noe viktig som skal huskes. Det kan være varer som skal handles, tidspunkt som skal huskes, telefonnummer osv. Guldfargen gjør at de egner seg godt til denne bruken, og i "Helse opp i røyk" er de godt synlige mot hvite ark. Post-it-lapper kastes i søppelkassen etter kort tid, og har begrenset levetid. Dette kan formidle aktualiteten til temaet som tas opp i "Helse opp i røyk". Det at lappene blaffer når man fører musepekeren over dem, forsterker betydningen av lappene. I forhold til andre lenkeikoner i "Helse opp i røyk", som for eksempel de som tegnes med tusj på hvitt papir, får delemmene som disse lenkene leder til spesiell oppmerksomhet. Her dreier det seg om forskjellige typer helseskader. Dette kan gi signaler om at helseskadene som forårsakes av røyking er spesielt viktige å huske på, i forhold til annen informasjon som formidles.

En del informasjon kommer til syne ved at en animert hånd tegner og skriver med tusj på hvite ark. Tusj på hvit bakgrunn kan gi assosiasjoner til bruk av flip-over og whiteboard, noe som er relativt mye brukt i undervisning<sup>17</sup>. De hvite arkenes materialitet blir framhevet ved at ark

<sup>17</sup> Her kan man også nevne såkalte Smartboards, som er digitale tavler som brukes i økende grad i klasserommene. Disse har spesielle tusjer lagd for å skrive og tegne på slike tavler.

krølles sammen til en ball og åpner seg igjen for å avsløre ny informasjon. Noen ganger brennes det også hull på arket. Disse trekkene bidrar til å understreke arkets materialitet og skape en usynliggjøring av mediet. Dette gir oss ytterligere indikasjoner på at deler av klasserommet er overført til det digitale mediet, og er dermed eksempler på *immediacy* (Bolter & Grusin, 1999). Hånden som stadig vekker dukker opp og skriver på nye lenker kan gi en opplevelse av at ny informasjon dukker opp underveis slik det gjøres i klasseromsundervisning. Kanskje hånden er lærerens hånd, som loser eleven videre i læringsarbeidet. På denne måten kan eleven oppleve å se forbi mediet i en stadig påminnelse om at man er i et klasserom. Alle disse elementene som jeg nå har beskrevet; korktavlen, post-it-lappene, de hvite arkene og den tusjskrivende hånden, gir en helhetlig opplevelse av å befinne seg i en klasseromssituasjon.



Figur 3: Korktavlen, det hvite arket og den tusjskrivende hånden.

Post-it-lapper som lenkeikon er ikke gjennomgående i "Helse opp i røyk". Lenkeikonene er ikke alltid like synlige, og må oppdages gjennom utforskning av skjermbildet. Andre igjen har form som en pil i leseretningen, det vil si mot høyre. Dette åpner for en aktiv leserrolle i møte med teksten, noe jeg skal komme tilbake til i den andre delen av analysen. Denne variasjonen av form gjør det også mindre sannsynlig at man klikker seg for raskt igjennom teksten. Variasjon og kravet til utforskning kan holde motivasjonen og interessen oppe.

---

Viten har satset på korte tekstenheter organisert horisontalt for å få en optimal lesbarhet (Johnsen, 2007, s. 68). Tekstenhetene varierer fra én setning til tre avsnitt<sup>18</sup>. De korte tekstene er enten oppfordringer til brukeren eller innledninger til andre tekster. De lengre tekstene er forklarende faktatekster, og ofte i enden på en lenkerekke innenfor et emne<sup>19</sup>. Det viser seg altså at selv om alle tekstenhetene følger den samme horisontale strukturen, varierer de i lengde utifra formålet med det som skal uttrykkes. De lengste tekstenhetene kan kanskje være fristende å hoppe over for den utålmodige leseren, særlig når de plasseres på slutten av en rekke av tekster. Programmet åpner for en aktiv utforskning av teksten, som nevnt over. En slik utforskning kan spesielt gå utover lesingen av de lengste tekstene. Når det gjelder faktatekstene under ”Helseskader”, forventes det i ”Oppgave om konsekvenser” at man har lest disse tekstene først. Men samtidig kan man enkelt svare på denne oppgaven uten å ha dybdelest tekstene. Det er allikevel trolig at et viktig mål med programmet ”Helse opp i røyk” er å få en viss oversikt over temaet, og at det forventes at man bruker annet materiale for å gå mer i dybden<sup>20</sup>.

Hvordan bilder og tekst kombineres i ”Helse opp i røyk” kan også ha en viss betydning. I de fleste tilfeller er det teksten som er informasjonsbæreren, mens bildets funksjon er å gjøre teksten mer spesifikk. Theo Van Leeuwen kaller dette for *specification* eller *illustration* (2005). Dette er da en type *elaboration*, eller utdyping på norsk. Et eksempel på dette er hvordan bildene brukes under emnet ”Passiv røyking”. Når teksten omhandler passiv røykings skadevirkninger på barn, illustreres dette med et bilde av et smilende, tilsynelatende friskt, barn. Man kan på den annen side si at bildet opererer som en kontrast til teksten, i og med at vi ser et friskt barn på bildet. Da er det snakk om en type *extension*, eller utviding av informasjonen. Resultatet kan være at det kan gi brukeren et bilde av hva som er på spill gjennom å røyke i nærheten av barn. Man finner også eksempler av annen bruk av bilder, som for eksempel under ”Helseeffekter av snus”. Under overskriften ”Skader på slimhinnen” er det et bilde av en skadet slimhinne. Her komplementerer bilde og tekst hverandre, som er en type *relay*, i følge Van Leeuwen (ibid.). Dette ser vi igjen i andre tekster hvor det er viktig å vise fram hvordan skaden arter seg i kroppen vår, som for eksempel på flimmerhårene under ”Luftveissykdommer”.

---

<sup>18</sup> Som i teksten ”Avhengighet”.

<sup>19</sup> Som for eksempel tekster om ulike luftveissykdommer under emnet ”Helseskader”.

<sup>20</sup> Se ”Mer informasjon om programmet” under ”Velkommen”.



Utover dette følger ”Helse opp i røyk” en konvensjonell organisering av elementene. Menyen er plassert til venstre, og representerer kjent informasjon for leseren. I noen tilfeller, som for eksempel under overskriften ”Hjerte- og karsykdommer” under ”Helseskader”, er nye menyer plassert til høyre. Dette representerer da ny informasjon. Leseretningen er gjennomgående fra venstre til høyre, blant annet indikert med lenker i form av piler. Man leser også ovenfra og ned i menyen til venstre, noe som vi kjenner igjen fra kapitteloversikten foran i læreboka. Å lese seg igjennom stoffet i dette programmet, blir som å bla i en lærebok. Dette føyer seg inn i rekken av trekk ved dette programmet som gjør at assosiasjonene til læreboka er tydelige, som for eksempel hvordan tekst og bilder kombineres, og hvordan emnene er organisert kronologisk.

Jeg vil nå se litt nærmere på de visuelle animasjonene og hva de tilfører programmet. Bruk av animasjoner er noe av det viktigste for skaperne bak Viten, av forskjellige grunner. Naturvitenskapelige prosesser blir lettere å forstå gjennom simuleringer av dem. I tillegg er dette noe som er umulig å få fram i tradisjonelle lærebøker. Denne typen simuleringer fungerer altså som en måte å rettferdiggjøre remedieringen i at en mangel i læreboka her blir erstattet (Bolter & Grusin, 1999). Elever gir tilbakemeldinger gjennom forskningsprosjekter om at animasjoner gjør det lettere å forstå og huske stoffet (Mork & Jorde, 2005). Andre internasjonale forskningsprosjekter taler også for at animasjoner er et viktig virkemiddel i forhold til å simulere virkelige prosesser. Milheim har lansert noen retningslinjer for bruk av animasjoner, som det også blir henvisning til i forskning på Viten (Mork, 2009, s. 7). Jeg skal se på de to lengste animasjonene, og blant annet se om de følger Milheim’s retningslinjer.

Programmet innledes av en animasjon som viser en tikkende klokke på venstre side, flere animerte mannsskikkelser som faller med ujevne mellomrom, supplert med korte tekster og enkelte polaroid-bilder. Animasjonen tar ett minutt og 15 sekunder fra start til slutt<sup>21</sup>. Temaet for animasjonen er dødsfall som konsekvens av røyking, og de fallende mennene skal illustrere at noen blir alvorlig syke for hvert minutt. Her uttrykkes et holdningsmål for programmet eksplisitt; røyking er livsfarlig. Alt som kommer etter dette er supplerende materiale som skal overtale brukeren til ikke å røyke. I følge Milheim’s retningslinjer, oppfyller denne animasjonen kravet om enkelhet og at viktig informasjon kommer tydelig fram. Man kan på den annen side ikke kontrollere farten på animasjonen, så man forutsetter blant annet en lesehastighet på et visst nivå, slik at man får med seg innholdet i tekstene. Hvis

---

<sup>21</sup> Klokka fortsetter å gå etter dette, men informasjonsdelen avsluttes med en tekst som sier ”slutt” etter denne tiden.

ikke, må man kjøre igjennom hele animasjonen på nytt. Det er interessant å se litt nærmere på de fallende kroppene i animasjonen. Figurene er svært diffuse, og selv om vi tydelig kan se at det er identiske voksne menn som faller, vises kun et omriss av mennene. Dette er en tydelig avpersonifisering, og er et trekk som kan bidra til å understreke at de som blir alvorlig syke av røyking kun blir ansiktsløse tall. Samtidig kan man kanskje si at det obskure ved disse omrissene er et eksempel på en synliggjøring av mediet, det som Bolter & Grusin kaller for *hypermediacy* (1999). Dette er et estetisk trekk som ikke er kjent fra andre medier, men som i denne sammenheng gjør mediet nært og levende.



Figur 4: Fallende kropp i "Innledning".

En animasjon som også tar lang tid, er kondisjonsløpet under "Dårlig kondisjon". Fra start til den røykfrie løperen kommer i mål, tar det fire minutter og 20 sekunder. Det tar ytterligere 25 sekunder før den andre løperen er i mål<sup>22</sup>. Dette tidsspennet er ganske langt, og tilsvarer en gjennomsnittlig musikkvideo. Men innholdet er ikke så variert. Løperne, som er representert av en rød og en blå sirkel, beveger seg rundt og rundt en bane, 25 runder i alt. Med ujevne mellomrom kommer det tilleggsinformasjon i form av tekst midt på banen. Ny informasjon dukker opp mye sjeldnere enn i animasjonen i "Innledning". Tempoet her er altså skrudd kraftig ned i forhold til andre animasjoner, og man må være ganske tålmodig for å holde ut hele løpet. Noen av tekstene som dukker opp, er også repetisjoner av annet stoff brukeren har møtt på tidligere, så det er lite her som motiverer til å fortsette. Hensikten med animasjonen

<sup>22</sup> Som i den andre animasjonen, fortsetter tiden å gå etter at løperne er kommet i mål. Men her indikeres det ikke noen slutt, som i den andre.

---

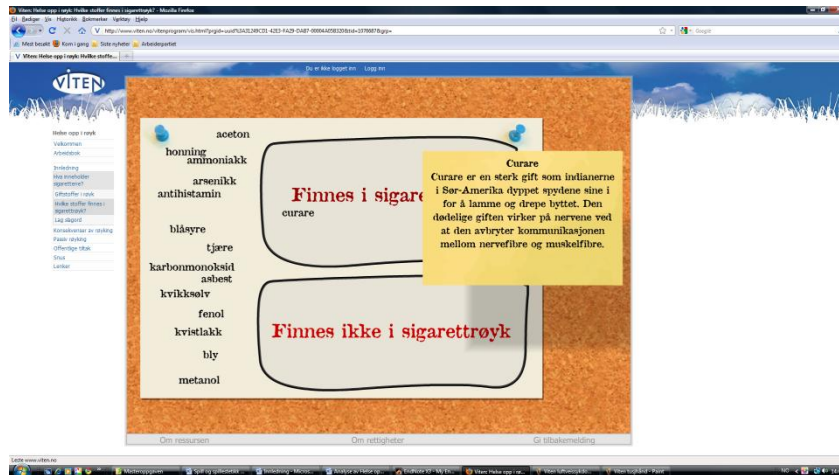
kommer fram etter få runder rundt banen. Vi skjønner hvordan det kommer til å ende. Dette suppleres også med informasjonen i den første teksten, som sier at rundetiden til røykeren blir mye dårligere enn for den andre løperen. Denne animasjonen oppfyller Milheim's krav om enkelhet, men her går det trolig utover motivasjonen og opplevelsen av løpet. Enkelte grep kunne vært gjort for å øke innlevelsen. Et slikt grep kunne være å erstatte den blå sirkelen med Gebrselassies artige profilbilde, introdusert før løpet. Den andre sirkelen kunne vært skiftet ut med et slitent og pesende ansikt eller lignende. Her burde det vært lagt inn muligheter for brukeren å styre hastigheten. Det er sannsynlig at en del brukere vil falle fra underveis her, når de innser hensikten med animasjonen og ser at det ikke kommer noe mer viktig informasjon fram.

### *De interaktive elementene*

Programmet inneholder noen interaktive oppgaver som jeg nå skal se nærmere på. Dette er interessant fordi leseren blir aktivisert gjennom konkrete valgmuligheter med ulike konsekvenser. "Hvilke stoffer finnes i sigarettøyk?" er en *drag-and-drop*-oppgave. Denne typen oppgave kjennetegnes av at man drar elementer over i riktig felt. Vanskelighetsgraden på oppgaven er relativt høy, når man tenker på at kun to av de 15 stoffene som skal plasseres blir nevnt tidligere i programmet<sup>23</sup>. Underveis får man likevel hjelp fra programmet i form av korte informasjonstekster om stoffet man skal plassere. Denne informasjonen er generell, slik at brukeren må reflektere over sammenhenger utifra annen forhåndskunnskap. På den annen side kan brukeren klare oppgaven ved at man flytter på ordene til de har havnet riktig, uten noen dypere refleksjon. Alle klarer oppgaven til slutt hvis de gjør som instruksjonene sier. Hvis brukeren leser all informasjon underveis, vil det trolig kunne bevisstgjøre brukeren på hvor farlige enkelte stoffer i sigarettøyk er. Det er mindre trolig at han vil huske hvilke stoffer som finnes i sigarettøyk ut i fra denne oppgaven. I remedieringsprosessen av oppgaver fra analog til digital form, oppfylles her dobbeltheten som Bolter & Grusin snakker om (1999). Den kjente strukturen fra oppgaver som "sett strek fra ord til ord" gjør mediet mindre synlig, mens det at man kan flytte ordene til de har havnet i riktig bås, er et mediespesifikt trekk som synliggjør mediet. En halvferdig eller feil utført oppgave er ikke akseptert her.

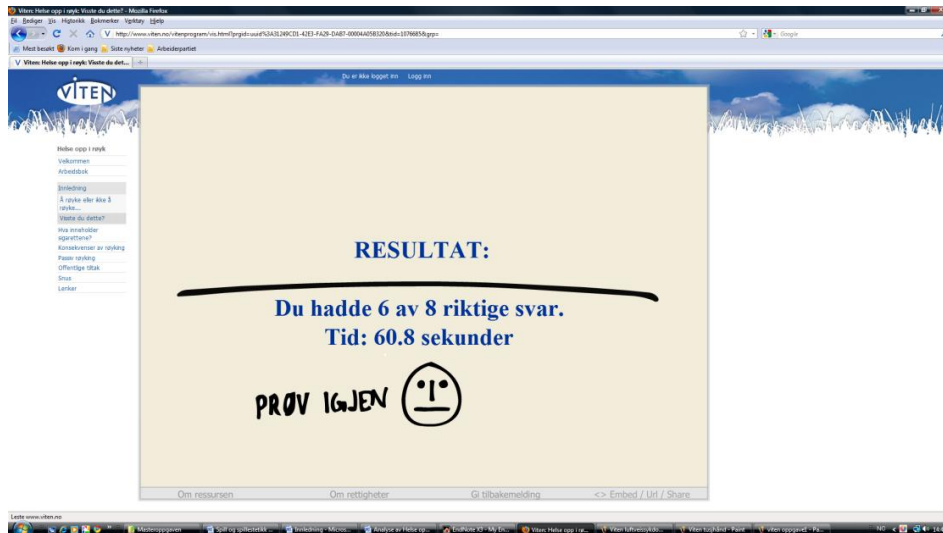
---

<sup>23</sup> Tjære og karbonmonoksid blir omtalt under "Giftstoffer i røyk".



Figur 5: Interaktiv oppgave: "Hvilke stoffer finnes i sigarettøyk?"

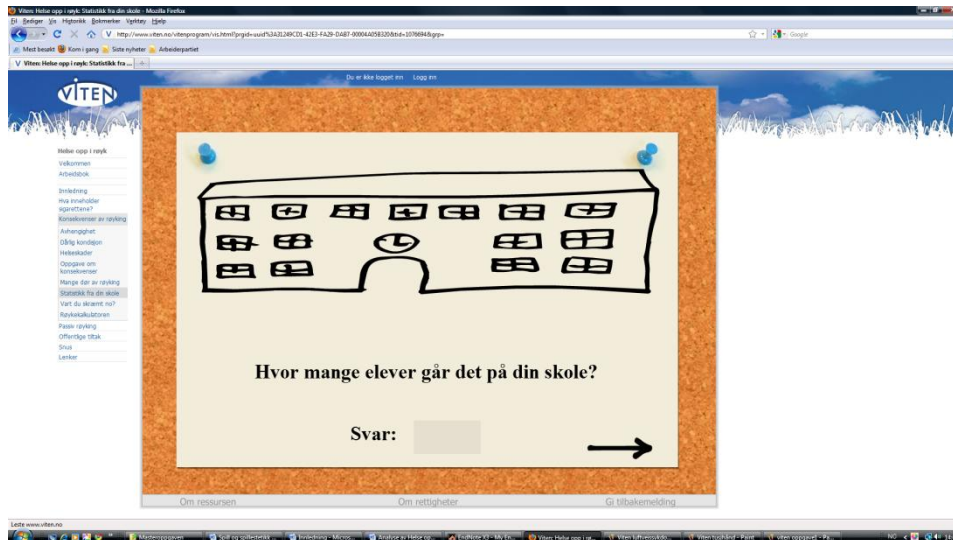
En annen interaktiv oppgave er "Visste du dette?". Det er en flervalgsoppgave som kan beskrives som en remediering av de ikke-digitale avkrysningsoppgavene. Forskjellen er at i denne varianten får man tilbakemelding underveis om man har svart riktig eller galt. Her får man testet faktakunnskapene sine om røyking. Oppgaven hører inn under "Innledning", og spørsmålene blir mer eller mindre besvart senere i programmet. Det er et vanlig pedagogisk prinsipp at man ved å bli bevisst på forkunnskapene sine først, blir mer mottakelig for læring, og det kan være at denne oppgaven er valgt for å oppfylle dette prinsippet. Etter å ha svart på alle åtte spørsmålene, får man resultatet, hvor lang tid man har brukt og en oppfordring om å prøve igjen. Ved å gjøre oppgaven flere ganger, får man drillet inn faktakunnskap, noe som er et viktig prinsipp bak spill som læring (Gee, 2006). Man får noen nye spørsmål for hver runde, og både spørsmål og svaralternativer kommer i tilfeldig rekkefølge. Selv om man svarer riktig på alle spørsmålene, får man likevel den samme oppfordringen om å prøve igjen. Man kan forbedre tiden sin, eller sjekke om man husker svar fra forrige runde. På denne måten har ikke oppgaven noen ende, men man kan samtidig velge å gi seg etter en runde, uansett resultat. Denne oppgaven er altså svært lik den ikke-digitale varianten, men de umiddelbare tilbakemeldingene, randomiseringen av oppgavene og oppfordringen om gjentatte forsøk, er trekk som den ikke-digitale varianten ikke har.



Figur 6: Interaktiv oppgave: "Visste du dette?"

Under et intervju med skaperen av et annet av Vitens programmer, ble valget av å ha slike oppgaver forklart med at de skulle være et avbrekk eller skape en variasjon fra lesing av tekster og lignende (Johnsen, 2007, s. 30). Tilbakemeldinger fra elever som har prøvd Vitens programmer preges av at de foretrekker korte aktiviteter med rask tilbakemelding. Elevene gjør ofte aktivitetene flere ganger hvis de belønnes med poeng. Selv om de to oppgavene jeg har sett på her representerer to oppgavetyper, har de til felles at de er korte både i form og i tilbakemeldingsfunksjon. Dette er noe som er kjent og ukomplisert for elevene, og de kan gjerne konkurrere med sidemannen. Likevel er det en fare for at dette trekket kan gjøre at aktiviteten oppleves mer som et avbrekk, enn en effektiv læringsmåte.

”Statistikk fra din skole” er ikke egentlig en oppgave, men en oppfordring om å tenke igjennom sine forkunnskaper om omfanget av røyking. Man skal skrive inn hvor mange elever som går på skolen sin, hvor mange man tror kommer til å begynne å røyke, og til slutt hvor mange som kommer til å dø av røykingen. Basert på statistikk regner programmet ut de sannsynlige tallene ut i fra antall elever på skolen. Den ikke-digitale varianten ville bestå av å regne ut disse tallene selv. Her får man anledning til å reflektere mer over tallene ved at man slipper å fokusere på regneoperasjonen, og man får i tillegg illustrert omfanget ved hjelp av små svarte og røde menneskelignende figurer. Særlig det siste skjermbildet beskriver omfanget tydelig. Her er alle elevene plassert i en slags skolegård, hvor de røde elevene illustrerer de som skal dø av røyking, mens de andre overlever. Illustrasjonen er enkel, men tydelig.



Figur 7: "Statistikk fra din skole".

"Røykekalkulatoren" har en tilsvarende form som "Statistikk fra din skole". Her skal man velge et antall røykte sigaretter daglig, og så regner programmet ut hvor mye det koster per dag, måned og år. I tillegg får vi se et eksempel på hva beløpet tilsvarer, for eksempel en moped. Til slutt får vi se hvor mye penger det er i antall hundrelapper. Denne oppgaven får sin fulle hensikt hvis man tar seg tid til å sammenligne tallene for de ulike antall røykte sigaretter man kan velge mellom. Spørsmålet i starten er stilt direkte til brukeren. De fleste vil ønske å svare null sigaretter, hvis de skal være ærlige. Dette er ikke et alternativ, men samtidig viser mopedene og de andre eksemplene på hva beløpet tilsvarer, hva du kan få hvis du røyker null sigaretter daglig. Dette er, som "Statistikk fra din skole", en anledning til å reflektere og sammenligne ved at programmet presenterer realistiske tall ut i fra mer eller mindre reelle opplysninger fra brukerens virkelighet.



Figur 8: "Røykekalkulator".

For å oppsummere trekk ved de interaktive oppgavene, ser det ut til at de har svært ulike mål knyttet til seg, men har til felles at de oppfordrer til refleksjon. Programmet ønsker at eleven reflekterer over egen forkunnskap om temaet. Det ligger et sterkt retorisk argument i det å sammenligne egne forkunnskaper med faktisk informasjon. Dette gjør programmet effektivt ved at eleven må bidra med tall fra sin virkelige verden, og foreta en reflektert gjetning før de virkelige tallene dukker opp.

Programmet inneholder et antall interaktive animasjoner. De kjennetegnes ved at man skal dra et bilde eller en illustrasjon over en vertikal strek fra venstre til høyre, som for eksempel i "Giftstoffer i røyk". Dette gir en illusjon av å kunne forandre på et bilde gjennom brukeraktivitet. Når man har gjort dette én gang, kan man forvente at noe tilsvarende skal skje neste gang. I følge Milheim's retningslinjer for bruk av animasjoner, tilfredsstiller disse animasjonene kravene til enkelhet, fartskontroll og tydeliggjøring av viktig informasjon (Mork, 2009, s. 9). De oppfyller også det innholdsmessige kravet om tilgjengeliggjøring av ellers usynlige prosesser. Her kan også nevnes animasjonen under "CO" under "Giftstoffer i røyk". Denne animasjonen, i tillegg til de andre som er nevnt, brukes i tilfeller hvor man skal illustrere forandringer i kroppen som skyldes røyking. Under "Helseskader" har vi flere eksempler på denne bruken av animasjon. De interaktive animasjonene er en del av den semiotiske leken med teksten som "Helse opp i røyk" inviterer til. Dette skal jeg komme tilbake til i den andre delen av analysen.

---

### *De skriftlige elementene*

Det er også nødvendig å si litt om bruken av ”Arbeidsbok” fordi dette er, som nevnt tidligere, et trekk som skiller Viten fra de fleste andre digitale læremidler. Det som er et gjennomgående tema i spørsmålene til eleven, er hvordan eleven kan påvirke venner og andre ungdommer til å la være å røyke. Her testes ikke faktakunnskaper, men det forutsettes at man har lest informasjonen og gjort oppgaver i programmet. Læreren får ikke testet gjennom ”Arbeidsbok” om eleven har fått noe mer faktakunnskap gjennom å bruke programmet, men får et innblikk i hva slags tanker eleven sitter med etter å ha brukt det. Dette understreker det tekster, bilder, animasjoner og oppgaver ellers fokuserer på, nemlig at holdningsarbeidet er viktigere enn annen kunnskapsmessig innlæring. Samtidig er dette et trekk som antyder at ”Helse opp i røyk” må suppleres med annet undervisningsmateriale, og at læremiddelet ikke dekker behovet for en fullverdig formativ vurdering.

#### **3.1.4 Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i ”Helse opp i røyk”**

##### *En semiotisk lek*

I den første delen av analysen fokuserte jeg på enkeltelementer som bidrar til å sette temaet inn i en kontekst og aktivisere brukeren. Disse elementene kan også sees på fra et spilleestetisk perspektiv. Oppgavene jeg har beskrevet er eksempler på spilleestetikk som kan minne om mini-spill, som definert av Prensky (2005). Interaktive animasjoner er også en måte å leke med teksten på, og er et tydelig eksempel på brukerinnskrivning, som Klastrup kaller det (2010). I denne delen av analysen er det derfor naturlig å trekke inn disse elementene i diskusjonen, både i forhold til analysemodellene til Klastrup og Smith & Just, men også i en mer helhetlig diskusjon rundt det retoriske potensialet i spilleestetikken i forhold til annen type estetikk.

Som Klastrup er inne på, åpner spilleestetikk for en utforsking av teksten som kan være som en slags kombinatorisk semiotisk lek (2010). Viten legger opp til en slik utforsking i sin struktur. Lenkene har ulik utforming, uventede animasjoner dukker opp osv. Man kan si at hvert emne har ulike veier til mål, som må avdekkes ved å finne alle klikkbare elementer og følge ulike oppfordringer som dukker opp. I for eksempel ”Giftstoffer i røyk”, må man følge



oppfordringen om å dra de friske lungene over en midtstilt vertikal linje før ny informasjon og nye lenker dukker opp. At disse er lenker, vet man ikke før man har utforsket dette ved å dra musemarkøren over dem. Dette er et preg ved teksten, som Caillois ville kalt *alea* (1961). Spilleestetikken bærer altså preg av å ha et tilfeldighetselement over seg. Dette spillet med teksten starter i ”Innledning” ved å klikke på et startikon.

### *Brukerens representasjon og handlingsrom*

Jeg skal nå gå igjennom brukerens representasjon, agency og forholdet mellom disse, som skissert av Klastrup (2010). I ”Helse opp i røyk” er brukeren hovedsakelig representert gjennom et museikon. Man opplever at man befinner seg foran en korktavle. Noen ganger dukker det opp en hånd som tegner med tusj eller lignende. Brukeren har ingen mulighet til å styre hånda, og de interaktive mulighetene som finnes er kun tilgjengelige gjennom museikonet. Et sammenkrøllet papir, som i ”Helseskader”, krøller seg sammen av seg selv, og representerer lite annet enn en forsterkning av opplevelsen av det hvite arkets materialitet. Det samme kan sies om det brennende arket under ”Luftveissykdommer”. Den fysiske representasjonen av brukeren er dermed begrenset til å illudere et handlende subjekt, men representerer i virkeligheten et tilstedeværende objekt i teksten. Handlingsrommet til brukeren består av en viss mulighet til å velge rekkefølge på informasjonen som tilbys, og man kan få inntrykk av at man kan forandre på ulike ting, som for eksempel lungene i ”Giftstoffer i røyk”. I virkeligheten er dette noe brukeren må gjøre for å komme videre og få tilgang på mer informasjon.

Brukerens agency er altså begrenset i ”Helse opp i røyk”. Regelsystemet som ligger i spilleestetikken her, er restriktivt, og sender kanskje noen signaler til brukeren som kan være heldige eller uheldige. Klastrup er inne på at et stort handlingsrom ikke er ensbetydende med stor grad av overtalelse (2010). Viten har tydeligvis fokusert på tekst som modalitet først og fremst, og brukt animasjoner som en måte å styre leseren på i tillegg til å illustrere innholdet i tekstene. Klastrup mener at et begrenset agency også kan ha en mening. Hun henviser til Anders Sundness Løvlie som fant ut i sin studie at et begrenset agency i militære opptreningsspill kunne gi spilleren en realistisk følelse av hvordan det er å være i hæren (ibid., s. 139). Men ligger det noen tilsvarende mening bak dette her? Her er det nødvendig å tenke på faktorer som temaet generelt, og de diskursene programmet faller innenfor. I møte med et tema som tituleres med ”Helse opp i røyk”, får man som bruker en forventning om at

---

man skal dikteres til å innta en forutbestemt ønsket holdning. Presentasjonene av de ulike emnene i programmet preges av at det visuelle skal påvirke oss til å innta de ønskede holdninger. Under ”Giftstoffer i røyk” for eksempel, møter vi noen til dels sterke bilder<sup>24</sup>, samt en kampanjefilm som forsterker dette ytterligere. Som læringsressurs tilhører også dette programmet skolediskursen som tradisjonelt betegnes ved at det er lite rom for alternative holdninger innenfor en del områder. Det kan tenkes at et slikt pedagogisk program også kunne oppnå de ønskede resultater med en mer utforskende og brukerinnskrivende design. Som Klastrup er inne på; en opplevelse av at man tar selvstendige valg kan øke bevisstheten rundt verdiene man har, også når de i utgangspunktet er ”uønskede”.

### *Spillmål vs. læringsmål*

Det er som nevnt mest naturlig å tenke på spillet som en kombinatorisk semiotisk lek hvor man skal avdekke alle lenker og informasjonstekster som skjules i teksten. Dette er altså spillmålet med teksten. Smith & Just mener det er viktig å se på om spillmålet overlapper læringsmålet (2009). Det hersker liten tvil underveis i ”spillet” om at designeren ønsker å informere brukeren om røykingens skadevirkninger. Å ”runde spillet” er å ha mottatt all tilgjengelig informasjon om dette ved hjelp av tekst, bilder, animasjoner og filmklipp. Slik sett kan vi si at det er full overlapping mellom spillmål og læringsmål. Designeren har ikke tatt noen sjanser på å villedde brukeren inn i andre univers som styrer en vekk fra læringsmålet. Samtidig viser visuelle og interaktive trekk elementer at fokuset ligger på refleksjon framfor faktakunnskap. Dette er et læringsmål som oppnås ved å delta underveis interaktivt og utforskende, og tilstede i teksten. For å oppnå dette målet, kan man ikke fokusere for mye på å ”runde spillet”.

### **3.1.5 Hva er spilleestetikkens funksjon i ”Helse opp i røyk”?**

Klastrup oppdaget i sin analyse av *advergames* at spilleestetikken kan ha som rolle å holde brukeren lenge nok på nettstedet til at man skal overtales til å utføre ønskede handlinger etterpå (2010). Det kan virke som om spilleestetikken i ”Helse opp i røyk” kan ha tilsvarende funksjon. Gjennom den semiotiske leken må man oppholde seg innenfor programmets

---

<sup>24</sup> Under lenken ”Tjære”.

---

rammer lenge nok til å få oversikt over tobakkens skadevirkninger. Animasjoner som i ”Innledning” og ”Dårlig kondisjon” tar tid å komme seg igjennom, og brukeren må sitte og vente. Samtidig kan slike animasjoner virke håpløst kjedelige og meningsløse for den utålmodige leseren. Animasjonene tar lengre tid enn det tar å lese informasjonen som dukker opp. Effektive lesere kan derfor ha minst like godt utbytte av å lese de samme tekstene i en lærebok. Likevel kan noen av mulighetene for brukerstyring virke motiverende, og man kan leke seg litt med å flytte bilder over vertikale streker. Det uforutsigbare og *alea*-preget aspektet ved teksten kan gjøre det spennende å utforske teksten underveis.

Utover dette er det en begrenset bruk av spilleestetikk. Det er derimot andre estetiske virkemidler som kan ha holdningsskapende potensiale. I den generelle analysen nevnte jeg en del visuelle elementer som brukes gjennomgående for å forankre temaet i klasserommet, som for eksempel korktavla og skriving med tusj på hvite ark. Animasjoner av fallende menneskeskikkelser er et annet eksempel på viktige mediespesifikke elementer. Retorikken kommer altså tydelig fram i andre modaliteter enn den spilleestetiske. Kravet til refleksjon er gjennomgående i de ulike oppgavene i programmet. Oppgavene i seg selv er eksempler på spilleestetikk fordi de ligner på de tradisjonelle mini-spillene, selv om spillmålene avviker noe fra slike typer spill.

På mange måter kan man si at programmet gir inntrykk av å kunne tilby en større grad av brukeraktivitet enn den reellt legger opp til. Utforskningen av mulighetene i programmet kan ta vekk fokuset fra budskapet som ligger i tekst og bilder. Dette er en av farene ved å kombinere denne typen lek med tradisjonelle informative tekster. ”Helse opp i røyk” er mer interaktiv enn læreboka, men med få reelle valgmuligheter for brukeren og sterk styring fra programvarens side. Man får verken oppleve det å være noen annen eller konsekvenser av egne valg. Derfor utnyttes kanskje ikke overtalelsespotensialet i dette programmet fullt ut. En kombinasjon av sterke visuelle uttrykk og en sterkere brukerorientering ville kanskje utnyttet potensialet i større grad. Samtidig ville det være en risiko forbundet med en slik kombinasjon fordi de ulike retoriske uttrykkene kan overskygge hverandre. ”Helse opp i røyk” er en remediering av læreboka, men også klasserommet som læringsarena. Designløsningene gir assosiasjoner til undervisningssituasjoner, i tillegg til holdningskampanjer. Dette programmet er et eksempel på et læremiddel som på mange måter klarer å oppfylle de pedagogiske og estetiske kravene forbundet med et digitalt læremiddel.

---

### 3.1.6 Oppsummering av analysen av ”Helse opp i røyk”

Vitens program inneholder mange kjente trekk ved læreboka, og innbyr i stor grad til den lineære lesemåten som lærebøker preges av. Samtidig inneholder den elementer som bryter med denne måten å lese på, og gjør lesingen mer til et spill i betydning semiotisk lek med teksten. Visuelle og interaktive animasjoner bidrar til å synliggjøre viktige prosesser, lede leseren videre og samtidig oppholde leseren lenge nok til at man kan påvirkes til å innta bestemte holdninger, som igjen kan føre til endring i atferd. Det ser ut til at Viten stoler mer på elevenes og lærernes preferanser enn den faktiske muligheten de har til å påvirke som kan ligge i utnytte spilleestetiske virkemidler i større grad. Representanter for Viten uttaler selv at de ønsker mer interaktivitet i programmene sine, men velger heller å følge elevenes ønsker om kjappe og enkle oppgaver (Johnsen, 2007, s. 30). Dermed utelater de å prøve lite etablerte interaktivitetsformer, som kanskje innbyr til dypere forståelse og større overtalelse enn det man hittil kan oppnå i Vitens programmer. ”Helse opp i røyk” balanserer likevel godt mellom det tradisjonelle og det innovative i sine designløsninger, og et holdningsskapende potensiale er absolutt til stede gjennom et heterogent medieuttrykk.

Jeg skal videre analysere et spill som finnes på lenkesiden til programmet ”Helse opp i røyk” for å se om det har andre elementer som kan være betydningsfulle i forhold til temaet tobakk og helseskader, og holdningene rundt dette. Det er et spill som heter ”Tobakksbaronen” (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Det kan også finnes via blant annet [www.fristedet.no](http://www.fristedet.no) og [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no)<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Dette er nettsteder som omhandler temaet tobakk og helseskader.

## 3.2 "Tobakksbaronen"

### 3.2.1 Innledning

Min andre analysetekst er en tekst som blir betegnet som et spill. Vi skal se at vurderingen av denne teksten som et spill varierer ut i fra hvordan man definerer dette begrepet. Det er snarere snakk om en bred utnyttelse av ulike spillestetiske virkemidler, blant annet ved å simulere en spillsituasjon utenfor det digitale mediet. Det narrative aspektet har større fokus enn i "Helse opp i røyk", noe som gjør at dette er et interessant aspekt å gå nærmere inn på. Men først; en beskrivelse av spillet og hvordan det ble mottatt da det ble lansert.

### 3.2.2 Spillets mottakelse ved lanseringen

Da spillet "Tobakksbaronen" ble lansert i 2003, ble det møtt med blandede reaksjoner i forskermiljøet. Spillforskeren Faltin Karlsen på Institutt for medier og kommunikasjon ved Universitetet i Oslo uttalte i Aust Agder Blad at han tvilte på at spillet ville få folk til å boikotte tobakksindustrien (Him, 2003). Han mente at spillet var så overdrevet at folk kanskje bare oppfattet det som morsomt, noe som er det motsatte av hensikten. Spillforsker Eva Liestøl var uenig med ham, og var i stedet positivt overrasket over spillet. Hun mente at spillet satte tobakksindustrien i et negativt lys gjennom at barn og unge får ta avgjørelser selv underveis i spillet. På den måten kan de ikke unngå å ta informasjonen inn over seg. "Tobakksbaronen" har uansett oppnådd å få et utvalg priser, blant annet Bronseløven i Cannes og reklameprisen "Award pencil" i 2004. Det ble også mye brukt det første året etter lanseringen, og en måling i 2004 viste at 120.000 brukere hadde vært innom siden lanseringen (Helsedirektoratet, 2004).

### 3.2.3 En beskrivelse av spillet "Tobakksbaronen"

"Tobakksbaronen" er et digitalt brettspill som går ut på å drive et tobakksimperium som skal gi størst mulig økonomisk overskudd gjennom kynisk markedsføring. Du har ingen motspillere, men derimot et knippe virtuelle rådgivere som hjelpere under utforming av nye

produkter og markedsføringskampanjer. Jo mer korrumpert du er i dine valg, jo større gevinst får du. Med jevne mellomrom får du valget mellom å fortsette som tobakksbaron eller gi deg på toppen. Du kan registrere deg slik at resultatene kan bli sammenlignet med andres.

Det første som møter deg er et skrivebord med et ark med spilleregler og et innrammet fotografi av tobakksbaronen. Ifølge bildet er denne karakteren en mafialignende type, og dette understrekes ved andre rekvisitter på skrivebordet, som kort fra en kortstokk, pengesedler og en sigar. Teksten i spillereglene oppfordrer direkte til manipulasjon og hensynsløshet. Samtidig høres instrumental musikk, som godt kunne vært hentet fra en mafiafilm.



Figur 9: Spilleregler og rekvisitter på tobakksbaronens skrivebord.

Ved å klikke på pilen til høyre beveger du deg til høyre på skrivebordet hvor det dukker opp et krøllete papir med en innledningstekst. Her blir du presentert for fire rådgivere, illustrert av fotografier på høyre side. Så kan du klikke på et startikon, i form av en spillesjetong. Du beveger deg så ytterligere til høyre, hvor du finner spillbrettet. Dette brettet kan minne om spill av typen "Den forsvunne diamanten". Når du klikker på terningen som ligger på brettet, dukker en hånd opp som rister terningen. Så er spillet i gang. For hvert kast blir du stilt overfor et valg. Først skal du lansere et nytt tobakksprodukt, og må velge målgruppe, ingredienser, navn og reklameutforming. Hele tiden får du råd fra rådgiverpanelet ved hjelp av korte tekster i små snakkebobler. Størst økonomisk gevinst er hele tiden målet. Andre valg du må ta, er for eksempel hvor mange lobbyister i WHO du vil kjøpe ut for at de skal være på din side. Noen ganger er det kun ett valg, for eksempel at du må koste på deg en motkampanje

---

mot aksjonister. Da må du klikke på OK for å komme videre. Jevnlig får du muligheten til å avslutte, eller fortsette. Profitten øker raskt, og her kan du tjene penger rimelig fort. Når du velger å avslutte, beveger du deg lenger mot høyre på skrivebordet. Her dukker en tekst opp som sier at tobakksbaroner sjelden velger å avslutte. Du kan registrere skåren din, tipse en venn, lese mer om tobakksindustrien på [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no) eller gjøre ”det de frykter mest”. Det siste viser seg å være fem punkter med konkrete ting du kan gjøre for å hindre tobakksbaronens virksomhet i det virkelige liv.

Jeg skal først se nærmere på designløsningene som er valgt i ”Tobakksbaronen” mer generelt, før jeg tar for meg det spilleestetiske aspektet. Dette gjør jeg for å kunne si noe om det helhetlige meningspotensialet som ligger i spillet. Det gis blant annet signaler om at leseren/spilleren skal settes i en bestemt modus. Disse signalene kan være viktige for at leseren skal kunne forstå og tolke teksten/ spillet på en bestemt måte. Det kan vise seg at dette er spesielt viktig i ”Tobakksbaronen” fordi mangelen på slike signaler kan føre til at spillet blir tolket på helt andre måter enn det tilhørende nettstedet uttrykker. Det visuelle uttrykket i kombinasjon med andre sanselige virkemidler blir analysert i denne delen, for å se i hvilken grad slike virkemidler bidrar til å skape en troverdig setting. Spillet preges av stereotype holdninger, noe som setter troverdigheten på prøve. Til slutt i denne delen, ser jeg på ”Tobakksbaronen” som fortelling. Dette gjør jeg fordi tobakksbaronen i spillet kan tolkes som en jeg-person med et bestemt oppdrag. Spillet består også av andre faktorer som kan minne om en fortelling.

### **3.2.4 Analysens første del – En generell tilnærming til ”Tobakksbaronen”**

#### *Hvordan inviteres man inn i spillet?*

Man inviteres inn i spillet på litt forskjellige måter ut i fra hvilken inngang man velger. Uansett starter spillet med en oppfordring som sier: ”*Finn fram kynikeren i deg*”. Slike oppfordringer i imperativ form er typiske for dataspill ifølge Burn & Parker (2003). De hevder at invitasjoner til spill vanligvis blir formulert som ordre, og særlig i spill som legger opp til en viss grad av rollespill (ibid., s. 45). Denne oppfordringen kommer fra en antagelse om at spilleren har en slik side, eller kan sette seg inn i en kynisk persons verden. Dette er en viktig del av forberedelsene til spilleren; hvis ikke denne oppfordringen følges, er det en fare

---

for at budskapet i spillet faller i gjennom. Hvis spillet hentes via [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no), møter man også oppfordringen: ”Prøv deg som tobakksbaron”. Slike oppfordringer kan forstås som at eventuelle sunne holdninger skal skyves til side ved at du kun skal prøve hvordan det er å være tobakksbaron, ikke bli én. Underforstått; du skal ikke adoptere en tobakksbarons holdninger, men bevare en viss avstand til hans kynisme. Man får også oppfordringen: ”Lær mer om hvordan tobakksindustrien opererer og bygg ditt eget tobakksimperium”. Man kan forstå dette som et sentralt læringsmål i spillet, noe som kan være en viktig del av forberedelsene til spillet. Man skal også lære *mer*, det vil si at det forutsettes at man allerede vet en del om tobakksindustrien. Alle disse verbene i imperativ form, nemlig *finn fram*, *prøv deg* og *lær mer*, er viktige triggerer i forhold til å sette seg i riktig spill- og læringsmodus.

### *Det remedierte brettspillet*

Sentralt i ”Tobakksbaronen” er brettspillet. Ved siden av å være det mest betydningsfulle elementet for å sette brukeren i en spillmodus, har det også andre sider ved seg som bør belyses. Brettspill er kjent for de fleste fra den virkelige verden, og brettspillet i ”Tobakksbaronen” er derfor en remediering av noe kjent til et nytt medium. Bolter & Grusin peker på at *immediacy* er et sentralt begrep når nye medier tas i bruk (1999). Dette begrepet brukes for å betegne sider ved de digitale tekstene som gjør mediet usynlig. I ”Tobakksbaronen” er brettspillet et element som skal gjøre spillsituasjonen virkelig, men som i liten grad er forandret for å tilpasses det digitale mediet. Det er mer et statisk objekt i teksten som skal illudere en opplevelse av å sitte ved et bord og utføre enkle spillhandlinger som å riste en terning og flytte en spillbrikke. I samme øyeblikk som man blir oppmerksom på dette, blir dataspillet som sådan mindre til stede. På en måte kan man si at brettspillet har en noenlunde samme funksjon som korktavlen i ”Helse opp i røyk”. Elementet brukes for å illudere en bestemt situasjon som man ønsker at brukeren skal settes inn i. Forskjellen er at kontrasten mellom det visuelle brettspillet og det at spillet er en del av gameplay-et, utgjør en bestemt mening i ”Tobakksbaronen”. Men her ligger det også potensielle misforståelser rundt spilllets mål og mening, som jeg senere skal komme nærmere inn på.





Figur 10: Brettspillet i "Tobakksbaronen".

### *Hvordan skapes troverdighet i "Tobakksbaronen"?*

Invitasjonene til spillet formulerer et krav om å sette seg inn i en rolle. Troverdigheten til denne rollen er avhengig av en rekke faktorer. Hva slags assosiasjoner gir egentlig begrepet tobakksbaron? Dette begrepet er konstruert for anledningen, men bygger på forestillingen om en baron som en adelig person. Opprinnelig betyr ordet baron friherre. Dette får en til å tenke på en person som kan handle helt fritt, og bestemme ubegrenset over andre mennesker. Det finnes likevel sammensatte ord med –baron som kan gi andre assosiasjoner, som for eksempel forretningsbaron <sup>26</sup>. Dette ordet brukes om en person som gjennom forretninger har oppnådd velstand og status. Uansett gir betegnelsen tobakksbaron et bilde av en velstående suksessfull mann som har mange under seg i hierarkiet. Om han handler helt fritt, er kanskje diskutabelt. Dette skal jeg komme tilbake til. Hvis man bruker inngangen til spillet via [www.fristedet.no](http://www.fristedet.no), brukes navnet Baron von Tobakk. Både dette navnet, og "Tobakksbaronen", er konstruerte for spillets skyld, noe som gir et signal til spilleren om at karakteren er en fiktiv person. Hvis man bare hadde brukt betegnelsen "direktør for et tobakksimperium" eller lignende, ville denne siden ved spillet blitt mindre synlig. Spillet ville kanskje mistet noe av sin troverdighet også. Som vi skal se, settes en del holdninger på spissen, noe som bidrar til å skape en fiktiv setting.

<sup>26</sup> Mer brukt er kanskje forretningsmagnat, som betyr det samme.

Når man går nærmere inn på de visuelle elementene i spillet, kan man se at de har betydning for opplevelsen av spillet. Elementer som fotografiet, skrivebordet, kortstokken og spillsjetongene spiller på en intertekstuell forståelse fra film og litteratur om mafia- og undergrunnsvirksomhet. Musikken som spilles i innledningen er også en viktig del av dette. Dette gir en troverdighet av spillet både som fortelling og rollespill. Burn & Parker understreker dette viktige aspektet i sin analyse av et "Harry Potter"-dataspill (2003, s. 46). Fordi dataspill er hybrider av andre medieuttrykk, er kombinasjonen av slike uttrykk viktige for å skape en troverdighet til spillet (ibid., s. 47). Det kan være at spilleren også møter "Tobakksbaronen" med erfaringer fra dataspill som for eksempel online-spillet Mafiaspillet<sup>27</sup>. I Mafiaspillet er det derimot et fokus på samarbeid og smarte løsninger, noe som bryter med Tobakksbaronens fokus.

Spillet og dets fortelling framstår som troverdig gjennom bruk av bestemte virkemidler. Disse elementene kan deles opp i ulike modale orienteringer, som Gunther Kress og Theo Van Leeuwen bruker i sin teori om visuell grammatikk. Disse er; det naturalistiske, det abstrakte, det sanselige og det teknologiske (Kress & Leeuwen, 1996). De naturalistiske elementene er elementer som skaper et realistisk bilde av virkeligheten eller deler av den. Eksempler på slike elementer i "Tobakksbaronen" er fotografiene av "virkelige" personer og lyden av terningen og brikken som flytter seg. Dette skaper en nærhet til spillet i tillegg til å skape en naturalistisk setting. De sistnevnte lydeffektene, i tillegg til musikk og visuelle effekter, kan gi sanselige opplevelser som skaper en bestemt stemning. Det er likevel begrenset omfang av denne typen elementer. I motsetning til filmer, og også en del dataspill, brukes kun én "kameravinkel". Selv om rådgiverne "snakker", er det ingen funksjoner som levendegjør disse personene. Dette kunne for eksempel vært at vi hørte lyden av stemmene, eller at de hadde forskjellige ansiktsuttrykk. Disse manglene vil kanskje hindre en erfaren spiller i å komme i en flyt-tilstand hvor den følelsesmessige opplevelsen av å delta i en representert verden tar over (Burn & Parker, 2003, s. 60).

I mange spill som bærer preg av rollespill er teknologiske elementer som *inventory screen*, kart og objekt-ikoner vanlig (ibid., s 60). I "Tobakksbaronen" er det få slike elementer. Det ligger et bankkort på spillbrettet som sier hvor mye penger du har på konto til enhver tid når du fører musepekeren over det. Kartet på spillbrettet gir en indikasjon på hvor du befinner deg i verden, men kun på en indirekte måte. Du flytter deg ikke rundt i verden, men sitter ved det

---

<sup>27</sup> [www.mafiaspillet.no](http://www.mafiaspillet.no).

---

samme skrivebordet under hele spillet. Kartet på spillbrettet er heller en del av brettspill-allegorien. Men fraværet av slike vanlige teknologiske elementer sier også noe i forhold til det underliggende argumentet i spillet. På den ene siden er det et tegn på at den som sitter på avgjørelsene i et tobakksimperium har en avstand til avgjørelsene som tas. På den andre siden er det et signal om at spillet ikke skal tolkes som hvilket som helst dataspill, men mer som tekst og fortelling. Det er det narrative perspektivet som er i fokus, på bekostning av det ludiske (ibid., s 47).

Spillet "Tobakksbaronen" tilgjengeliggjøres via [www.viten.no](http://www.viten.no), [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no) og [www.fristedet.no](http://www.fristedet.no). Alle disse nettstedene har som mål å informere om helseskader som følge av bruk av tobakksprodukter. Dette kan påvirke spillerens forventninger i møtet med dette spillet. Man kan få forventninger om at spillet skal formidle et budskap som er i tråd med det disse nettstedene står for. Det at man får lov til å være den kyniske bakmannen bak alt det forferdelige man har hørt og lest om, kan være pirrende og spennende. Det er morsomt å leke skurk. Samtidig er det akkurat det det oppleves som også; nemlig at det er en lek. Man får ingen mulighet til å tre ut av den stereotype forestillingen av en tobakksbaron som spillet legger opp til, noe som også kan virke distanserende for spilleren. Den personen man skal forestille tillegges ingen personlige egenskaper utenfor dette stereotype bildet. Det at karakteren blir så ensidig representert, er sannsynligvis gjort for å understreke de umenneskelige trekkene han har. Men virkningen kan også være at budskapet ikke når helt fram, fordi man da ikke beveger seg utover lek-nivået. Det kan likevel være et viktig bidrag i forhold til å være et supplement til alt ensidig informasjonsstoff som setter fokus på røykerens ansvar for egen helse. Her blir faktisk røykeren framstilt som et uskyldig offer for sterkere krefter.

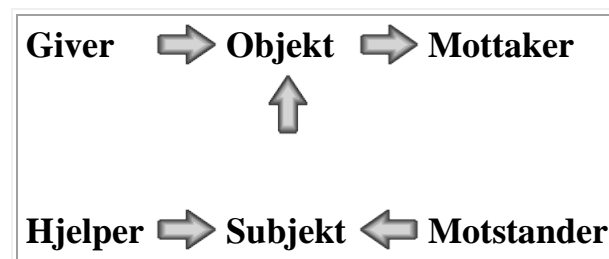
Det er flere trekk ved spillet som setter troverdigheten på prøve. Markedsføringskampanjen i spillet kan virke veldig urealistisk, for eksempel det at man kan skifte merkenavn og utseende på sigarettpakken. Det normale er at man holder seg til ett navn og en logo. Dette er trolig valgt fra designerens side for at det skal være interessant og morsomt å få være kreativ i denne delen av spillet. Argumentet om at røykere enten er barn, dumme eller fattige skaper et ironisk bilde av røykeren som kan oppfattes på forskjellige måter. Hvis man har brukt nettstedet [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no) tidligere, vil man oppfatte det som tobakksbaronens stereotype bilde av røykeren. Men oppdelingen kan også oppfattes som urealistisk, eller

støtende, hvis man tolker det som om det er en del av budskapet at røykere enten er fattige, barn eller dumme.

Argumentene underbygges av notiser, sitater og lignende på nettstedet [www.tobakkdreper.no](http://www.tobakkdreper.no). Her finner man også reklamefilmer hvor tobakksbaronen, som vi kjenner han fra spillet, dukker opp i en mer virkelighetsnær setting. Her kommer det fram at tobakksbaronen har et stereotyp syn på røykeren, og han røyker ikke "denne skiten" selv. Dette underbygges i spillet av at rådgiverne beskrives som ikke-røykere. I sammenheng med dette materialet har spillet en naturlig plass. Flere av argumentene som kommer fram i spillet blir forklart og utdypet her. Risikoen er mindre for å misforstå budskapet hvis det andre materialet også brukes.

### *"Tobakksbaronen" som fortelling*

Det er liten tvil om at spillet har en narrativ dimensjon. Fortellingen om tobakksbaronen kan derfor beskrives isolert ved hjelp av litterære analysemodeller. En modell som er blitt brukt til å analysere litterære tekster, og særlig eventyr, er Greimas' aktantmodell <sup>28</sup>.



*Figur 11: Greimas' aktantmodell.*

Giveren i "Tobakksbaronen" oppfatter jeg som spillets stemme, det vil si den virtuelle oppdragsgiveren som ber spilleren om å finne fram kynikeren i seg. Objektet er da spillet, som overleveres til mottakeren/spilleren. I dette ligger det et mål med oppdraget, som er å tjene mest mulig penger. Dette er på vegne av subjektet i spillet, som er tobakksbaronen. Han er "jeg"-personen, som sees fra første persons synsvinkel. Tobakksbaronen har noen hjelpere,

<sup>28</sup> Mye faglitteratur omtaler denne modellen, men jeg har valgt å bruke følgende nettside som kilde: <http://www.vgskole.net/teachers/norsk/litteratur/eventyr/eventyr.php>

---

som er rådgiverpanelet. De hjelper subjektet til å velge best mulig sammensetning av ingredienser i sigarettene, og tilpasse produktet til et valgt marked. På ett nivå har ikke subjektet noen reelle motstandere, i at jeg-personen er eneste deltaker i brettspillet. Men på et annet nivå, dukker det opp motstandere underveis i spillet i form av auksjonister, ideelle organisasjoner og lignende. Hvis man ser på spillet på denne måten, kan man gjenkjenne trekk fra den litterære verden som kan bidra til å sette spilleren inn i en troverdig kontekst.

Opplevelsen av at teksten inneholder en jeg-person bidrar til å gi en opplevelse av teksten som en fortelling. Dette trekker Hayles fram som en viktig side ved interaktiv fiksjon (2007, kapittel 2). Interaktiv fiksjon preges ofte av at man ”er” den narrative jeg-personen, og dette krever en annen innstilling til verket enn til annen litteratur, sier hun.

Kort oppsummert viser denne første delen av analysen at det er flere elementer som signaliserer at dette ikke er et rent spill, slik vi kan forstå andre spill på nettet. Hvis signalene i invitasjonene ikke oppfattes av spilleren, blir utgangspunktet for å leve seg inn i den gitte rollen som tobakksbaron dårligere. ”Tobakksbaronen” har et klart narrativt fokus gjennom de oppfordringene som blir gitt og den rollen man inviteres inn i. I den andre delen av analysen skal jeg gå nærmere inn på spillerens rolle og hvordan spilleestetiske virkemidler brukes i sammenheng med denne rollen.

### **3.2.5 Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i ”Tobakksbaronen”**

#### *Brudd på spillkonvensjoner*

”Tobakksbaronen” spiller på noen kjente spillkonvensjoner, hovedsakelig fra brettspillsjangeren. Ved å antyde en likhet med ”Den forsvunne diamanten”, får man umiddelbare assosiasjoner til denne typen spill. Det dreier seg om å ta over domener med store ressurser, som innebærer store muligheter for å tjene penger. Det som derimot er annerledes her, er at man ikke har noen motspiller. Dette kan være et valg som er gjort av flere grunner. Det kan ha praktiske og teknologiske årsaker, siden det ikke er noen mulighet her til å spille direkte mot andre. Men det kan også være slik at man skal få inntrykk av ikke å ha noen motstandere. Eventuelle motstandere som dukker opp underveis i spillet, som WHO

---

og aksjonister, kan alltid kjøpes ut med et pengebeløp. Man skjønner likevel underveis at en del brettspill-elementer opptrer uten noen annen funksjon enn å bygge opp under allegorien. Det ligger blant annet noen ubrukte spørsmålkort på brettet. Et annet element er at man noen ganger får beskjed om å stå over ett kast, noe som ikke er mulig når det mangler spillmotstandere. I et brettspill vil man kanskje ha noen sedler eller lignende som indikerer fremgang i spillet. I ”Tobakksbaronen” er det et bankkort med tilsvarende funksjon, men saldoen oppdateres bare etter endt runde.

”Tobakksbaronen” mangler også spillstrukturelle trekk. Jesper Juul beskriver de vanligste spillstrukturene som emergens- og progresjonsspill (2004). Brettspill er et typisk eksempel på et emergensspill, men ”Tobakksbaronen” er ikke nødvendigvis et fullverdig spill av denne typen. Emergensspill kjennetegnes som ”et åpent landskap av muligheter” (ibid. s. 185). Dette tvinger spilleren til å tenke strategisk, noe som ”Tobakksbaronen” åpner for i liten grad. Juul antyder at emergensspill kan ha holdningsskapende potensiale når han henviser til brettspillet Monopol (ibid., s. 192). Mortensen hevder at den typiske didaktiske tekst er en lukket tekst som i liten grad tåler lek, omstrukturering og ironisk distanse (1997, s. 113). For å skape refleksjon rundt egne holdninger er det viktig at teksten er mer åpen, og inneholder tomrom som skal fylles av leserens indre aktivitet, mener Mortensen. Et emergensspill vil kunne åpne for en slik lesing. ”Tobakksbaronen” derimot er en lukket tekst og bruker andre måter å overtale leseren på enn gjennom strukturelle trekk.

Alle bruddene med kjente spillkonvensjoner og spillstrukturer kan oppleves som mangler ved spillet, men som en elev som jobber med temaet røyking fra flere innfallsvinkler, kan disse trekkene ha en funksjon. Når jeg nå skal gå over til å bruke Klastups analysemodell, vil jeg komme inn på hvordan slike trekk kan gi mening i den riktige konteksten.

### *Brukerens representasjon og handlingsrom*

I følge Klastup er det viktig å studere relasjonen mellom spilleren bak skjermen og representasjonen av spilleren i spillverdenen (2010, s. 136). I dette spillet ”er” man tobakksbaron. Dette blir representert av et realistisk utseende skrivebord, et innrammet portrett og en hånd som deltar i spillet ved å riste på terningen. I tekstene får vi også tildelt en sjefsstol, og rådgiverne er til stede i fotografiene ved siden av spillbrettet. Spilleren

---

representeres altså på to nivåer; innholdsmessig ved at man blir tillagt mafia-lignende egenskaper i tilhørende omgivelser, og fysisk ved hjelp av hånden og portrettet.

Men hvor stort handlingsrom har spilleren egentlig? Som nevnt over, er de fleste valgene spilleren får bare å klikke seg videre i spillet uten andre alternativer. Det er egentlig bare når nye produkter skal utvikles at man har flere valg. Det er her man kan leke seg litt med navn, bilde, slagord og lignende. Ellers i spillet har man lite annet å gjøre enn å klikke seg videre. Korte tekster underveis holder spilleren informert om mulige utfordringer man kan møte som leder av et tobakksimperium, men løsningen er alltid å handle manipulativt og uetisk. Som spiller har man kun én mulighet til å handle etisk, og det er å avslutte spillet når man får muligheten. Man får inntrykk av å ha flere muligheter enn det man reellt sett har. Når man skal lansere et produkt på et nytt kontinent, får man bare muligheten til å lage et helt nytt produkt eller fortsette med det samme. Man får vite lite om markedets forutsetninger i området eller hvilke andre aktører som er inne i bildet, kun gjennom en kort introduksjon. Brukerens agency er altså veldig begrenset. Ved å godta spillets regler før start, blir man presset inn i et bestemt verdimønster. Som Klastrup er inne på, er ofte lærespill preget av mindre handlingsrom enn kommersielle spill (ibid., s. 139). Dette gjelder også ”Tobakksbaronen”. Klastrup henviser til Anders Sundness Løvlies forsøk med opptreningsspill i det militære, og hevder at et begrenset agency er en faktor som øker den realistiske følelsen av å være i hæren. Dette trekket kan se ut til å stemme i dette spillet også. Et begrenset agency kan gi et realistisk bilde av hvordan det er å være leder for et tobakksimperium. Her ønsker produsenten å rette søkelyset mot den kynismen og mangelen på refleksjon som kjennetegner en vellykket tobakksbaron. Dette blir tydeliggjort gjennom de innskrenkede valgene spilleren har. Det å bruke et brettspill som arena, som også ligner på et enkelt barnespill, gir signaler om at det eksisterer en distanse mellom valg ved et skrivebord, og de faktiske konsekvenser som følger av valgene.

### *Spillets autonomi*

Smith & Just er opptatt av å se på spillets autonomi som et ledd i en analyse for å avdekke det overtalende potensialet i spill (2009, s. 58). Er spillet ”Tobakksbaronen” overtalende i seg selv eller er det avhengig av tilleggsinformasjon utenfra? Dette er det ikke noe entydig svar på. På den ene siden kan spillet i seg selv uttrykke et budskap gjennom det begrensede handlingsrommet. Empati og etisk refleksjonsevne lønner seg ikke, og man må være kald og

kynisk for å lykkes. På den andre siden, er det kanskje nettopp i sammenheng med nettstedene som kobles til spillet, budskapet er tydeligst. Det opptrer som en kontrast til alt kampanjestoffet, skrekkbildene av skadete lunger, blodårer og tenner som blant annet finnes på [www.viten.no](http://www.viten.no). Spillet vil oppleves annerledes etter å ha jobbet med temaet på andre måter først, som et alternativt perspektiv på temaet. Hvis spillet kun brukes som et avbrekk eller underholdning, mister den det retoriske potensialet. I verste fall, kan spillet løsrevet fra konteksten, miste mening både som argument mot tobakksindustrien og som spill. Her har tilgjengeligheten en sentral rolle. Spillet kan faktisk også hentes via et nettsted for gratisspill, nemlig [www.123spill.no](http://www.123spill.no). Her blir spillet satt i en annen kontekst sammen med andre spill med helt andre mål<sup>29</sup>. I denne sammenhengen kan spillet fort bli misforstått, og til og med falle helt igjennom som spill på grunn av det begrensede gameplay-et. Kommentarer som spillere har postet på denne nettsiden, sier noe om at dette kan være tilfellet. "Have fun" skriver i en kommentar fra 14.12.2008 at han gir spillet 1 av 10 poeng fordi: "Heile spillet går ut på å kaste terning, og lage nye tobakkar. Ikkje beste inntrykk på små unger." En annen spiller hevder at det går for fort å runde spillet, og at det har for få valgmuligheter. Ytterligere en annen spiller skriver bare "lol?" i kommentarfeltet, noe som uttrykker tydelig at man ikke har forstått poenget med spillet. Likevel er det trolig slik at de mange normbruddene med andre dataspill stadig vil minne spilleren på at det ligger andre motiver bak spillet. Hvis spillerens muligheter hadde forandret seg eller økt etter hvert som man nådde et høyere nivå, ville spillets gameplay kanskje kommet i veien for argumentene. Her er det begrensningene i handlingsrommet som står for de sterkeste argumentene, ikke mulighetene.

### *Spillets integrasjon*

Med bakgrunn i spillets "omvendte psykologi" kan man hevde at integrasjonen i spillet, etter Smith & Just's terminologi, er demonstrativ (2009). Spillets argumenter kommer til syne gjennom valgmekanismene i spillet. Selv om spilleren har begrenset med valgmuligheter, vil valgene som tas hele tiden underbygge argumentene. Som i Smith & Just's analyse av "The Parking Game", kan man også si at "Tobakksbaronen" demonstrerer argumentene indirekte (ibid., s. 65). Ulempene ved å røyke understrekes ved å gi motstridende holdninger verdi.

---

<sup>29</sup> Spillet er plassert mellom "strip poker" og ludo på oversikten over kategorien "kort & brett".



### *Spillmål vs. læringsmål*

Noe annet Smith & Just er opptatt av, er spørsmålet; hvor stor er overlappingen mellom spillets mål og læringsmålet? (2009, s. 59). Spillets mål blir artikulert tydelig i den første teksten vi møter, det vil si spillereglene. Det er om å gjøre å være grådig og vise minst mulig hensyn. Som nevnt tidligere, blir dette enda tydeligere ved at disse handlingsmåtene er integrert i spillet. Man kan nesten si at det er snakk om spill i overført betydning; det er spillet som drives innenfor tobakksbransjen som er det egentlige temaet. Et læringsmål er at man skal få et innblikk i hvordan et tobakksimperium drives fra øverste hold. Dette er et delmål i forhold til et større læringsmål, artikulert gjennom tilhørende nettsted; å hindre at ungdom begynner å røyke. Her er det viktig å sammenligne med begge læringsmålene. Hvis spillets mål er det samme som det førstnevnte læringsmålet, betyr det at budskapet er at man må være grådig og hensynsløs for å bli rik på tobakk. Røykerne blir bare representert ved tall som antall døde. Det spillet spør er; ønsker du å være kun et tall, et ansiktsløst offer for en kynisk industri? Hvis svaret er nei, betyr det kanskje at du lar være å begynne å røyke, eller overtaler røykere til å slutte. Dette argumentet ville kanskje ikke kommet like tydelig fram uten spillestetiske virkemidler. Det egentlige retoriske argumentet bak spillet artikuleres dermed ikke direkte i teksten, men kommer fram ved å spille spillet. Hvis dette er det egentlige spillmålet, faller det naturlig sammen med det overordnede læringsmålet. Dette kan ha betydning for overtalelespotensialet.

### *”Tobakksbaronen” som spillkategori*

Det er vanskelig å plassere ”Tobakksbaronen” innenfor noen spesiell spillsjanger, blant annet fordi det bryter med kjente spillkonvensjoner. Men Caillois’ spillkategorier kan bidra til å beskrive betydningsfulle trekk ved spillet. Som spillkategori har ”Tobakksbaronen” elementer fra flere av Caillois’ kategorier (1961). På grunn av brettspill-allegorien, hører spillet inn under agôn-kategorien. Det er om å gjøre å få størst mulig økonomisk gevinst, og spillet reguleres av regler vi kjenner fra lignende brettspill. Det at du senere kan registrere skåren din på en liste sammen med andres resultater, underbygger dette. Men det har også et alea-preg, i at spilleren i svært liten grad kan bruke sine personlige egenskaper for å nå det økonomiske målet. Tilfeldigheter styrer hvordan utviklingen går etter at man har valgt seg et produkt og en reklamekampanje. Fordi man stort sett skal klikke seg videre, og ikke ta reflekterte valg, er det svært tilfeldig hvordan det går. Spilleren har heller ikke noe kontroll over terningen, og

---

hvilke antall som vises på terningen, viser seg å være ubetydelig i forhold til spillets mål. Tilfeldighetsaspektet gir et ganske kraftig signal om at maktpersoner i tobakksindustrien distanserer seg fra de fatale konsekvensene maktspeillet får. Det sterkeste elementet er kanskje mimicry-elementet fordi man spiller rollen som tobakksbaron, noe som innebærer at man overtar alle egenskapene denne fiktive personen har. I tillegg kan man også si at spillet hører inn under ilinx-kategorien. I forhold til annet lærestoff om tobakksskader, snus alt her på hodet. Man skal legge til side all opparbeidet sunn fornuft. I forhold til spillets overtalelsesmål, kan det se ut til at det er mimicry-elementet som er det sentrale. Dette elementet får en mer framtrædende plass enn gameplay-et. Det kan være en styrke for designerne bak dette spillet at alle kategoriene er innlemmet i en eller annen form. Det kan appellere til ulike spillertyper, og øke den estetiske og spillmessige opplevelsen. Man kan kanskje også si at dette er et eksempel på ”nyskaping” som ITU er opptatt av (Moe, 2010). Uventede kollisjoner mellom forventninger til sjangeren og mediet, i tillegg til å snu opp-ned på forventningene til eleven, kan være både utfordrende og provoserende. Først og fremst kan det oppfordre til refleksjon.

### 3.2.6 Hva er spilleestetikkens funksjon i ”Tobakksbaronen”?

Spilleestetikken som brukes i ”Tobakksbaronen” plasserer teksten et sted mellom en interaktiv tekst og et spill. Den er mer brukerinnskrivende enn for eksempel ”Helse opp i røyk”-programmet til Viten, og kan dermed ha et holdningsskapende potensiale som ikke den læringsressursen har. Dette er avhengig av at spillet settes inn i riktig kontekst og at spilleren lever seg inn i rollen den blir tildelt. ”Tobakksbaronen” kan være et godt supplement til annen formidling om temaet. Som Egenfeldt-Nielsen er inne på, er nok lærerens tilstedeværelse også avgjørende (2008, s. 219). Argumentene i spillet vil antageligvis være mindre tilgjengelige hvis eleven sitter hjemme og finner spillet tilfeldig på et nettsted for gratisspill.

Som ”Helse opp i røyk”-programmet, har spilleestetikken også her til hensikt å holde brukeren så lenge som mulig på nettstedet. Han eller hun tvinges gjennom nødvendig informasjon, og gameplay-et blir et alibi for å være tilstede lenge nok. Men dette forutsetter en viss innstilling og innlevelse fra brukerens side. En elev som har spilt en del spill fra før vil kunne gå glipp av mye nyttig informasjon ved at man klikker seg for raskt videre for å runde spillet<sup>30</sup>. Det kan

---

<sup>30</sup> I mitt forsøk på å runde spillet fortest mulig uten å lese alle tekstene, klarte jeg det på litt over ett minutt.

---

være vanskelig å få en slik elev til å spille dette spillet en gang til når man er vant til at spill er ferdig når de har rundet det. Mulighetene for å utforske spillets muligheter er muligens for få til å kunne motivere for gjentatt spilling. Når man har forstått at målet med spillet er å forstå at tobakksindustrien er kynisk, kan spillet bli uinteressant å holde på med. Dette kan skje allerede før man har begynt å spille. Det kan være en fare forbundet med å artikulere spillets mål så tydelig som det gjøres i ”Tobakksbaronen”. Det kan gå ut over utforskningen av spillets muligheter og begrensninger.

Spilleestetikkens funksjon kommer tydeligst fram rundt det som dreier seg om mimicry-aspektet, og opplevelsen av å befinne seg i en fortelling. Dette er en type spilleestetikk som Mortensen trekker fram som et viktig ledd i hvordan et spill oppleves (2009, s. 93-95). Man kan spille rollen helt ut, og oppnå gode resultater ved å opptre kynisk og manipulerende. Men man kan også oppleve dette som ubehagelig og forlate spillet ved første anledning. Uansett ligger det et overtalende potensiale i begge tilfeller fordi et slikt rollespill gjør at en erfarer konsekvensene av egne valg.

### **3.2.7 Oppsummering av analysen av ”Tobakksbaronen”**

”Tobakksbaronen” er et eksempel på et lærespill hvor designerne har vært kreative i å utforme et realistisk spillmiljø, blant annet ved å bruke kjente elementer fra film, litteratur og dataspill. Brettspill-allegorien er et sentralt element som innbyr til en forståelse og opplevelse av en tobakksbarons verden. Spillet kan derimot oppfattes som overdrevet, med sitt sterke preg av stereotypier. Derfor er det viktig at spillet opptre i riktig kontekst, slik at spilleren settes inn i riktig spill- og læringsmodus. Som dataspill faller det igjennom på grunn av manglende gameplay og få kjente teknologiske elementer fra dataspill-sjangeren. Men i riktig kontekst kan spillet ha et stort overtalende potensiale, særlig gjennom det narrative aspektet.

### **3.2.8 Hvordan kan ”Helse opp i røyk” og ”Tobakksbaronen” supplere hverandre i et holdningsskapende arbeid?**

De to første analysetekstene har det til felles at de omhandler temaet røyking, men de uttrykker forskjellige læringsmål innenfor dette temaet. Mens ”Helse opp i røyk” har et fysiologisk fokus hvor konsekvenser av røyking står i sentrum, er målet med

”Tobakksbaronen” å sette tobakksindustrien i et dårlig lys. Dette er to delmål på veien mot hovedmålet som er å hindre at ungdommer begynner å røyke. I et slikt arbeid er det viktig å inkludere både de fysiologiske og de sosiokulturelle konsekvensene av røyking. Derfor er utgangspunktet for å kombinere disse to læringsressursene godt.

”Tobakksbaronen”s potensiale når det gjelder å påvirke elevens holdninger ligger i det å gå inn i en karakter, noe ”Helse opp i røyk” mangler. Gjennom innlevelse i en slik karakter kan man få et annet perspektiv på temaet tobakk og helseskader. Ved at argumentene mot røyking blir framstilt på en indirekte måte, kan de nå fram mer effektivt. Spilleren tvinges til å reflektere rundt temaet på en annen måte enn det en mer kampanjelignende læringsressurs som ”Helse opp i røyk” kan gjøre. Samtidig er tematikken i ”Tobakksbaronen” såpass snever at det er nødvendig å supplere med andre pedagogiske tilnærminger.

## 3.3 "Når krigen raser"

### 3.3.1 Innledning

I den tredje analyseteksten beveger jeg meg over til et nytt faglig tema, nemlig krig og brudd på menneskerettigheter. "Når krigen raser" skiller seg ut på mange måter i både form og innhold (Røde Kors, 2010). Spillestetikken er også av en annen art, med sin helt spesielle funksjon. Denne teksten skiller seg også ut fordi den suppleres med annet undervisningsmateriale som er en viktig del av det helhetlige læringsarbeidet.

Det som er spesielt med denne teksten er at den har et tydelig fokus på det sanselige. Fortellerformen er i sentrum, og det brukes bilder, animasjoner og lydeffekter for å forsterke budskapet i fortellingen. Vi vil etter hvert se at det brukes en annen type spillestetikk i denne teksten enn i de foregående, som har en funksjon i sammenheng med andre sterke virkemidler.

### 3.3.2 Beskrivelse av nettstedet "Når krigen raser"

"Når krigen raser" er et nettsted lansert av Røde Kors for å informere om arbeidet som gjøres rundt Internasjonal Humantær Rett<sup>31</sup>. Navnet betegner også en interaktiv tekst som er tilgjengelig kun på dette nettstedet. Denne interaktive teksten kan suppleres med elevhefter og lærerveiledning som bestilles via nettstedet. Jeg velger å analysere den interaktive teksten spesielt fordi den har en spesiell uttrykksform med en særegen spillestetikk. Jeg skal likevel se på nettstedet og det supplerende læringsmaterialet i deler av analysen.

Først vil jeg beskrive generelt hvordan Røde Kors begrunner bakgrunnen for det totale undervisningsopplegget som heter "Når krigen raser". I informasjonsbrevet som følger tilleggsmaterialet står det: "*Når krigen raser* handler ikke om å pugge fakta, men å involvere seg, ta standpunkt og ikke minst kunne sette seg inn i forskjellige menneskers situasjoner". Her er et hovedmål for opplegget eksplisitt formulert. Det er å utvikle engasjement, empati og andre egenskaper framfor faktakunnskap. Man kan likevel ikke unnvære noe faktainnlæring

---

<sup>31</sup> Forkortet IHR.

---

for å skape engasjement, og det er det elevheftet tar for seg. Undertittelen til elevheftet ”Når krigen raser” er ”Menneskeverd, rettigheter og *din* plass i verden”. Røde Kors viser med dette at de ønsker å invitere leseren inn til å ta standpunkt i forhold til disse problemstillingene. På baksiden av elevheftet beskriver Røde Kors sitt mandat fra det internasjonale samfunn gjennom Genevekonvensjonene: ”Organisasjonen skal påse at krigens regler blir fulgt og være en pådriver i å få spredd kunnskap om innholdet i konvensjonene” (Alfsen, Stalsberg, & Aspelund, 2010). Her formuleres kunnskapsmålet med prosjektet i tillegg til at læringsmålene legitimeres gjennom mandatet.

### 3.3.3 Beskrivelse av den interaktive teksten

Det første som skjer når man klikker seg inn i den interaktive teksten, er at det dukker opp et lekende barn med en planetlignende ball svevende over seg. Barnet ler, og virker trygg og fornøyd. Etter få sekunder dukker omgivelsene opp, som best kan betegnes som et forlatt og ubeboelig landskap. Barnet leker blant landminer, og en tanks, en haug med hodeskaller, en voksen soldat, en barnesoldat, en forlatt skole og en brennende bygning omringer barnet. I luften over den brennende bygningen svever et helikopter. På hvert element ser man skytemarkører. Disse kan man klikke på, og nye elementer dukker opp. Hvert element leder videre til en kort tekst og én eller flere visuelle animasjoner. Disse tekstene og animasjonene er også tilgjengelige via kategorier i en horisontal meny nederst i skjermbildet. Bortsett fra menyen nederst, en Røde Kors-logo og et ”hjem”-ikon, er det ingen tekstelementer her, og derav ingen instruksjoner eller innledning. Ved å klikke på planeten/ ballen øverst blir vi introdusert for temaet gjennom en fortellerstemme og en kort visuell animasjon.



Figur 12: Åpningsbildet i "Når krigen raser".

Grunnen til at jeg beskriver dette åpningsbildet så grundig er fordi det kan se ut som om det er et meningsbærende element i teksten. I den generelle delen av analysen skal jeg bruke forskjellige teorier for å belyse sider ved dette uttrykket. Delkapitlene har mye til felles i uttrykksform, så jeg velger å analysere ett av dem nærmere. Dette gjør jeg for å forsøke å skape et helhetlig inntrykk av teksten og meningspotensialet som ligger her. Etterpå ser jeg nærmere på hvordan spillestetikk brukes i "Når krigen raser", og hvilken funksjon den har.

### 3.3.4 Analysens første del – En generell tilnærming til "Når krigen raser"

#### *Hvordan forberedes leseren?*

Før jeg går inn i selve teksten, er det interessant å se litt på hvordan vi inviteres inn i teksten. Dette er et viktig aspekt fordi invitasjonen sier noe om hva vi møter og hvilke forventninger som stilles til leseren. Via nettstedet til Røde Kors møter vi oppfordringen: "Besøk Når Krigen Raser". Verbet *besøk* kan gi assosiasjoner til en utstilling, som i et museum eller lignende. Dermed kan forventninger oppstå om at man skal observere, lytte og lære, og ellers innta det som kommer passivt. Det er en trend de siste årene at museer har multimediale show som en sentral del av sine utstillinger. Denne teksten bygger på noe av dette, med sterke visuelle uttrykk som meningsbærende, koblet sammen med blant annet lydeffekter og animasjoner. Samtidig kan man forbinde det å være på besøk hos noen med en tilbakeholden

---

rolle som tilstedeværende deltaker, hvor man pent takker ja til det som tilbys. I motsetning til ”Tobakksbaronen” hvor vi skal sette oss inn i en rolle, og ikke minst spille et spill, er invitasjonen her mer tilbakelendt. Målet med lesingen blir ikke uttrykket eksplisitt i invitasjonen, men må tolkes gjennom teksten underveis.

I sammenheng med de nevnte måtene å invitere leseren inn i teksten på, har introduksjonen også en rolle i å forberede leseren. Det første man hører er en fortellerstemme som sier: ”Prøv å tenke tilbake. Ta deg god tid. Kan du huske at det ikke har vært krig mens du har levd?” Den tilbakelente og reflekterende modusen som jeg nevnte over, uttrykkes også her i den muntlige introduksjonen. Den inneholder et retorisk spørsmål som inviterer til refleksjon rundt krigens evige og uunngåelige tilstedeværelse i verden. Etter den muntlige introduksjonen dukker det opp en tekst som informerer om nettstedet generelt, mer enn om den interaktive teksten. Disse to elementene bidrar med forskjellige innfallsvinkler. Introduksjonen i den interaktive teksten forteller om hva du kan gjøre på nettstedet generelt, mens fortellerstemmen setter leseren inn i en tilbakelendt reflekterende modus.

### *Tekstens struktur og organisering*

Når jeg nå går inn i selve teksten, vil jeg først begynne å se litt på strukturen. Dette gjør jeg for å avdekke tekstens lese måte og meningen som ligger i dette. Elementene i åpningsbildet, samt kategoriene i menyen nederst, indikerer at teksten består av seks hoveddeler. Leseren kan velge selv hvilken rekkefølge han vil velge. Uansett havner han tilbake til utgangspunktet når han har lest tekstene og sett animasjonene under hver kategori. Strukturen er dermed hierarkisk med åpningsbildet som utgangspunkt. Dette understreker åpningsbildets betydning i teksten. I åpningsbildet er de ulike lenkene plassert i en klokkelignende struktur rundt gutten i midten. Mange vil kanskje velge å følge klokkeretningen, eller i mot. Strukturen er fast og forutsigbar, og leseren bruker derfor ikke lang tid på å finne ut hvordan man kan finne ny informasjon.

Det kan være interessant å se på organiseringen av elementene utifra lesekonvensjoner knyttet til medietekster. På én måte innbyr teksten til en leseretning fra venstre til høyre, ved at kategorien som tar for seg problematikk som oppstår etter krigen er plassert til høyre<sup>32</sup>. Ellers

---

<sup>32</sup> Informasjon under temaet ”Straff og rettferdighet” dukker opp til høyre for åpningsbildet når man klikker på den forlatte skolen.



---

er det lagt mer vekt på senter/margin-prinsippet som går ut på at det viktigste blir plassert i midten. I midten ser vi det leende barnet. Dette barnet representerer et viktig mål for arbeidet til Røde Kors, nemlig å trygge barns framtid. Man kan også lese teksten fra topp til bunn, hvor det som er plassert øverst i skjermbildet representerer det ideelle, i motsetning til den virkelige verden. Øverst svever en planetlignende ball som kan tolkes som et symbol for en ideell verden uten krig. Dette understrekes av barnets fokusering på ballen og de små lyspunktene som beveger seg mellom barnet og ballen. Barnet ser ikke ut til å ense den virkelige verden rundt seg. I denne settingen kan dette ha flere lag med mening. Barnets fokusering på ballen kan føre til at det trækker på landminer eller blir truffet av skudd fra tanksen. Den uskyldige rollen som barnet har i krig blir framhevet, og kontrasten blir tydelig mellom barnets lekende aktivitet og den fargeløse, risikofylte og dystre voksenverden rundt barnet. Størrelsesforholdet mellom de ulike elementene i bildet er unaturlig, og barnet er betydelig forstørret i forhold til de andre elementene. Dette gjør at barnet framheves ytterligere, samtidig som det abstrakte uttrykket bevisstgjør leseren på at elementene ikke er tilfeldig organisert. Dette er en bestemt kunstform som jeg skal beskrive nærmere under. Kontrasten mellom barnet og verden rundt kan være uttrykk for bestemte verdier, som man kanskje forbinder med Røde Kors fra før av.

### *Åpningsbildet som digital kunst*

Man kan se på åpningsbildet som et eksempel på digital kunst fordi det inneholder noen bestemte estetiske trekk som gir bildet en kunstnerisk verdi. Digital kunst er remediering av andre kunstuttrykk, men har også bestemte særtrekk ut i fra det digitale mediets egenskaper. Åpningsbildet er et eksempel på en remediering av et kunstuttrykk som er kjent som fotomontasje eller collage. Denne typen uttrykk bygger igjen på en remedieringstradisjon med fotografiet som utgangspunkt. Bolter & Grusin hevder at fotomontasjonen utfordrer fotografiets *immediacy* (1999, s. 38). Ved at fotografier tas ut av sin opprinnelige kontekst, manipuleres og reorganiseres av kunstneren, blir det nye mediet synliggjort. Nettopp fordi fotografiet har en langvarig tradisjon som et realistisk bilde av virkeligheten, gjør fotomontasjen betrakteren spesielt bevisst på mediets nærvær. I stedet for å formidle et umiddelbart og realistisk bilde av krig, krever fotomontasjen at man reflekterer over hvordan elementene blir organisert og presentert. Leserens blir tvunget til å tolke aktivt de ulike

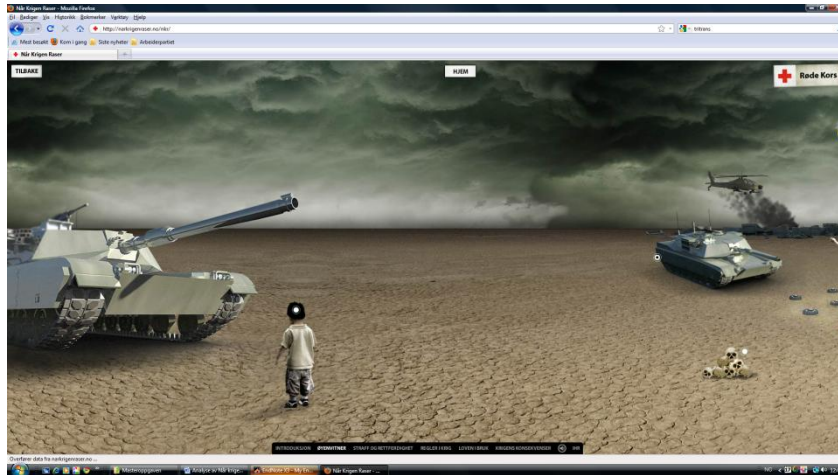
---

elementene i fotomontasjen, noe som gir leseren en delaktig og reflekterende rolle i møte med teksten.

Når man ser nærmere på hvordan personene i åpningsbildet er representert ser man detaljer som gjør fotomontasjeteknikken nærværende. Jeg skal komme med et eksempel. Konturene rundt barnesoldaten antyder nærmest at denne figuren er blitt klippet ut med saks. Selv om konturene noen steder er blitt pyntet på, og gjort mindre tydelige, er opplevelsen av at personene er tatt ut av en annen sammenheng til stede. Dette er et eksempel på *immediacy*, nemlig at mediet blir usynlig gjennom å bruke kjente elementer fra ikke-digitale uttrykk. Bolter & Grusin peker på noen trekk ved digital kunst. Et trekk er kombinasjonen av fotorealisme og digital grafikk (1999, s. 132-145). Man forventer en manipulering med det fotorealistiske på grunn av de teknologiske mulighetene for nettopp manipulasjon av bilder. Teknologien dikterer dermed en forutelse om at det som avbildes er tuklet med og mindre troverdig. Fotomontasjeteknikken i "Når krigen raser" kan derimot øke bildets troverdighet, både fordi det kombinerer fotorealisme med mediespesifikke trekk som animasjoner, men også fordi fotomontasjeteknikken som sådan er ikke-digital i utgangspunktet. Tilstedeværelsen av de virkelige personene, i kontrast til datagrafikken rundt, gjør dem mer realistiske. Dette gir signaler om at personene, og deres historier, skal forstås som virkelige. Omgivelsene fungerer som et fiktivt bakteppe med virkelige historier i sentrum. Jeg skal komme tilbake til dette i den andre delen av analysen. Først skal jeg se nærmere på ett av delkapitlene, nemlig "Øyenvitner", for å se om det estetiske uttrykket videreføres i delkapitlene.

### ***En nærmere analyse av kapitlet "Øyenvitner"***

For å se nærmere på hvordan kapitlene er bygd opp, og hvordan de uttrykker mening, velger jeg å se på kapitlet som heter "Øyenvitner". Kapitlene er bygd rundt de samme prinsippene når det gjelder valg av modaliteter og generell struktur. Jeg velger "Øyenvitner" fordi det er et naturlig førstevalg om man følger den konvensjonelle leseretningen fra venstre til høyre.



Figur 13: Kapitlet "Øyenvitner".

Når man klikker på tanksen i åpningsbildet, eller på "Øyenvitner" i menyen, dukker det opp et bilde til venstre av en ny tanks og en liten gutt med ryggen til leseren. Gutten ser liten ut i forhold til tanksen, og han står med bøyd hode vendt mot tanksen. Her er det abstrakte uttrykket tydelig, som i åpningsbildet. Gutten har en unaturlig plassering en anelse for lavt i forhold til tanksen. Bakken er litt nedsenket mellom tanksen og gutten, og det forsterker det abstrakte i bildet. Igjen er fotomontasjens virkemidler til stede. Men hvem er gutten? Har han noen forbindelse med fortellingen vi skal høre i dette kapitlet? Det viser seg at han ikke har en slik forbindelse. Gutten har i stedet en symbolsk rolle som en forlengelse av symbolikken i åpningsbildet. Denne gutten står i kontrast til den lekende gutten. Det er et virkningsfullt bilde som uttrykker barnets uskyldighet og frykten et lite barn opplever i krig. Her trekkes vi inn i den grusomme virkeligheten som barn opplever i krig, i motsetning til idealet i åpningsbildet. Dette blir ikke mindre sterkt når man ser skytemarkøren som er plassert i bakhodet på gutten.

Når man klikker på skytemarkøren dukker det opp en tekst som forklarer hva et øyenvitne er, en lenke til en animasjonsfilm og et bilde av en person vi skal høre om i animasjonsfilmen. Animasjonsfilmen handler om en svart jente som blir truet på livet av en folkemengde når hun skal begynne på en hvit skole i Arkansas, men blir reddet av et øyenvitne; en hvit jente. Under animasjonsfilmen forlater vi ikke åpningsbildet, men handlingen utspeiler seg i det samme golde landskapet. Skolen, folkemengden, jenta, en benk og en buss blir plassert i ørkenlandskapet. Denne abstrakte sammenkoblingen, i forhold til om animasjonsfilmen hadde blitt vist i et eget vindu, gir en følelse av at man aldri forlater den opprinnelige settingen, og gir en troverdighet til fortellingens plass i tekstens helhet. Fortellingen er ikke fra en

---

krigssituasjon, som gutten og tanksen leder tankene mot. Men det viser et øyenvitnes makt til å gripe inn i en situasjon hvor noen blir utsatt for urettferdig behandling på grunn av rase eller hudfarge. Budskapet som uttrykkes ser ut til å være at alle har ansvar for å gripe inn i situasjoner hvor man opplever urettferdighet. Målet er da ikke bare å informere om at slike hendelser faktisk skjer, men også å overtale leseren til å gripe inn i slike situasjoner selv. Røde Kors sier med dette at de ønsker at et mål med teksten er å overtale leseren til å støtte deres arbeid mot urettferdighet i verden. Her blir historien om den svarte jenta fortalt av en mannstemme, men jenta selv kommer også i gjennom via originalopptak av stemmen hennes i deler av filmen. En norsk jente på hennes alder forteller videre historien hennes på norsk. Dette gir en nærere og dokumentarisk effekt som understreker at det er en virkelig person som har opplevd dette. Lydeffekter, som dyster monoton bakgrunnsmusikk, motordur fra bussen og en sint folkemengde, gir en utvidet sanselig opplevelse av fortellingen ved siden av det visuelle. Denne visuelle animasjonsfilmen kan ikke spoles fram eller påvirkes på noen måte, noe som er et viktig element i forhold til å få med seg hele fortellingen. Som nevnt over, oppfordres det heller ikke om noen påvirkning fra leseren. Denne animasjonsfilmen har derfor en annen funksjon enn de visuelle animasjonsfilmene i "Helse opp i røyk". De skal ikke simulere ellers usynlige prosesser, men forsterke opplevelsen av fortellingen. Kombinasjonen av fortellerstemme, lydeffekter og musikk bidrar ytterligere til å skape en slik opplevelse.

De andre kapitlene har elementer med tilsvarende funksjon i forhold til tekstens hovedmål og delmål. Felles er at de samlet gir en sanselig opplevelse av virkelige opplevelser fra militære konflikter og brudd på menneskerettigheter. Virkelige hendelser blir fortalt gjennom animasjonsfilmer som innlemmes i det opprinnelige åpningsbildet, og preges av den samme, til dels abstrakte, fotomontasjeeffekten. Vi opplever en helhet mellom kapitlene gjennom felles struktur og uttrykk, og vi forlater aldri teksten gjennom lenker til andre sider. Dette underbygger følelsen av å være på besøk i et lukket rom hvor disse krigshistoriene er del av samme utstilling.

Hensikten med å gå så tett inn på strukturen og det kunstneriske uttrykket i "Når krigen raser" har vært å fremheve disse elementenes betydning i teksten. De samme uttrykkene kan også sies å være en del av det spilleestetiske uttrykket. Derfor vil mange av de elementene jeg nå har analysert også bli omtalt i den spesifikke delen av analysen, denne gangen ved hjelp av spilleestetisk teori.

### 3.3.5 Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i ”Når krigen raser”

#### *En annen type spilleestetikk*

I ”Når krigen raser” brukes en annen type spilleestetikk enn i de to foregående analysetekstene. Her er det vanskelig å spore noe slags gameplay eller annen form for gjenkjennbare regelstrukturer som er kjente fra spill. Man oppfordres ikke til å leke seg med teksten i noen særlig grad, eller utforske mulighetene som ligger der. Det spilleestetiske ligger her først og fremst i det sanselige uttrykket gjennom visuelle og auditive effekter. Jeg skal forsøke å peke på enkeltelementer i denne teksten som kan underbygge denne påstanden.

Mortensen hevder at man må se lenger enn gameplay-strukturen når man skal snakke om spilleestetikk. Opplevelsen blir optimal hvis man inviteres inn i en opplevelse av å være i ett med teksten (2009, s. 83). I ”Når krigen raser” gjøres dette ved at man ser gjennom en soldats øyne. Skytemarkører indikerer at man har et våpen, selv om det er usynlig i teksten. Vi opplever derimot et tilstedeværende våpen ved at man hører klikkelyder som fra et skytevåpen som lades. Dette er tilfelle når man går inn i kapitlet ”Regler i krig”. Man kan også få den forlatte skolen til å eksplodere ved å klikke på skytemarkøren der. Den tidligere nevnte skytemarkøren i det lille barnets bakhode er også et eksempel på dette. Som soldat står vi stille på et punkt, men synsvinkelen endres ned mot bakken i kapitlet ”Krigens konsekvenser” og ”Loven i bruk”. I det førstnevnte kapitlet ser vi ned på et gravsted, i det andre ned på en kvinne som blir angrepet av to menn. Hele tiden følges de ulike bildene av skytemarkører, som oftest plassert på steder på kroppen hvor et skudd ville vært dødelig.

Et annet element som bygger opp under denne tildelte rollen i teksten, er helikopteret. Dette elementet er hele tiden til stede som et bevegelig og dynamisk punkt. Man kan klikke på helikopteret, og det vil fly ut av bildet. Dette er en interaktiv animasjon som kan ha som funksjon å øke følelsen av å være en deltaker i teksten, som en soldat i et skytespill. Dette kaller Mortensen for *eye-candy*; en interaktiv detalj som ikke har noen annen funksjon enn å øke opplevelsen av å være i et spill (ibid., s. 87). Helikopter-animasjonen bidrar til å trigge fantasien og øke den estetiske verdien av teksten. Man opplever å være i en verden som har likhetstrekk med en spillverden som er kjent for mange, nemlig førstepersons skytespill. Mange ungdommer spiller slike spill i fritida, og disse likhetstrekkene kan bidra til å sette

---

temaet inn i en kontekst de kjenner. Kontrasten mellom andre elementer i teksten i forhold til slike dataspill er likevel så stor at man unngår å oppleve noe motsetningsforhold mellom målet i slike spill og målet for denne teksten. I kommersielle skytespill vil det ikke være noe poeng å skyte uskyldige barn i bakhodet. Det ville bryte kraftig med forventninger knyttet til slike spill. Det abstrakte i fotomontasje-effekten og misforholdet mellom elementene i teksten er heller ikke kjente fra dataspill, og gir signaler om at dette er noe annet.

### *Brukerens representasjon og agency*

Fordi "Når krigen raser" mangler en del av regelstrukturene som man forbinder med spill, er det ikke alle deler av de spilleestetiske analysemodellene til Klastrup og Smith & Just som passer her. Det er allikevel noen av forholdene som er interessante i en analyse av denne teksten. Klastrup ser på brukerens representasjon og agency, og forholdet mellom disse (2010). I "Når krigen raser" er brukeren representert ved et vanlig museikon. Ingen av brukerens egenskaper er synlige i teksten utover dette. Likevel kan man si at skytemarkørene, og enkelte lydeffekter, gir et bilde av brukeren som en deltakende soldat. Som i "Helse opp i røyk" er den fysiske representasjonen av brukeren begrenset til å være et tilstedeværende objekt i teksten framfor et reelt handlende subjekt. Her er handlingsrommet ytterligere begrenset ved at man kun kan velge rekkefølge på kapitlene, i tillegg til å få helikopteret til å fly og skolebygningen til å eksplodere. Hvordan påvirker dette det holdningsskapende potensialet? Fokuset i denne teksten ligger på det visuelle og auditive uttrykket, eller rettere sagt det sanselige opplevelsesperspektivet. Man er ute etter å skape mer tilbakelendt refleksjon rundt det man ser og hører i teksten. Retorikken som ligger i hvordan de sterke fortellingene uttrykkes kan være overtalende nok. Å leke seg med denne teksten ville virke forstyrrende og komme i veien for budskapet som ligger i fortellerformen. Flere av fortellingene som er plukket ut til å representere temaet i "Når krigen raser" handler om unge mennesker med selvopplevde historier. Tekstens overtalelseskraft ligger å lytte til historiene, og leve seg inn i enkeltpersoners opplevelser. Man kan også si at det begrensede handlingsrommet brukeren har kan betegnes som en observatørrolle framfor en deltakerrolle. Det å være observatør uten påvirkningskraft kan sammenlignes med den opplevelsen man kan ha i møte med mennesker som lever i krig. Hvordan kan ett enkelt menneske påvirke? Kan det ikke føles håpløst ikke å kunne gripe inn overfor grusomhetene som oppstår i krig? Røde

---

Kors sier kanskje først og fremst i denne teksten at man ikke kan påvirke situasjonen annet enn ved å støtte Røde Kors' arbeid.

### *Den interaktive tekstens autonomi*

”Når krigen raser” er en del av et større undervisningsopplegg om krigens konsekvenser, i form av en nettside, elevhefter og lærerveiledning. Hvis man skal forsøke å vurdere den interaktive tekstens autonomi, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på tilleggsmaterialet. På nettsiden finnes en blogg med tekster som omhandler aktuelle problemstillinger i forhold til IHR. Under ”Siste nyheter” fortelles det om nylanseringen av ”Når krigen raser” med tilleggsmateriale. Et prosjekt om krig som er gjennomført på en skole blir presentert gjennom et videoklipp under ”Siste prosjekter”. Under ”Temaer” listes det opp ulike deltemaer, noen delvis kjente fra den interaktive teksten<sup>33</sup>. Her finner man mer informasjon i form av tekst, bilder, videoklipp og pdf-filer med oppgaver og lignende. Røde Kors oppfordrer til deltakelse gjennom nettsidens funksjoner. De få posteringene og innleggene røper derimot at nettsiden blir brukt i liten grad til deltakende aktivitet<sup>34</sup>. Det kan se ut som om aktiviteter knyttet til undervisningsopplegget holdes innenfor det enkelte klasserom.

Elevheftene er omfattende og forseggjort, og tar for seg problemstillinger knyttet til IHR både i bredden og dybden. De informerer bredt om deltemaer, samtidig som de er fulle av eksempler fra virkeligheten. De har oppgaver som både sjekker elevenes faktakunnskap og refleksjonsevne. De er tverrfaglige, og henviser til kunnskapsmål i læreplanen for hvert kapittel. Noen steder i heftet henvises det til nettstedet [www.narkrigenraser.no](http://www.narkrigenraser.no), men ikke til fortellingene i den interaktive teksten. På samme måten henviser heller ikke den interaktive teksten til elevheftet. Den interaktive teksten er dermed løsrevet fra resten av undervisningsopplegget. Det kan se ut som om at målet med den interaktive teksten er å vekke følelser i leseren, løfte leserens verdier og holdninger fram i lyset, og dermed gjøre at man blir mottagelig for å lære mer om temaet. Den interaktive tekstens autonomi er derfor høy i og med at den har mening isolert fra tilleggsmaterialet.

---

<sup>33</sup> Temaene finner man igjen i elevheftet.

<sup>34</sup> Jeg registrerer den 17. mars 2011 at det siste blogginnlegget ble postet 20. oktober 2010.

---

I arbeid med krig som tema i skolen vil den interaktive teksten "Når krigen raser" kunne virke holdningsskapende gjennom de sterke fortellingene, men nettsidene og elevheftene er nødvendige for å få et bredere perspektiv på temaet. Den interaktive teksten kan være et viktig bidrag for å skape engasjement for temaet. Det ligger et viktig overtalelsespotensiale i det å leve seg inn i andre menneskers historier. Teksten er autonom i den forstand at den bidrar med noe som tilleggsmaterialet og nettsiden mangler. Den lever sitt eget liv ved å involvere leseren i gripende fortellinger fra virkeligheten. Den kan også fint brukes løsrevet fra det andre materialet i en bredere klasseromsdiskusjon. Man kan ta utgangspunkt i gutten i åpningsbildet og snakke om store temaer som håp, jordas framtid og det store spørsmålet: "Er en verden uten krig mulig?"

### *Integrasjon mellom "spill" og "produkt"*

Man kan på mange måter si at det er høy integrasjon mellom "spillet" og "produktet", for å bruke betegnelsene til Smith & Just (2009). De estetiske opplevelsene som teksten åpner for, sammenfaller med Røde Kors sitt engasjement i militære konflikter. Tekstens mange uttrykk oppleves som troverdig i forhold til Røde Kors' sitt arbeid. Her finnes ingen forstyrrende elementer som kan skape forvirring i forhold til det overordnede målet med teksten. Samtidig kan man ikke si at det er en full integrasjon mellom "spill" og "produkt", for da ville ikke teksten hatt noen mening uten Røde Kors sin merkelapp. Røde Kors-representanter er til dels til stede i animasjonsfilmene, blant annet under kapitlet "Regler i krig". Hvis man ser bort i fra dette, kan teksten også brukes til å informere mer generelt om krigens konsekvenser. Rammen rundt Røde Kors' sitt mål med denne teksten er å informere om IHR. Teksten informerer ikke om dette eksplisitt ved å liste opp målsetninger innenfor dette området eller lignende. Man må inn i tilleggsmaterialet for å få oversikt over dette konkrete området.

### **3.3.6 Hva er spilleestetikkens funksjon i "Når krigen raser"?**

Spilleestetikkens funksjon i "Når krigen raser" er først og fremst å skape en realistisk setting innenfor temaet krigens konsekvenser. Det er særlig gjennom kontrasten mellom skytespillene som "Når krigen raser" forsøker å etterligne, og mangelen på gameplay, at overtalelsespotensialet ligger. Det er kjent, men likevel svært annerledes. Handlingsrommet til leseren er begrenset for å understreke leserens reelle handlingsrom i den virkelige verden.



---

Teksten gir et bilde av virkeligheten som en kontrast til kommersielle spill. Krigens alvor settes i kontrast til spillenes trivialiteter. Leseren får anledning til å ”skyte” på uskyldige ofre i denne teksten, men konsekvensene av skuddene er av en helt annen art.

Denne teksten skiller seg på mange måter fra andre digitale læremidler. Innenfor teksten oppfordres det ikke til noen som helst aktivitet i form av oppgaver, medskaping eller andre måter å påvirke teksten på. Dette velger Røde Kors å skille ut i et undervisningsopplegg utenfor det digitale mediet. Pedagogikken skilles på denne måten ut av teksten til fordel for det estetiske.

### **3.3.7 Oppsummering av analysen av ”Når krigen raser”**

Jeg har analysert en interaktiv tekst som heter ”Når krigen raser”, som er en del av et større undervisningsopplegg med samme navn. Den interaktive teksten forteller enkeltmenneskers historier fra virkeligheten om brudd på regler i krig, menneskerettigheter og lignende. Løsrevet fra det øvrige undervisningsmaterialet har teksten sin egen agenda. Dette gjøres ved å invitere leseren inn i en grusom virkelighet preget av krig i kontrast til vår bekymringsløse tilværelse i den frie delen av verden. Vi kjenner oss igjen i den lekende gutten i sentrum av åpningsbildet, men det som omkranser han er fjernt fra vår verden. Vi kjenner likevel igjen visuelle og auditive elementer fra dataspill, men her blir vi hindret fra å spille. Vi må passivt observere og ta inn over oss det som skjer. Vi får lov til å leke oss litt med et flyvende helikopter. Skytemarkører gir oss lov til å ”skyte” uskyldige mennesker, til og med et lite barn med ryggen vendt til oss. Men konsekvensene blir svært annerledes enn i dataspill. Røde Kors velger å legge det faktaorienterte arbeidet med temaet utenfor det digitale mediet, og unngår blant annet mye arbeid med tekst på skjerm. I motsetning til ”Helse opp i røyk” og ”Tobakksbaronen” skal man i liten grad informeres og aktiviseres gjennom det digitale læremiddelet. De velger å utnytte det digitale mediets affordanser til å gjøre temaet nært, sanselig og innlemme det i leserens verden. Det kunstneriske, og til dels abstrakte, uttrykket spiller på andre strenger i oss enn det vi kanskje er vant til fra et digitalt læremiddel. Ingen oppgaver, spill eller tester underveis røper at det er et læringsmål med teksten. Det kommer senere i form av arbeid med elevhefte, diskusjoner i klassen osv. Slik kan det legges et grunnlag for holdningsskapende arbeid, og støtte til Røde Kors’ videre arbeid mot urettferdighet.

”Når krigen raser” er et heterogent medialt uttrykk som både er en remediering av abstrakte kunstuttrykk og multimediale framstillinger kjent fra museer. I tillegg inneholder teksten dokumentariske framstillinger av virkelige personers opplevelser som kan minne om radio- og TV-intervjuer. Det er i svært liten grad en remediering av læreboka, og det pedagogiske aspektet er dermed mindre synlig enn for eksempel i ”Helse opp i røyk”. Det holdningsskapende potensialet ligger nettopp i dette heterogene medieuttrykket hvor spilleestetikk er en liten del av helheten.

Jeg skal nå analysere et annet digitalt læremiddel som tar for seg et tema innenfor samme området, nemlig flyktningeproblematikken. Fordi de forholder seg til hverandre tematisk sett, skal jeg senere foreta en sammenligning av disse to læremidlene, og se om de utfyller eller kontrasterer hverandre på noen måte.

## 3.4 "Mot alle odds"

### 3.4.1 Innledning

Min fjerde og siste analysetekst er nok en tekst som betegnes som spill. "Mot alle odds" peker seg ut i den forstand at den har et fokus på spillets gameplay-struktur som et bærende element for å forstå budskapet i teksten og for å nå læringsmålet (UNHCR, 2004). Det er den eneste analyseteksten som har valg av avatar som en del av spillet. Derfor blir analysen av dette spilleestetiske elementet sentralt i tillegg til selve spillstrukturen. Jeg skal først kort beskrive spillet og dets tilleggsmateriale.

### 3.4.2 Beskrivelse av nettstedet "Mot alle odds"

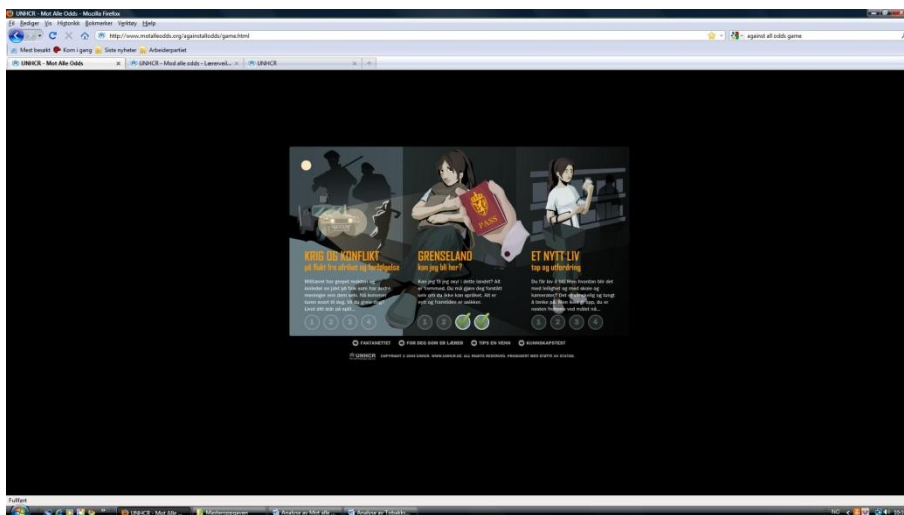
Spillet "Mot alle odds" er for elever i ungdomsskolen, og målet er å bekjempe intoleranse og fordommer. Spillet er tilgjengelig på et eget nettsted. Det er utarbeidet av UNHCR, som er den internasjonale forkortelsen for FNs Høykommissær for Flyktninger. Spillet finnes i mange språkutgaver. Det kommer med en lærerveiledning som kan leses på nett eller lastes ned som pdf-fil. Lærerveiledningen fungerer som en informasjonskilde rundt de ulike delene av spillet, og har også forslag til øvelser og diskusjonsoppgaver som kan gjennomføres i klasserommet. Hovedmål og delmål ved spillet blir uttrykket tydelig i lærerveiledningen. Elevene kan bruke "Faktanettet", som har en lenke nederst som et statisk element. Her finner man artikler og annet faktastoff under hvert enkelt deltema. Man kan også prøve seg på en "Kunnskapstest" som har en tilsvarende lenke. I lærerveiledningen finner man en introduksjon til spillet hvor hovedmålet blir forankret i artikkel 14 i FNs Verdenserklæring om menneskerettighetene. Denne forteller om enhvers rett til å søke om asyl utenfor eget land. Introduksjonsteksten beskriver "Mot alle odds" som "et kunnskaps- og opplevelsesspill på Internett".

### 3.4.3 Beskrivelse av spillet

Når man starter spillet, blir man først bedt om å velge en spillkarakter og et navn til denne. Du kan velge å registrere deg slik at du kan logge deg inn og fortsette spillet senere. Etterpå

møter du et startbilde, som er hovedmenyen til spillet. Spillet er tredelt med fire delkategorier under hver del. Selv om delene representerer tidskronologisk de ulike stadiene spilleren skal i gjennom, kan du velge selv hvilket delkapittel du vil starte med. Det er derimot ingen tekst i åpningsbildet som informerer om hvilke utfordringer som møter deg under hvert kapittel.

Hvert delkapittel representerer ulike delmål ved spillet. De har forskjellige regelsett også. Du møter konkrete situasjoner hvor du må ta riktige valg for å komme videre til neste kapittel. Du får alltid spørsmål om å spille igjen hvis du når målet, men du kan ikke komme tilbake til utgangspunktet uten å klare det siste delkapitlet under hver del. Er du ikke innlogget, blir oppnådde resultater borte. Alle kapitler du har greid, blir merket med en grønn hake, og de følger deg ved senere spill hvis du er registrert som spiller. Det skjer derimot ikke noe spesielt hvis du klarer alle kapitlene.



Figur 14: Åpningsbildet i "Mot alle odds".

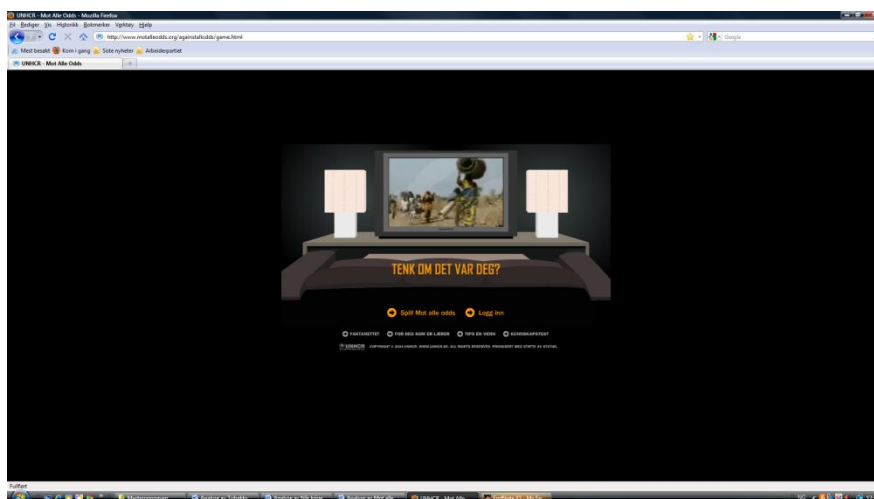
I den første delen av analysen skal jeg først se på sider ved spillet som kan tenkes å ha betydning for hvordan spillet kan oppleves av spilleren. Hvordan man inviteres inn i spillet, hvilke assosiasjoner tittelen kan gi og hvilke lesemåter strukturen legger opp til, kan være elementer som er betydningsfulle. Jeg fokuserer på betydningen av spillstrukturen i sammenheng med lesestrukturen, og hvordan disse sammen skaper en troverdighet til spillet. Jeg bruker konsekvent begrepet "spill" fordi det er den betegnelsen som brukes fra

designerens side. Samtidig er det viktig å tenke på ”Mot alle odds” som en tekst i videre forstand, noe som blant annet trekk ved den visuelle strukturen vitner om. Jeg går derimot ikke inn på det visuelle uttrykket i noen særlig grad, bortsett fra TV-skjermen i innledningen. Spillkarakterens utseende blir diskutert i andre del av analysen.

### 3.4.4 Analysens første del – En generell tilnærming til ”Mot alle odds”

#### *Hvordan inviteres man inn i spillet?*

Før man kommer inn i spillet, blir man satt inn i en setting hvor man tilsynelatende befinner seg i en stue og ser på TV. På skjermen ser vi virkelige filmklipp som kan kjennes igjen fra nyhetssendinger og lignende. Under TV-skjermen dukker tre tekstenheter opp i følgende rekkefølge: ”Mennesker du ser hver dag. Men som du likevel ikke ser. Tenk om det var deg?” Menneskene som det her refereres til, er de man ser på skjermen. Dette er mennesker som havner på nyhetene hver dag, men som kanskje oppfattes som anonyme og uten relevans til vår hverdag. Så henvender teksten seg direkte til seeren for å invitere vedkommende inn i et tenkt scenario hvor det er TV-seeren som opplever disse tingene. Her spiller man altså på TV-seerens forkunnskaper om temaet, og de holdningene og tankene han har når det gjelder flyktninger.



Figur 15: Introduksjonsbildet til "Mot alle odds".

---

I forhold til resten av spillet, er dette eneste gang vi får se virkelige filmklipp, og ikke bare enkle animasjoner. Dette forankrer problematikken som tas opp i den virkelige verden. Dette er et eksempel på *immediacy*, slik Bolter & Grusin bruker begrepet (1999). Mediet blir usynliggjort gjennom å tilføre elementer utenfra som umiddelbart setter leseren i en annen setting. I og med at TV-bildene er det eneste eksempelet på levende bilder i ”Mot alle odds”, får dette elementet spesiell oppmerksomhet. Bruken av TV-bildene forankrer spillet i den virkelige verden og gjør det troverdig. Ved å akseptere invitasjonen om å spille ”Mot alle odds”, sier man i tillegg ja til å ”bli” en av personene på skjermen. Man skal spille et spill, men aksepterer samtidig at den rollen man skal innta tilhører den virkelige verden.

### *Hva slags assosiasjoner kan tittelen gi?*

”Mot alle odds” er et etablert uttrykk som blant annet brukes mye i media for å beskrive en situasjon hvor man oppnår et mål til tross for mange vanskelige hindringer. Dette gir et godt bilde av veien fra å være en forfulgt person til å bli en fri mann eller kvinne i et nytt land. Dette er direkte overførbart til spillet som helhet, hvor man underveis skal løse vanskelige utfordringer. Tittelen gir signaler om at spillet kan være utfordrende, noe som kan motivere elever som liker spillmessige utfordringer. Spillteoretikere hevder som kjent at gode spill ofte kjennetegnes ved at de er utfordrende, og gjerne også frustrerende og energikrevende (Gee, 2006; Mortensen, 2009). Dette er noe som gjør et spill interessant å holde på med. Det kan også gjøre at spillene ofte er vanskelig å legge fra seg.

### *Hvordan leses ”Mot alle odds”?*

Hvordan legger så spillet opp til at vi skal oppleve disse utfordringene? Her vil det være nødvendig å se på spillet både som spill og som tekst. I møte med ”Mot alle odds” som tekst, er det naturlig å se på strukturen i teksten, og hvordan leseren ledes i gjennom den. Teksten er som nevnt delt opp i tre hoveddeler med fire underkapitler i hver del. Jeg velger å kalle dem for kapitler fordi teksten er strukturert på mange måter som en bok. Åpningsbildet er som innholdsfortegnelsen i en lærebok, bare at kapitlene er plassert horisontalt i stedet for vertikalt. Hvert kapittel forteller om en spesiell situasjon eller utfordring som er virkelig for mange flyktninger. Selv om man skal spille seg i gjennom dem, har de klare kunnskapsmål hver for seg. Disse blir artikulert delvis gjennom korte informasjonstekster underveis og

---

gjennom spillereglene. Dette siste elementet skal jeg komme tilbake til i den spilleestetiske analysen.

I åpningsbildet følger delene/ kapitlene konvensjonen om en leseretning fra venstre til høyre. Når man leser kapitlene i denne retningen, følger man også situasjonene tidskronologisk. Dette skaper en forutsigbar struktur. I tillegg gir det en følelse av en realistisk progresjon, og det kan være spennende i seg selv å være klar over hvor langt man er kommet fram mot målet. Elever som spiller samtidig kan oppdatere hverandre om hvor langt de er kommet, og således konkurrere mot hverandre. Åpningsbildet sier ikke noe om hva som møter spilleren under hvert delkapittel. Dette er en del av spillet, og er noe jeg skal komme tilbake til i den spesifikke analysen. Uansett kan man gjennom den konvensjonelle lesestrukturen spore den remedierte læreboka. Eleven blir påminnet om at det er læringsmål forbundet med teksten, og at man befinner seg i en skolekontekst. Dette er nok et eksempel på *immediacy* (Bolter & Grusin, 1999).

### *Lesestruktur vs. spillstruktur*

I denne sammenheng er det viktig å huske på at dette er et spill som er bygget opp etter kjente spillstrukturer i tillegg til en kjent lesestruktur. Nå er jeg opptatt av å se på ”Mot alle odds” som et helhetlig spill. De ulike spillelementene skal jeg se nærmere på i andre del av analysen. Spillforskeren Jesper Juul hevder at det er to grunnleggende måter å bygge opp et spill på, som han kaller *emergens* og *progresjon* (2004, s. 183). Mange spill er en kombinasjon av disse to spillstrukturene. *Emergens* er den tradisjonelle måten å bygge opp et spill på, hvor et antall regler foreligger som spilleren bruker strategisk for å komme seg videre i spillet. Spillet kan forekomme enkelt, men strategiene for å komme seg videre kan være svært kompliserte. *Progresjonsspill* er blitt vanligere de siste årene. Man kan ofte velge rekkefølge på utfordringer underveis, men til gjengjeld styres spillets gang i sterk grad av spilldesigneren. På mange måter kan man si at ”Mot alle odds” bærer preg av å være både et *emergens-* og et *progresjonsspill*. Hovedstrukturen i spillet, med alle delkapitlene som viktige elementer, har et *progresjonspreg* i den forstand at spilleren må gjennomføre noen preformulerte handlinger for å klare oppgavene underveis. På den annen side har mange av delkapitlene en *spillstruktur* vi kjenner fra minispill<sup>35</sup>, som for eksempel ”Ta deg ut av byen”

---

<sup>35</sup> Minispill, slik Prensky bruker begrepet, har ikke alltid en *emergensstruktur* (2005). Denne typen struktur ser likevel ut til å prege minispillene i ”Mot alle odds”.

hvor du skal styre karakteren din igjennom en by med hindringer underveis. Dette er en slags labyrint-oppgave som spillmessig lever sitt eget liv, men som opptrer som en viktig del av helheten. Dette er altså et eksempel på emergensstruktur. De spillmessige utfordringene er sterkest her, mens progresjonsstrukturen står for den helhetlige utfordringen om å komme seg igjennom et antall vanskelige utfordringer. Spilldesigneren dikterer mer eller mindre hva spilleren må gjøre for å klare spillet. Et annet viktig element i forhold til progresjonsstrukturen, er det faktum at det er umulig å komme tilbake til åpningsbildet uten å klare minispillet/ delkapitlet. Dette er en direkte måte å presse spilleren videre i spillet på.

Den konvensjonelle lesestrukturen i tillegg til en kompleks spillstruktur bidrar til å skape en troverdig lærings- og spillarena. Man kjenner på den ene siden igjen læreboka, men ”Mot alle odds” gir også et bredt utvalg av spillmessige utfordringer. Dette gir en troverdighet til dette spillet både som spill- og læringsarena. Hva slags potensiale som ligger i de ulike spillelementene skal jeg nå komme nærmere inn på i den spilleestetiske analysen.

### 3.4.5 Analysens andre del – Spilleestetiske løsninger i ”Mot alle odds”

#### *Brukerens representasjon*

”Mot alle odds” er den eneste av mine analysetekster hvor spilleren skal velge seg en spillkarakter, i spillteori ofte betegnet som avatar. Det er mange ulike oppfatninger av hvordan man skal definere begrepet avatar, og dette begrepet og spillkarakter brukes ofte om hverandre. Min bakgrunn for å bruke begrepet er i Richard Bartle’s forståelse av ordet (2004, s. 154-162). I de fleste dataspill er man en virtuell spillkarakter, men denne kan invitere til ulike nivåer av *immersion*<sup>36</sup>. Det første nivået med lavest grad av *immersion* kaller han for ”spillernivået”<sup>37</sup> hvor man opplever å spille et spill, men kan klart skille egen person fra spillerens representasjon i spillet. ”Tobakksbaronen” kan invitere til en slik spilleropplevelse med sin begrensede spillerrepresentasjon. Det andre nivået er ”avatar-nivået”. Avataren er en slags ”hånddukke” som man kan kontrollere gjennom spillet. Man skiller fortsatt tydelig mellom egenperson og spillkarakter, men avataren er representert på en slik måte at den er

<sup>36</sup> Dette er et begrep som brukes i flere sammenhenger hvor digitale medier diskuteres, og kan oversettes som nedsenking eller neddypping. Begrepet beskriver en tilstand hvor man innlever seg i en tekst eller et spill hvor følelsen av å være en del av teksten eller spillet er sterk.

<sup>37</sup> Min oversettelse. De ulike spillernivåene kaller Bartle for Player, Avatar, Character og Persona.



---

troverdig i spillverden, og kan ha enkelte egenskaper som kan knyttes til avatarens rolle i spillet. Neste nivå kaller Bartle for ”karakter-nivået”. På dette nivået kan spillkarakteren opptre som en forlengelse av spillerens person ved at man velger ut egenskaper man har, eller ønsker å forbinde med sin egen person. Mange kommersielle online-spill har spillkarakterer på dette nivået. På det neste nivået, ”person-nivået”, kan man knapt skille mellom spiller og spillerens representasjon i spillet; man ”er” den virtuelle spillkarakteren.

Ut i fra denne oppdelingen er det tydelig at det er en avatar man får tildelt i ”Mot alle odds”. Spillerens påvirkning på avatarens egenskaper er begrenset, samtidig som at avataren er troverdig i spillverdenen. Valget av avatar øker innlevelsespotensialet fra spiller-nivået, men går heller ikke lenger enn det. I kommersielle online-spill er det et mål for spilldesigneren å oppnå høyest mulig nivå av *immersion*, mener Bartle. Det er snakk om å skape en illusjon av nærvær slik at den medierte opplevelsen ikke føles mediert (2004, s. 156). Dette sammenfaller med Bolter & Grusin sitt begrep *immediacy* (1999). Et høyt nivå på *immersion*-skalaen vil også øke opplevelsen av *immediacy*. Bruken av avatar i ”Mot alle odds” vil derfor kunne karakteriseres som en måte å gjøre spillverden troverdig på, men dette trekket bidrar ikke til noen særlig stor grad av *immersion*. Som jeg skal komme nærmere inn på nå, har begrensningene i valg av karaktertrekk også en betydning i seg selv.

I ”Mot alle odds” kan du velge mellom seks ulike avatarer med forskjellig utseende. De har derimot ingen særegne egenskaper utover dette, og hvilken avatar du velger påvirker ikke mulighetene dine i spillet. Karakteren du velger dukker opp ved introduksjon til nytt delkapittel, ellers er den ikke synlig eller spillmekanisk til stede. Dette er et eksempel på et spilleestetisk virkemiddel som forsterker følelsen av å spille et spill fordi valg av avatar er en kjent spillkonvensjon. Men her velger man altså en avatar kun ut i fra utseendemessige trekk. Du velger sannsynligvis en karakter som oppleves tiltalende eller nær. Spilldesigneren sier også noe om hvordan flyktninger skal oppfattes gjennom de valgene man har til rådighet. I dette ligger et budskap om at flyktninger ser forskjellige ut, noe som kan løse opp spillerens fordommer knyttet til flyktnings utseende. Men er disse seks avatarene representative for spredningen av flyktnings hudfarge og etnisitet? Blant annet kan man se at ingen av karakterene er særlig mørke i huden. Kan dette være et bevisst valg fra designerens side?

For å svare på dette kan det være nødvendig å se på teorier rundt etnisitet, hudfarge og fordommer rundt disse forholdene. I *Det norske sett med nye øyne* av Marianne Gullestad diskuteres forskjeller i oppfatningen av begrepet ”innvandrer” og ”flyktning” (2002).

---

”Innvandrere” hevdes i følge Gullestad å være et stempel mennesker må leve med resten av livet fordi det betegner en person som er født i et annet land enn det han flytter til. En ”flyktning” er derimot en person som befinner seg underveis i en prosess, og er derfor et begrep med en tidsbegrensning. ”Flyktning” kan også betegne en hjemløs person som er et mer eller mindre uskyldig offer i sin situasjon. Begrepet ”flyktning” assosieres også med hjelpeorganisasjoner, pengeinnsamlinger og så videre, og er derfor stadig gjenstand for empati og barmhjertighet. Gullestad peker på at enkelte sosialantropologer bruker teorier som har et syn på flyktningen, eller eksilanten, som et symbol på det moderne mennesket som hele tiden må tilpasse seg nye omgivelser (ibid., s. 134-141). Derfor er flyktningen mer ”som oss” enn innvandrer. Sistnevnte må gjennom sitt stempel leve med en pålagt ”annerledeshet” resten av livet. Samtidig hevdes det at ”innvandrer” er et begrep som er mer preget av fordommer enn ”flyktning”. En innvandrer er gjerne en mørkhudet muslimsk nord-afrikaner, i følge mange nordmenns stereotype bilde. Dette er et negativt bilde som har vokst fram blant annet gjennom gjentatt medieeksponering av begrepet (ibid., s. 88-93). Det kan se ut som om flyktningen mangler et tilsvarende bilde. Ved at avatarene i ”Mot alle odds” stort sett har europeisk utseende, gis det et signal om at flyktningen er ”som oss”; at hvem som helst kan oppleve de samme utfordringene som formidles gjennom spillet. Ved ikke å tillegge avatarene utseendemessige trekk som kan lede tankene over i ”innvandrer”-kategorien, unngår man en konfrontasjon med fordommer knyttet til denne kategorien.

Disse utseendemessige trekkene dukker også opp underveis i spillet. I delkapittel tre under ”Grenseland” skal man avgjøre om syv personer er innvandrere eller flyktninger ut i fra en kort informativ tekst. Personene i testen har, i likhet med avatarene, få utseendemessige trekk som kan skille dem ut som ”annerledes enn oss”. Resultatene av testen viser at kun to av de sju personene kan kategoriseres som innvandrer, mens resten er flyktninger, noe som gjenspeiler den vekten som legges på flyktningebegrepet i spillet generellt. Valgene som spilldesigneren har gjort når det gjelder forholdsvis nøytrale utseendemessige trekk hos flyktningene som presenteres i spillet, kan dermed sies å være betydningsfulle når det gjelder læringsmålet til spillet. Dette målet er som nevnt tidligere å motarbeide fordommer og intoleranse.

Klastrup mener at det er viktig å se på brukerens representasjon både som innholdskategori og spillmekanisk kategori (2010, s. 137). Trekkene ved avataren, som jeg har diskutert over, signaliserer noe om hvordan karakteren skal oppfattes innholdsmessig. Flyktningen er ”som

oss”, men har ingen spesielle egenskaper utover det utseendemessige. Hvis man skal forsøke å si noe om hvordan brukeren representeres spillmekanisk, må man se på hvordan gameplayet formidler flyktnings egenskaper. Her har jeg tidligere nevnt at avatarvalget har liten betydning for hvordan spillet arter seg; man har ingen spesielle egenskaper knyttet til den avataren man velger. I det virkelige liv kan man kanskje hevde at det spiller en rolle hvilken etnisitet og hvilket kjønn du tilhører for hvilke muligheter du har for å klare deg. Dette er ikke et poeng fra spilldesignerens side. Her fremheves utfordringer som alle flyktninger kan oppleve, uansett bakgrunn. Dette er igjen et eksempel på et trekk ved spillet som utelukker fordommer knyttet til en bestemt etnisitet.

### *Brukerens agency*

For å kunne si noe om hvilke verdier som formidles i ”Mot alle odds”, må man se på spillets fysiske rammebetingelser og regler for oppførsel innad i spillet (Klastrup, 2010). Som i de andre analysetekstene, kan man også her hevde at begrensingene er større enn mulighetene. Jeg velger å analysere to delkapitler nærmere for å komme inn på hvilke begrensninger som finnes, og hva slags mening de kan gi.

Det første delkapitlet jeg skal se nærmere på, er det første du møter i spillet, kalt ”Forhøret” i lærerveiledningen. Her er du innkalt til et forhør på en politistasjon i hjemlandet. Du skal skrive under på ti ulike påstander om du samtykker eller ei. Brukeren er representert ved en hånd som du skal føre over arket og så klikke på ”ja” eller ”nei”. Her må du ikke falle for fristelsen å svare ut i fra hva du egentlig mener, men klikke på det svaralternativet som samsvarer med politiets ønsker. Hvis du klikker feil, blir du straffet med vold, og blodflekker på arket er tydelige indikasjoner på hvordan du må svare videre. Fortsetter du å svare i strid med politiets ønsker, må du prøve igjen. Du må samtykke på alle påstandene for å komme videre til neste delkapittel. Spillet går altså ut på å forstå spillreglene, det vil si at alle svar er ”ja”. Når du har forstått det, kan du bare klikke deg videre uten å lese de forklarende tekstenhetene som dukker opp. Dette er altså ikke et spill som krever noen særlige kunnskaper eller refleksjonsevne, men det kan føles frustrerende å måtte svare i strid mot egen overbevisning. Dette begrensede handlingsrommet gir spilleren noe av den samme følelsen av frustrasjon og nedverdighet som en person i en slik situasjon vil føle. Du kan ikke gjøre annet enn å beskytte deg selv.

---

Det andre delkapitlet jeg skal se på er det første delkapitlet under ”Grenseland”, kalt ”Søk beskyttelse for natten” i lærerveiledningen. Her har du kommet deg over grensen, og befinner deg i en ukjent by hvor du skal søke ly for natten. Ved å klikke på felt som er markert med et hvitt omriss, blir du enten invitert inn eller avslått av ulike grunner. Ved en boligblokk og ved rådhuset får du et valg. Her er det om å gjøre å være forsiktig med hva du sier; det lønner seg enten å lyve eller bare gå sin vei. Etter å ha prøvd alle muligheter, har du fortsatt ikke ly for natten, og må prøve på nytt. Det viser seg til slutt at du kan overnatte i kirken, som er stengt under første runde. Denne oppgaven kan føles umulig å løse, og ganske frustrerende. Budskapet om at det er vanskelig, frustrerende og farlig å være flyktning i et ukjent land kommer tydelig fram her. Du kan risikere å bli utsatt for vold i dette delkapitlet også, i likhet med i ”Forhøret”. Du blir kastet ut av spillet hvis du viser tegn til naivitet og tillitsfullhet. Dette er nok et eksempel på hvordan spilleren blir ledet gjennom et tydelig verdisett ved hjelp av tilsynelatende enkle oppgaver, men som viser seg å være vanskeligere enn de ser ut i at du må handle i mot sunn fornuft og egen overbevisning.

Det kan altså se ut som om det ligger et bevisst valg bak det begrensede gameplay-et i ”Mot alle odds”. Dette kan vise seg på forskjellige måter gjennom spillet. De ulike delkapitlene inneholder ulike typer spilleestetikk ut i fra hvilket tema eller hvilken konkret utfordring som tas opp. Jeg kan nevne noen flere slike typer i tillegg til de som er nevnt over. I ”Du må forlate landet” kan du tilsynelatende velge mellom mange alternativer underveis, men du blir tvunget til å handle uetisk for å berge deg selv. De mange svaralternativene gir et inntrykk av at du har flere muligheter enn du virkelig har. Noen oppgaver må løses på tid, som for eksempel ”Du må flykte” hvor du skal velge det aller nødvendige å ta med deg i en sekk før du blir tatt. Ting du mest sannsynlig vil få bruk for, for eksempel varme klær, må legges igjen fordi det verken er tid eller plass i sekken. Det som er gjennomgående i de forskjellige utfordringene er at du tilsynelatende har flere muligheter enn du virkelig har, og at begrensningene skaper frustrasjon og en følelse av håpløshet for spilleren. Disse begrensningene gjør at du tvinges til å kjenne på hvordan slike utfordringer oppleves, om enn i liten grad i forhold til i virkelige situasjoner.

### *Forholdet mellom spillverden og spillsystem*

Jeg har nå forsøkt å peke på sider ved gameplay-et som kan formidle et budskap overfor brukeren. I denne delen av analysen vil jeg bruke analysemodellen til Smith & Just for å

---

kunne si noe om forholdet mellom spillverden og spillsystem (2009). Først vil jeg se på graden av autonomi i spillet. Det kan se ut som om det ikke kreves noen særlig kontekstuell kunnskap for å forstå spillet. Spilldesigneren har valgt en struktur som er realistisk i forhold til hvilke situasjoner en flyktning kan bli stilt overfor. Du ledes igjennom teksten i tidskronologisk rekkefølge, og får korte, men presise instruksjoner underveis. Korte animasjoner i begynnelsen av hver del illustrerer hvor langt du har kommet på ferden mot friheten. Spillstrukturen er konsekvent i at du må repetere utfordringene når du mislykkes, uten å innhente mer opplysninger utenfra underveis. Det er opplevelsen av å være flyktning som blir framhevet, og ikke faktakunnskap om flyktningeproblematikk. I en undervisningssituasjon vil læreren kunne supplere med diskusjonsoppgaver og lignende etter hver del, men budskapet i spillet er ikke avhengig av det.

Når det gjelder graden av integrasjon mellom spill og ”produkt”, kan det se ut som om UNHCR har valgt en litt tilbakeholden rolle i spillet. Hva denne organisasjonen gjør for å hjelpe flyktninger er underordnet i selve spillet. Det henvises til ”Faktanettet” for å få mer informasjon om dette. Integrasjonen er på mange måter lav, i og med at det ikke eksplisitt i spillet oppfordres til handlinger av noe slag. Det er innlevelse, og kampen mot fordommer, som er hovedfokus.

Ut i fra dette kan man forstå spillet slik at det skal gi et realistisk bilde av opplevelser rundt flyktningeproblematikken, men ikke overtale spilleren til å utføre noen konkrete handlinger av noe slag. Du er ikke avhengig av å ha noen bestemte kunnskaper i forkant, men får akkurat passe med informasjon underveis til å klare ferden på egenhånd.

### *Spillmål vs. læringsmål*

Det er også viktig å se på i hvilken grad spillmålet overlapper med læringsmålet (Smith & Just, 2009). Spillet ”Mot alle odds” rundes ved å klare alle 12 utfordringer. Belønningen er 12 grønne haker. Dette er det innlysende spillmålet. Men det er også et viktig spillmål å forstå spillet underveis. Det dreier seg om å forstå at spilleren må handle i mot sunn fornuft, lyve, ta uetiske beslutninger, og ikke minst overvinne frustrasjon og håpløshet underveis. De ulike utfordringene er ikke alltid like enkle å klare som strukturen legger opp til. Det er en kontrast mellom enkle spillregler og hvilke valg som gjør at du kommer deg videre. Dette er direkte overførbart til læringsmålet, som skisseres i lærerveiledningen. Et viktig mål er ”å øke

---

forståelsen for og kunnskapen om flyktninger hos skoleelever” (UNHCR, 2004). Dette oppnås både ved å stilles overfor realistiske valg fra en flyktnings virkelighet, og teste noe kunnskap under for eksempel ”Flyktning eller innvandrer” og ”Kunnskapstest” i menyen nederst. ”Sorter etter opprinnelse” kan se ut som en kunnskapstest, men oppgaven er såpass vanskelig å løse, at budskapet kan tolkes mer som å understreke hvor vanskelig det er å bli kjent med en ny kultur. Det er altså en tydelig overlapping mellom spillmål og læringsmål uten at det føles påtrengende og moraliserende.

### **3.4.6 Hva er spilleestetikkens funksjon i ”Mot alle odds”?**

”Mot alle odds” er et spill som inneholder et bredt utvalg spilleestetiske virkemidler uten at man kan si at det er et rent spill. Den spilleestetiske analysen viser spesielt tre viktige funksjoner ved spilleestetikken i ”Mot alle odds”. Den første knyttes til valg av avatar, og særlig den innholdsmessige rollen den har. Valg av avatar er en kjent spillkonvensjon, og inviterer spilleren inn i et spillunivers ved at du kan velge å være en flyktning som har utseendemessige trekk som virker tiltalende for deg. Utvalget av avatarer sier i tillegg noe om hvilke holdninger spilldesigneren ønsker å formidle ved at de har europeisk utseende, som ”deg” og ”meg”. Avatar-valget har derimot ingen videre betydning i at det ikke har noen konsekvenser for spillmulighetene. Avatar-valget bidrar likevel til å forsterke spillets mimicry-aspekt, hvis vi skal bruke Caillois’ spillkategorier (1961). Ved å velge en avatar forsterker man opplevelsen av rollespill, som ”Mot alle odds” inviterer til i starten av spillet.

Den andre viktige funksjonen er den som knyttes til det begrensede handlingsrommet spilleren har i de ulike delene av spillet. I enkelte delkapitler får man presentert et bredt utvalg svaralternativer, men mulighetene er færre enn det som tilsynelatende er tilfellet. I andre delkapitler må man handle i mot egen overbevisning for å klare oppdraget. Noen oppdrag føles håpløse og frustrerende å gjennomføre. Det er heller ikke lagt til noen elementer som gir spilleren noen mulighet til å leke seg underveis. Alle disse begrensningene samsvarer med den alvorlige tilstanden det er å være flyktning, og særlig mangelen på frihet i en slik situasjon.

I et holdningsskapende arbeid er det viktig med tydelig argumentasjon. Tradisjonelt brukes tekst til dette, og bilder og film er også sterke modi for å få fram argumentene til avsenderen. Et effektivt middel for å påvirke leseren kan være å argumentere via gameplay-et. Jeg skal

---

trekke fram et eksempel fra et minispill som finnes på [www.fristedet.no](http://www.fristedet.no). Det er et spill som heter ”Musepekekåringen”. Spillmålet er enkelt; man skal sette så mange kasser som mulig på et samlebånd før tiden er ute. Men dette viser seg å være lang fra enkelt. Etter kort tid begynner pilmarkøren å leve sitt eget liv og blir umulig å kontrollere. Etter et opphold på røykerommet kan man fortsette i noen sekunder før det hele er i gang igjen. Argumentet som ligger i dette er at man blir ukonsentrert av røyksuget slik at arbeidskapasiteten blir dårlig. Dette er en effektiv måte å få fram et argument på; det er umulig å overse for spilleren. Bogost mener at det sterke retoriske potensialet som finnes i spill og spilleestetikk begrunnes i at man får erfare poenget i stedet for å få det presentert (2007). Dette spillet er et godt eksempel på en slik retorikk. ”Mot alle odds” bruker noe av den samme måten å argumentere på ved at gameplay-et ”tukles med ” for å få fram et argument. Et eksempel er ”Sorter etter opprinnelse” hvor oppdraget er svært vanskelig å utføre, selv om spillereglene er enkle. Argumentet om at det er vanskelig å bli kjent med en ny kultur kommer fram gjennom dette.

Bogost hevder at et manipulert gameplay kan ha sin egen funksjon i *persuasive games*. Han bruker betegnelsen ”the rhetoric of failure” for å beskrive dette trekket (2007, s. 87). Han mener at i spill med en politisk agenda kan argumentene komme fram ved at spillmålet blir vanskelig eller umulig å nå. Målet med et slikt gameplay er å forandre spilleren fra en *in-game-loser* til en *off-game-thinker* (ibid.). Egenfeldt-Nielsen et al hevder at dette trekket er typisk for spill med en politisk agenda. Designeren manipulerer gameplay-et for å få fram et budskap (2008, s. 207-209).

En tredje funksjon kan identifiseres gjennom spillstrukturen. Det er variasjon mellom ulike oppgaver og kortsiktige spillmål, noe som gjør at eleven kan klare å holde ut. Spilleren må forstå deler av spillet ved å spille. Eleven vet heller ikke hvilke utfordringer som følger underveis. Slik kan det også være for en person under flukt. Strukturen tvinger spilleren til å følge et realistisk tidsforløp fra avhøret i hjemlandet til friheten er nådd i egen leilighet i det nye landet. Det tar tid å nå målet om å klare alle 12 delkapitler, noe som gjenspeiler noe av det virkelige tidsomfanget det tar for en flyktning å oppnå frihet. Den rigide strukturen, som gjør at du blir kastet ut av spillet hvis du gir opp, gjenspeiler den veien en flyktning må gå for å bli fri. Det finnes ingen utvei, men man må være utholdende og målrettet for å klare det.

Disse spilleestetiske funksjonene gir et helhetlig bilde av et spill hvor argumentasjonen er sterk gjennom selve gameplay-et, i dets utfordringer og begrensninger. I et ellers enkelt design skiller de spillmessige opplevelsene seg ut som betydningsfulle i forhold til å overtale

---

spilleren til å innta bestemte holdninger. Kjente spillkonvensjoner som avatar-valg og det at man må utforske teksten for å finne klikkbare elementer, kan bidra til innlevelse og motivasjon videre i spillet. Spilleren deltar aktivt hele veien, og oppholdes ikke av for eksempel langvarige visuelle animasjoner eller lengre tekster.

### 3.4.7 Oppsummering av analysen av ”Mot alle odds”

Holdningsmålet med spillet ”Mot alle odds” er å bekjempe fordommer og intoleranse. Spillet gjenspeiler hvordan en flyktning opplever diskriminering, undertrykkelse, frykt og flere tilsvarende følelser gjennom en prosess fra en undertrykt tilværelse i hjemlandet til et liv i frihet i et nytt land. Ved en inndeling av denne prosessen i tre trinn, eller 12 konkrete situasjoner, inviteres spilleren til å ta del i en slik prosess. På den måten kan spilleren få føle på kroppen hvordan slike personer har det, i motsetning til den anonyme rollen de har gjennom nyhetene som formidles på TV-skjermen.

Spilldesigneren har fokusert på opplevelsesaspektet framfor kunnskapsaspektet. Dette er blitt gjort gjennom å gi spilleren anledning til å velge en avatar som oppleves som tiltalende for spilleren, og dermed minske avstanden mellom ”dem” og ”oss”. Gameplay-et er variert, men restriktivt. Det begrensede handlingsrommet gjenspeiler de få mulighetene flyktninger har i virkeligheten. Spillstrukturen er rigid, men kompleks. Samtidig har spillet en lesestruktur som man kjenner igjen fra læreboka. Spillet har hele tiden en fot godt plassert innenfor skolekonteksten, men utnytter teknologiens affordanser i stor grad ved at begrensninger og muligheter i gameplay-et har en framtrædende rolle. Til tross for et enkelt design, har spillet sterkt retorisk potensiale. Dette ligger først og fremst i gameplay-et som er utviklet først og fremst for å skape opplevelse, og dermed også innlevelse, i avatarens utfordringer. Tidskronologien bidrar også til å gjøre prosessen troverdig i forhold til en virkelig flukt.

Det foreligger et klart mål med spillet som designeren er tro mot hele veien. Man tviler aldri på at målet er å komme i sikkerhet. Det er en til dels vanskelig, tidkrevende og frustrerende prosess. Frustrasjonen kommer tydeligst fram gjennom kravet om å ta beslutninger som strider i mot egen overbevisning. Spilleren vet heller aldri hva som venter rundt neste hjørne, i tråd med hvordan en flyktning vil oppleve prosessen. Det er tydelig at spillmålet samsvarer med læringsmålet, som i dette tilfellet er et ønske om at eleven skal innta en ønsket holdning overfor flyktninger, og forstå deres situasjon. Man oppnår ingen annen belønning enn de



---

grønne hakene som beviser spillerens resultater. Men utfordringene underveis kan føles såpass vanskelige at det er belønning i seg selv å ha klart det.

”Mot alle odds” er altså et spill som har et overtalende potensiale gjennom sitt restriktive gameplay, og gjennom invitasjonen til innlevelse i en realistisk karakter. Dette potensialet ligger der uansett om man innhenter mer informasjon fra ”Faktanettet” eller om læreren bruker spillet som utgangspunkt for videre diskusjon i klasserommet. Spillet lever sitt eget liv med et tydelig budskap i seg selv, men budskapet er likevel såpass subtilt og lite moraliserende at refleksjoner rundt spillvalg godt kan holdes på det ubevisste plan hos eleven. Dette kan også fungere godt som et alternativ til mer kampanjelignende stoff rundt flyktningeproblematikken.

### **3.4.8 Hvordan kan ”Når krigen raser” og ”Mot alle odds” supplere hverandre i et holdningsskapende arbeid?**

Tematikken i ”Når krigen raser” og ”Mot alle odds” er bare delvis sammenfallende i at de tar for seg krigsproblematikk i en eller annen form. Men de har det til felles at de fokuserer på det følelsesmessige aspektet rundt denne typen problematikk. ”Når krigen raser” bruker kunstneriske uttrykk og fortellingen til å formidle følelser som frykt, sorg og frustrasjon. ”Mot alle odds” bruker derimot virkemidler knyttet til spillets regelstruktur for å gi spilleren de frustrerende og håpløse følelsene flyktninger opplever. Disse virkemidlene bidrar til å fremme innlevelse med enkeltmennesket som offer for undertrykkelse og forfølgelse. Begge læremidlene kan fungere godt som utgangspunkt for diskusjoner i klasserommet vedrørende etiske problemstillinger. Slik sett kan de også være utgangspunkt for holdningsbevissthet, og kanskje holdningsendringer.

”Når krigen raser” har den styrken at den både kan brukes isolert og som en viktig bevisstgjørende del av et større undervisningsopplegg. Det samme gjelder for ”Mot alle odds”, men tiden det tar å fullføre spillet fører kanskje til at andre metoder blir nedprioritert. Man kan selvfølgelig velge bare å bruke enkelte delkapitler, men da blir mye av det helhetlige læringspotensialet borte.

## 4. Konklusjon

### 4.1 Innledning

Temaet for denne masteroppgaven har vært spill og spilleestetikk i digitale læremidler. Problemstillingen min var tredelt. Jeg ønsket å se på hvilken måte spill og spilleestetikk brukes i digitale læremidler. Videre var det interessant å forsøke å si noe om hvilken funksjon spilleestetikk har i slike tekster, og hvilke holdningsskapende potensialer som kan identifiseres gjennom denne estetikken. Jeg avslutter denne masteroppgaven med å oppsummere kort funnene i min analyse, for dermed å si noe om hva slags funksjon spill og spilleestetikk kan ha i digitale læremidler som skal virke holdningsskapende. Til slutt peker jeg på andre sider ved læremidlene som har betydning for dette aspektet, og noen tanker om veien videre i utviklingen av digitale læremidler.

### 4.2 Spillestetikkens funksjoner i digitale læremidler

Spilleestetikk brukes blant annet for å lede leseren gjennom teksten. Dette kan gjøres ved å invitere leseren til å utføre en kombinatorisk lek med teksten. Alea-aspektet kan være en motivasjonsfaktor for leseren, og gjøre lesingen lystbetont. Man oppholdes lenge nok på nettstedet til at argumentene når leseren og skaper holdningsendring. Faren er at leken kan overskygge budskapet ved at man klikker seg for raskt videre for å ”runde spillet”. Leserens kan også ledes gjennom teksten ved at den har en kjent og tydelig spillstruktur, som kan invitere til strategisk tenkning og erfaring av konsekvenser av egne valg. En emergensstruktur vil kunne åpne for mer aktiv og reflekterende deltakelse fra spillerens side, men mine analysetekster preges mer av en progresjonsstruktur hvor designeren styrer leseren gjennom predefinerte handlinger. En spillstruktur gir indikasjoner på at det er et spillmål ved teksten. Det kan være et holdningsskapende potensiale i at spillmål og læringsmål overlapper hverandre, men dette bør gjøres på en indirekte måte slik at spillet ikke virker moraliserende. Det er også en fordel at spillmålene ikke uttrykkes eksplisitt, men at det er opp til spilleren å finne ut av disse selv ved å utforske teksten.

---

Spilleestetikk brukes også for å skape innlevelse i en annen persons verden. Man inviteres til å leve ut en predefinert rolle eller velge en spillkarakter/ avatar. Spillresultatene er avhengige av i hvilken grad man spiller rollen helt ut. Dette kan virke holdningsskapende ved at spilleren engasjerer seg i spillet og må føle konsekvenser av egne valg på kroppen. Dette spilleestetiske trekket kan også bidra til å forsterke den narrative dimensjonen som rollespillet er en del av. Brukerens representasjon har betydning for det holdningsskapende potensialet. Den dikterer leseren rolle, men kan også ha påvirkning på leseren gjennom de innholdsmessige trekkene som presenteres. Innlevelsen er avhengig av en troverdig setting. Remedierte spillsituasjoner, fotorealisme, kunstneriske uttrykk og bruk av enkelte spillkonvensjoner kan skape en setting som gjør temaet virkelighetsnært, troverdig og dermed øke innlevelsen. Gameplay-et kan i seg selv gi følelsesmessige opplevelser som er troverdige for den rollen man har i teksten/ spillet.

Alle analysetekstene viser seg å ha til felles at brukerens handlingsrom er mer begrenset enn i dataspill ellers. Dette er et typisk trekk for digitale læremidler og lærespill, og designeren kan gjennom dette styre leseren gjennom et bestemt verdisett. Men det begrensede handlingsrommet kan også gi følelser og opplevelser for spilleren som kan overføres direkte til den virkelige verden. Et begrenset gameplay kan fungere som en egen argumentasjonsteknikk i at spilleren ikke har mulighet til å overse argumenter som uttrykkes ved å spille spillet. Gameplay-et kan gjøres spesielt utfordrende selv om spillets regler er enkle, eller at spillet premierer valg som går i mot sunn fornuft.

Spilleestetikk kan også ha den funksjonen at den kan gi leseren en følelse av å spille et spill, noe som kan oppfattes som lystbetont i seg selv. Å bruke digitale læremidler som ligner på spill kan være et lystbetont avbrekk fra annen undervisning. Brukervennlige minispill og oppgaver gir en mulighet for å konkurrere med seg selv og lære gjennom repetisjoner. Slike spill/ oppgaver kan være holdningsskapende når de brukes for å bevisstgjøre brukeren på egne holdninger, og være utgangspunkt for å sammenligne fakta med egne forkunnskaper. Bruk av kjente spillkonvensjoner øker spillfølelsen, i tillegg til at brudd med andre spillkonvensjoner gir en bestemt mening i teksten. Ved å bruke noen spillkonvensjoner og utelukke andre, blir man spesielt oppmerksom på fraværet. Spilleestetikk kan også ha en funksjon utenfor gameplay-et. Eye-candy, og lignende estetiske trekk, kan trigge fantasien og øke spillopplevelsen, og dermed den estetiske verdien av spillet.

---

### 4.3 Spilleestetikk som retorisk potensiale i et heterogent uttrykk

Bogost mener at spill og spilleestetikk kan være en overtalende faktor i likhet med andre modaliteter (2007). Som spillforsker er han opptatt av å fokusere på spilllets evne til å overtale en potensiell forbruker, men avviser ikke at andre modaliteter kan virke like overtalende. Funnene i min analyse kan bygge opp under dette argumentet, når det viser seg at spilleestetikk i samspill med andre modaliteter står for det sterkeste overtalelsespotensialet. Jeg har ikke analysert noen rene spill, men tekster som består av interaktive spillelementer som en del av en bred kommunikasjon. Retorikken kommer til uttrykk gjennom flere modaliteter, som med mer eller mindre hell, uttrykker et budskap overfor brukeren. Bruk av spilleestetikk i digitale læremidler har størst retorisk potensiale når det implementeres i den digitale teksten på en vellykket måte. Det er flere sider ved det digitale læremiddelet som påvirker det holdningsskapende potensialet. Det er viktig at leserens forventninger til læremiddelet er i tråd med designerens ønsker. Dette kan oppnås ved å invitere eleven inn i teksten på bestemte måter, og passe på at læremiddelet opptrer i riktig kontekst. Spillmålet bør ikke være så fremtredende at det overskygger læringsmålet. Spilleestetikk har sin egen retorikk, men argumentene i spilleestetikken er mest overtalende hvis den kombineres med andre sterke retoriske virkemidler. Både struktur, tekstlig innhold og auditive og visuelle elementer bidrar med sin egen retorikk, og kombinasjonen av disse er avgjørende.

Mange teoretikere innenfor GBL-feltet hevder at komplekse spill, og spill som utfordrer flere sider ved spilleren, er de spillsjangrene som skaper mest læring. Min analyse viser at spill ikke trenger å være komplekse for å være holdningsskapende. Enkle minispill med et vanskelig gameplay kan fungere godt i et slikt arbeid. Dette gjelder også tekster med andre spilleestetiske trekk.

### 4.4 Veien videre i utviklingen av digitale læremidler

Ut i fra funnene i min analyse av digitale læremidler er det mye som tilsier at spilleestetikk er et viktig forskningsområde framover, også i denne typen tekster. Lærspill, både i komplekse og mindre komplekse varianter, vil nok fortsatt være et viktig utviklingsområde. Men

---

samtidig ser man en utvikling innenfor digital kommunikasjon som framhever spillestetikkens kommunikative egenskaper. Digitale læremidler lider fortsatt av å ”henge etter” i utnyttelsen av de teknologiske affordansene, og det er et særskilt behov for å skape læremidler som engasjerer elever på ungdomstrinnet slik at de kan reflektere rundt egne holdninger og verdier. Da kan det være nyttig å inkludere andre fagfelt enn det pedagogiske, og se på erfaringer og teorier rundt andre typer digitale tekster. Spillteori kan være et viktig perspektiv i forskning på tekster med spill og spillestetikk. Men det kan virke som om teorier som har et tydeligere kommunikasjonsperspektiv enn det spillforskningen generelt har, kan være nyttige som verktøy i analyse og utarbeiding av digitale læringsressurser. Uansett er det viktig at utviklere av digitale læremidler holder seg oppdaterte på hvilke spillkonvensjoner og –normer som gjelder til enhver tid for å kunne nyttegjøre seg av potensialet som ligger i bruk av spillestetikk. Det dukker stadig opp nye spillkonvensjoner som får verdi blant spillere. Et eksempel er såkalte *emotes*<sup>38</sup>. Det finnes også mange andre spillkonvensjoner som ikke brukes i tekstene jeg har analysert, men som kan tenkes å ha et holdningsskapende potensiale.

Jeg har forsøkt å peke på trekk ved digitale læremidler som kan overtale elever til å endre holdningene sine rundt temaer som krever en reflektiv tilnærming. Hvor vellykket mine analysetekster er i sin overtalelse av elever, har jeg ikke funnet noe entydig svar på. Da må man gå skrittet videre og gjennomføre kvalitative undersøkelser av brukernes opplevelser og utbytte av tekstene.

Det sosiale aspektet ved spill er foreløpig lite tilgodesett i digitale læremidler. Forskning på spill som læring framhever dette aspektet for å skape gode læringsbetingelser. Dette vil sannsynligvis også gjelde for holdningsskapende arbeid. Det sosiale elementet blir mer og mer viktig i andre mediesammenhenger, så det er trolig at også digitale læremidler vil preges av dette i årene som kommer.

Et større fokus på spillestetiske designløsninger vil kunne bidra til å forene etablerte læringsprinsipper med gode designprinsipper i spill. Gee og Prensky er opptatt av en nivåstruktur som driver spilleren framover. Denne typen struktur finnes ikke i de tekstene jeg har analysert, men det kunne vært interessant å inkludere læremidler som tar hensyn til dette, i

---

<sup>38</sup> *Emotes* er funksjoner som uttrykker spillkarakterens følelser, og har ingen annen spillmessig funksjon enn å trigge fantasien, underholde og forbedre spillopplevelsen. Slik sett kan man si at denne betegnelsen er en slags *eye-candy*, slik Mortensen bruker begrepet (2009).

---

likhet med det sosiale aspektet, i en videre forskning på spill og spilleestetikk i digitale læremidler.

## Litteraturliste

- Aarseth, E. J. (1997). Chapter 1: Introduction Ergodic Literature. *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*: The Johns Hopkins University Press. Hentet fra: <http://www.hf.uib.no/cybertext/Ergodic.html>.
- Alfsen, M., Stalsberg, L., & Aspelund, S. (2010). *Når krigen raser - menneskeverd, rettigheter og din plass i verden*. Oslo: Røde Kors.
- Bartle, R. (2004). *Designing virtual worlds*: New Riders.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games - The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press books.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation - Understanding New Media*. Massachusetts: The MIT Press.
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. London: Continuum Research Methods.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). Paris: The free press of Glencoe, Inc.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2008, 11. desember). Beyond edutainment [Power Point-presentasjon]. Leuven, Belgia: 2nd European Conference on Games-Based Learning.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smith, J. H., & Tosca, S. P. (2008). *Understanding video games*. New York: Taylor & Francis.
- Frølich, T. H., Krange, I., Arnseth, H. C., & Arge, E. (2009). World Beside i klasserommet [prosjektrapport]. Hentet fra [http://www2.worldbeside.com/resources/12/files/22/2009-03-26\\_WB\\_i\\_klasserommetxx.pdf](http://www2.worldbeside.com/resources/12/files/22/2009-03-26_WB_i_klasserommetxx.pdf)
- Gee, J. P. (2006). *Are video games good for learning*. Rapport presentert ved Curriculum Corporation 13th National Conference, Adelaide.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hayles, N. K. (2007). Electronic literature: What is it? Hentet fra <http://eliterature.org/pad/elp.html>
- Helsedirektoratet (2004, 13. mai) Tobakskampanje vant internasjonal reklamepris [pressemelding]. Hentet fra <http://www.shdir.no/vp/template/ver1-0/print.jsp?articleId=14247&sectionId=404>
- Him, Henrik S. (2003, 29. oktober) Røykespill kan virke mot sin hensikt. *Aust Agder Blad*. Hentet fra <http://www.austagderblad.no/Innenriks/article782200.ece>
- Holter, A. S. (2009, 29. juni) Digitale læremidler evaluert [nyhet]. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/digitale-laremidler-evaluert.html?id=570360>
- Hontvedt, M., Tømte, C., & Arnseth, H. C., s.a. Learning from epistemic games. *INTED 09*. Hentet fra <http://itu.no/Learning+from+epistemic+games.9UFRnGYy.ips>
- Johnsen, S. K. (2007). Den digitale læringsarena - multimodalitet og brukeraktivitet i digitale læremidler (Hovedoppgave i medievitenskap, Universitetet i Oslo [UiO]). Oslo: UiO.
- Jorde, D., Strømme, A., Sorborg, Ø., Erlie, W., & Mork, S. M. (2003). *Virtual Environments in Science - Viten.no: ITU*.

- 
- Jorde, D. & Strømme, A. (1999) Viten.no [nettbasert læringsressurs]. Hentet fra <http://www.viten.no/>
- Juul, J. (2004). Hva spillet betyr: om Grand Theft Auto 3. I I. Engholm & L. Klastrup (Red.), *Digitale verdener* (s. 181-196): Gyldendal.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2006). Report 8: Literature Review in Games and Learning. *Futurelab Series*. Hentet fra <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/53/PDF/kirriemuir-j-2004-r8.pdf>
- Klastrup, L. (2010). Når handlingsrommet bliver en modalitet. I M. Engebretsen (Red.), *Skrift/bilde/lyd*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Kløvstad, V. (2009). Skolens digitale tilstand. I V. Kløvstad (Red.), *ITU Monitor: Universitetet i Oslo*.
- Kress, G., & Leeuwen, T. V. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Marken, H. (2010). Forlagenes digitale læremidler [felles nettressurser med linker], 2010, Hentet fra <http://forleggerforeningen.creuna.no/wp-content/uploads/2010/02/Felles-nettressurser-med-linker.pdf>
- Moe, T. D. (2010). Kvalitetskriterier for digitale læringsressurser - Versjon 1.0. Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra <http://iktsenteret.no/sites/default/files/kvalitetskriterier.pdf>
- Mork, S. M. (2009). An interactive learning environment designed to increase the possibilities for learning and communicating about radioactivity. *Interactive learning environments*. London: Routledge.
- Mork, S. M., & Jorde, D. (2005). Hva må til for at lærere skal bruke digitale læremidler? Erfaringer fra Vitenprosjektet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(1).
- Mortensen, T. E. (1997). Spillets leser - leserens spill .*Forskningsrapport*(27). Høgskulen i Volda.
- Mortensen, T. E. (2009). *Perceiving play*. New York: Peter Lang Publishing.
- Prensky, M. (2005). In Educational Games, Complexity Matters - Mini-games are Trivial, but Complex Games are not. *Educational Technology*(4).
- Røde Kors (2010). Når krigen raser [nettressurs]. Hentet fra <http://narkrigenraser.no/>
- Smith, J. H., & Just, S. N. (2009). Playful Persuasion - The Rhetorical Potential of Advergames. *Nordicom Review*(30), 53-68.
- Sosial- og helsedirektoratet (2003). Tobakksbaronen [nettspill]. Hentet fra <http://www.tobakkdreper.no/baron.asp>
- Tømte, C. (2006). Dataspill i skolen. *Forskning viser*, (7). Hentet fra <http://www.ituarkiv.no/filearchive/FV7.pdf>
- UNHCR (2004). Mot Alle Odds [nettspill]. Hentet fra <http://www.motalleodds.org/againstallodds/game.html>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*: Routledge.