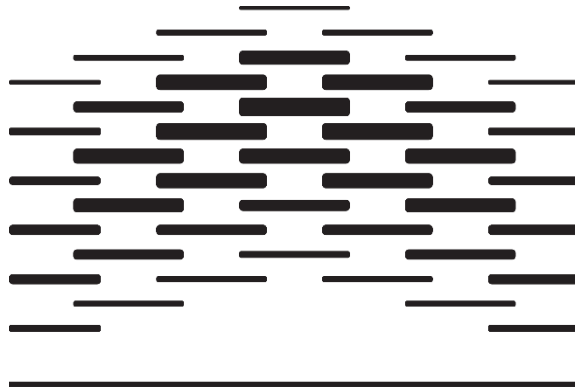


# Rollespill som metodisk verktøy i samfunnsfag

*- En studie om abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger i rollespill*

OsloMet - storbyuniversitetet



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag

SKUT5910  
André Evensen

Kand.nr. 937

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
OsloMet – storbyuniversitetet

15. mai 2018



## Sammendrag

Denne masteroppgaven har undersøkt bruk av rollespill i samfunnsfag, med fokus på en tilnærming til det abstrakte og komplekse. Samfunnsfag er et fag som tar for seg begreper og strukturer både på lokalt og globalt nivå. Samfunnet blir stadig mer internasjonalt, og dette påvirker også skolehverdagen. Globale og internasjonale temaer i skolen kan være langt fra den nære og kjente hverdagen til elever. Oppgavens hensikt er å se om bruk av rollespill i undervisningen kan skape nærhet og erfaringer til temaer som ikke er en del av elevers hverdag. Problemstillingen for oppgaven er derfor:

*Hvorfor og hvordan er rollespill en metode som kan brukes i samfunnsfag for at elever skal forstå abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger?*

Teorigrunnlaget for denne oppgaven baserer seg på læringsteori, rollespillteori og forståelse av sammenhenger og begreper. Oppgaven ser også på forskning om hvordan dagens lærere i samfunnsfag underviser. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er besvart med bruk av kvalitativ metodetriangulering. Oppgavens data bygger på besøk og gjennomføring av et rollespill som heter Handelsspillet. Totalt 5 klasser deltok i prosjektet. Det er gjennomført kvalitativt forskningsintervju med 4 samfunnsfagslærere. Det er foretatt 5 observasjoner gjennomføring av Handelsspillet, og 112 deltakende elever har besvart et skriftlig refleksjonsnotat.

Oppgavens hovedfunn er at rollespill, i dette tilfellet Handelsspillet, gir elevene erfaringer og opplevelser til temaet. Handelsspillet skaper forståelse for abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger. Funnene viser at Handelsspillet er et metodisk verktøy for å fremme undervisning på et hvorfor og hvordan nivå. Funnene viser likevel at rollespill isolert sett ikke er tilstrekkelig for å forstå sammenhenger og trekke linjer. Refleksjons- og etterarbeid er sentralt for at rollespill skal ha en verdi. Elever og lærer opplever bruk av rollespill som noe positivt, og funnene viser at elevene er motiverte, engasjerte og interesserte.



## Forord

Interessen for denne masteroppgaven strekker seg tilbake til gjennomføringen av 4 års grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Gjennom valg av samfunnsfag som valgfag, ble jeg introdusert for et rollespill som heter Handelsspillet. Som en del av etterarbeidet til Handelsspillet, fikk jeg reflektert og delt synspunkter på bruk av rollespill som metodisk verktøy i undervisningen. En interessant refleksjon som ble gjenstand for mange diskusjoner mellom oss studentene, er hvorvidt rollespill i undervisningen kan bidra til å gjøre abstrakte og komplekse temaer mer forståelig og operasjonelt for elever. Interessen min for rollespill og dramatisering har aldri vært stor, og jeg skal innrømme at jeg i mange situasjoner i livet har verget meg for deltakelse når jeg har hørt ordene rollespill og dramatisering. Gjennomføringen av Handelsspillet ga meg derimot en helt annen holdning til rollespill. Jeg så umiddelbart en metode som jeg tror kan bidra til en annen tilnærming til læring. Jeg har derfor en interesse av å se nærmere på bruk av rollespill i undervisningen, som et metodisk verktøy for å konkretisere abstrakte og komplekse temaer i samfunnsfag.

Jeg vil først takke de fire skolene som har tatt imot meg med åpne armer. Det er ingen selvfølge at skoler tar seg tid til å ta inn studenter som skal gjennomføre et forskningsprosjekt som skolene kjenner lite til. Også en takk til alle informantene på skolene. Deres positive mottakelse og deltakelse i dette prosjektet er grunnen til at jeg sitter med interessant data.

Jeg ønsker avslutningsvis å takke Høgskolen i Oslo og Akershus, og da spesielt mine veiledere, Evy Jøsok og Marlen Ferrer. Dere har alltid vært tilgjengelige og tilbakemeldinger har vært konkrete, skarpe og ærlige. Akkurat slik jeg har ønsket. Jeg ønsker også å takke Janne Herseth ved studieledelsen på Høgskolen i Oslo og Akershus, som har vært med på å legge til rette for et mulig samarbeid om deler av masteroppgaven. Jeg har satt veldig stor pris på at de har støttet oss gjennom hele prosessen med å få godkjenning til å gjennomføre deler av masteroppgaven sammen. Til slutt vil jeg takke min mor og tante, Britt og Torgunn, for korrekturlesing i slutfasen.

Andre Evensen

Oslo, 15.05.2018

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	III
Forord.....	V
1.0 Innledning.....	1
Problemstilling .....	3
1.1 En normativ og analytisk tilnærming til rollespill .....	5
1.2 Oppgavens oppbygging.....	5
1.2.1 Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven .....	6
1.3 Introduksjon av Handelsspillet.....	7
1.4 Relevante norske masteroppgaver om bruk av rollespill i samfunnsfag.....	10
2.0 Skolens styringsdokumenter .....	12
2.1 Kunnskapsløftet - Den generelle læreplanen og formålet i samfunnsfag .....	12
2.2 Den fremtidige skolen .....	14
3.0 Teori .....	19
3.1 Læringsteorier .....	19
3.2 Hva er rollespill? .....	23
3.2.1 Perspektivskifte og refleksjon i rollespillet.....	25
3.3 Aktuelle læringsprosesser i rollespill .....	25
3.4 utfordringer til rollespill og elevaktivitet i samfunnsfagundervisningen .....	29
3.5 Fagdidaktiske utfordringer – abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger .....	30
3.5.1 Å forstå sammenhenger i samfunnsfag .....	31
3.5.2 Samfunnsfaglige begreper .....	34
3.5.3 Hvordan underviser dagens lærere? .....	36
4.0 Metode.....	39
4.1 Forskerrollen .....	40
4.2 Metodetriangulering .....	41
4.3 Observasjon.....	42
4.4 Intervju .....	44
4.5 Refleksjonsnotat – elevtekster.....	45
4.6 Dokumentanalyse .....	47
4.7 Reliabilitet og validitet .....	47
4.7.1 Utvelgelse av informanter .....	48
5.0 Datafunn og diskusjon.....	50
5.1 Forsknings spørsmål en – Perspektivskifte .....	50
5.1.1 Begrepsforståelse – Viser elevene begrepsforståelse gjennom perspektivskiftet? .....	51

5.1.2 Forståelse av sammenhenger.....	57
5.1.3 Hvordan påvirkes elevene av perspektivskiftet?.....	62
5.2 Forskningsspørsmål to – Holdninger til rollespill som metode .....	68
5.2.1 Erfaringsbasert læring .....	75
5.3 Forskningsspørsmål tre – Fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap.....	80
5.3.1 Hva skjer under gjennomføringen av Handelsspillet? .....	80
5.3.2 Hvorfor er refleksjons- og etterarbeid sentralt? .....	82
6.0 Sammenfatning av forskningsspørsmål og svar på problemstilling.....	85
6.1 Forskningsspørsmål en.....	86
6.2 Forskningsspørsmål to.....	87
6.3 Forskningsspørsmål tre .....	88
6.4 Rollespill i den fremtidige skolen .....	89
5.3.1 Dybdelæring .....	90
5.4.1 Kjerneelementene.....	91
7.0 Avslutning .....	95
7.1 Problemstilling – konklusjon .....	95
7.2 Veien videre .....	96
Kildeliste .....	98
Figurer .....	102
Vedlegg .....	103
Vedlegg 1 - Samarbeidsavtale.....	103
Vedlegg 2 - Refleksjonsnotat .....	104
Vedlegg 3 - Intervjuguide .....	105
Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring.....	107

## 1.0 Innledning

«Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye Co2». Uttalelsen over kommer fra gjennomføring av Handelsspillet ved en 10.klasse på ungdomstrinnet. Observasjonen fra gjennomføringen beskriver en spontan uttalelse fra en svært frustrert, men engasjert elev som har gjort et perspektivskifte og påkledd seg rollen som innbygger og arbeider i det fattige landet Bangladesh. Eleven kommer med en klar antydning til elevene som representerer USA, at deres massive produksjon av varer er skylden i at flere av de fattige landene har blitt utsatt for naturkatastrofer. Ifølge Asta Wellejus og Ask Agger (2006) handler rollespill «grundliggende om at oppleve kollektive historier, hvor deltagerne, iscenesat som hovedpersoner, indlever sig i konflikter, tager valg og mærker konsekvenserne.» (s. 220). Observasjonene som er gjort i denne rollespillsituasjonen viser nettopp det Wellejus og Agger beskriver. Eleven i rollen som Bangladesh opplever en urettferdighet og at andre lands konflikter og valg får påfølgende konsekvenser for andre. Eleven kobler også sammenhengen mellom produksjon, global oppvarming og naturkatastrofer. Engasjementet viser en elev som er i en lærings situasjon hvor rollespillet har gitt eleven en opplevelse og muligheten til å erfare og kjenne på situasjoner knyttet til det man lærer om.

Samfunnsfag er delt inn i de fire hovedområdene *samfunnskunnskap*, *geografi*, *historie* og *utforskeren* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette innebærer at temaene er omfattende og sammensatte. Noen temaer vil være knyttet til det nære og kjente for elevene, mens andre temaer vil være for eksempel på et globalt plan og fjernt fra hva elevene opplever og erfarer i sitt nærmiljø og sin skolehverdag. Trond Solhaug og Kjetil Børhaug (2012) skriver at selv om det er uenigheter knyttet til hva globalisering er, så er det en samstemt oppfatning om at globalisering endrer vilkår for de fleste sosiale prosesser, og at sosiale prosesser og strukturer er vevd sammen på tvers av landegrensene, i både regionale sammenhenger og til dels på verdensbasis (s. 177). Disse sosiale prosessene og strukturene kan for elevene oppleves som abstrakte og komplekse. Vil elevene forstå hva globale og internasjonale begreper som for eksempel verdenshandel, global oppvarming, ressursbruk, ressursfordeling, nord-sør eller bistand ved å lese et avsnitt i en lærebok? Er det tilstrekkelig at en lærer forklarer for elevene hva begrepene betyr, typisk gjennom bruk av en godt formulert definisjon? Dette er spørsmål som er interessante i didaktikkens hva, hvordan og hvorfor. Handelsspillet er et rollespill som



tar for seg en del av de overnevnte begrepene. Det gir elevene en unik mulighet til å erfare og oppleve den kunnskapen de tilegner seg. Handelsspillet blir derfor i denne masteroppgaven det sentrale rollespillet, som skal brukes til å se på hva rollespill som metode kan tilføre samfunnsfagundervisningen. Koritzinsky (2014, s. 150-151) skriver at geografisk nærhet er et selvfølgelig kriterium ved utvelgelse av lærestoff og metodevalg, gjennom den direkte kontakten og opplevelsen det skaper med elevene. Det er lett å se for seg hvordan man kan bruke lokale politiske instanser for å få en opplevelsesrik og erfaringsbasert undervisning om lokal og nasjonal politikk, men hvordan får elever denne nærheten til globale utfordringer, uten at lærestoffet oppleves «abstrakt, generell og teoretisk» (Koritzinsky, 2014, s. 152)? Spørsmålet som åpner seg da, er de metodiske utfordringene i samfunnsfag. Det er også grunnlaget for denne oppgaven.

Før jeg kommer til problemstillingen for oppgaven, vil jeg forklare litt om hvordan jeg ser på gyldigheten knyttet til temaet i denne oppgaven. Hensikten bak valget av temaet er å belyse hvordan og hvorfor en metode som rollespill kan brukes i samfunnsfag. Koritzinsky (2014) skriver at didaktikken skal «hjelp oss til mer bevisst å velge lærestoff, læremidler, arbeidsmåter og vurderingsordninger som kan styrke opplæringens grunnleggende verdier og formål» (s. 14). Rollespill er ingen ny metode, og den benyttes i skolen i dag. Det som derimot vil komme klart frem i denne masteroppgaven, er at rollespill som metode i samfunnsfag er en metode som burde tas i bruk oftere, og da spesielt innenfor deler av samfunnsfagundervisningen. Dette vil jeg komme tilbake til senere. En utfordring som jeg har møtt i arbeidsperioden er at det utarbeides et nytt rammeverk som den norske skolen skal forholde seg til. I 2013 ble Ludvigsen-utvalget nedsatt for å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Per nå utarbeides det kjerneelementer i hvert fag. Hensikten er at det skal foreligge nye læreplaner som skal tas i bruk i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Så lenge de nye læreplanene ikke er vedtatt ennå, så er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i det aktuelle læreplanverket, som per i dag er Kunnskapsløftet. Det blir likevel interessant å aktualisere problemstillingen gjennom å tenke fremover, ved at vi i tillegg til å se på Kunnskapsløftet, drøfter rollespill som metode i samfunnsfag opp mot Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen i Norge og St.Meld.28.

## Problemstilling

I dette underkapittelet vil jeg presentere problemstillingen for denne masteroppgaven. I tillegg til problemstillingen har jeg konstruert noen forskningsspørsmål som jeg har sett nærmere på når jeg har gjennomført prosjektet ute i skolen. Formålet med forskningsspørsmålene er at de skal belyse og problematisere eventuelle fordeler og utfordringer med rollespill. De vil derfor være sentrale for å besvare problemstillingen underveis. Jeg vil også kort redegjøre for hvorfor jeg mener forskningsspørsmålene er aktuelle for problemstillingen i denne masteroppgaven.

Formålet med denne masteroppgaven er å se på bruk av rollespill som metode i samfunnsfag, og problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er derfor:

*Hvorfor og hvordan er rollespill en metode som kan brukes i samfunnsfag for at elever skal forstå abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger?*

Før jeg går videre til forskningsspørsmålene er det nødvendig med en avklaring av problemstillingen. *Hvorfor og hvordan* blir en diskusjon om rollespill som metode opp mot samfunnsfagundervisning. *Abstrakte og komplekse samfunnsbegreper og sammenhenger* handler om samfunnsfagets innhold. Med abstrakt og kompleks så definerer jeg de begrepene i samfunnsfag som ikke er en del av vår konkrete hverdag. De begrepene og samfunnsutfordringene som ikke er en del av det nære og kjente. Et eksempel kan være avstanden mellom begrepene kildesortering og globaløkonomi. Begge begrepene er aktuelle i faget samfunnsfag. Avstanden kommer til syne når man ser på den hverdagslige bruken av begrepene og møtene med disse. Kildesortering er et begrep som går igjen i mange former og møter elevene hver dag, både hjemme, på skolen og i sosiale sammenhenger. Globaløkonomi vil for mange være et begrep som ikke inngår i den nære hverdagen. De færreste ungdomsskoleelever møter direkte erfaringer og opplevelser med begreper som globaløkonomi i sin hverdag. Det er nærliggende å påstå at begreper som kildesortering blir hyppigere møtt i hjemmet enn globaløkonomi. Derfor er globaløkonomi et begrep, som for mange unge elever, vil oppleves som abstrakt og komplekst. På samme måte kan man diskutere de abstrakte og komplekse samfunnsutfordringene. Globale strukturer og mekanismer slik som forholdet mellom nord og sør, ressursfordeling i verden, handel på tvers av grenser, er ikke en del av den hverdagslige opplevelsen og erfaringen som elevene tilegner seg. Derfor vil disse sammenhengene kunne oppleves som abstrakte og komplekse.

For å belyse problemstillingen har jeg utformet tre forskningsspørsmål som blir gjenstand for diskusjon senere i oppgaven. Jeg har lagt vekt på disse spørsmålene i arbeidet med innhenting av data. Det første forskningsspørsmålet handler om et av rollespillets elementer, som er å foreta et perspektivskifte. Et perspektivskifte er sentralt i et rollespill, og vil derfor bli redegjort for i teorikapittelet litt senere i oppgaven.

Det første forskningsspørsmålet er: *Rollespill innebærer å foreta et perspektivskifte. Hvilke egenskaper styrker dette i elevenes faglige utvikling?* Funn og analyse vil vise hva et perspektivskifte gjør med elevers faglige utvikling i læringssituasjonen, og blir derfor sentralt i drøftingen av problemstillingen om rollespill som metode i samfunnsfag. Spørsmål som vil bli diskutert og belyst i dette forskningsspørsmålet, er om og hvordan perspektivskiftet bidrar til elevers oppfatning og forståelse av komplekse og abstrakte samfunnsbegreper og sammenhenger.

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke holdninger lærere og elever har til bruk av rollespill, og blir da: *Hvilke opplevelser har lærere og elever til bruk av rollespill som metode i samfunnsfag? Og hvordan opplever de gjennomføringen av *Handelsspillet*?* Dette er et aktuelt forskningsspørsmål fordi forskning av Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen and Sørensen (2014) og Huang et al. (2017), som blir presentert i kapittel 3.5.3, viser at drama og rollespill er, hvis vi kan bruke det som en fellesbetegnelse i denne sammenhengen, en lite brukt metode i samfunnsfag i Norge. Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å få frem hvilke opplevelser lærere og elever har til bruk av rollespill, samt hvordan de opplevde bruk av rollespill som metode. I tillegg vil forskningsspørsmålet se på hvordan elevene og lærerne oppfatter erfaringsbasert læring og rollespill. Sentrale spørsmål som blir belyst er blant annet: Hvorfor brukes rollespill lite i samfunnsfag av lærere? Er det positive opplevelser hos lærerne og elevene som styrker diskusjonen om bruk av rollespill opp mot abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger i samfunnsfag?

Det tredje forskningsspørsmålet handler å ta kunnskap fra et hva-nivå til hvorfor-nivå. Som jeg skal se nærmere på senere i oppgaven, er det et behov i skolen for å utvikle elevenes kunnskap. Skolen skal utvikle elevers evne til kritisk og selvstendig tenking. Da bør det drives en kunnskapsbygging utover bare å reprodusere faktakunnskap. Forskningsspørsmål tre blir derfor: *Hvordan fremmer rollespill undervisning fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap?* Det fiktive møte med abstrakte og komplekse samfunnsbegreper og sammenhenger som elevene får gjennom rollespill, kan bidra til å fremme undervisning fra et

hva-nivå til et hvorfor-nivå. Elevene kan i denne læringsprosessen utvikle mer enn reproduksjon av faktakunnskap om abstrakte og komplekse samfunnsbegreper og sammenhenger.

Sist, men ikke minst, vil jeg drøfte svarene på disse forskningsspørsmålene opp mot fremtidens skole. Har rollespill som metode en plass i det som per nå ser ut til å bli innholdet i fremtidens skole? Dette er et aktuelt spørsmål, fordi som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2, så skal det innen 2020 foreligge og tas i bruk nye læreplaner i skolen. Jeg vil derfor forsøke å belyse hvorfor rollespill er aktuelt som et metodisk middel i den fremtidige skolen

### 1.1 En normativ og analytisk tilnærming til rollespill

I organiseringen av en undervisningstime forholder vi oss ofte til didaktikkens spørsmål om hva, hvorfor og hvordan. Kunnskapsløftet i samfunnsfag har mange kompetansemål som eleven skal kunne etter endt skolegang, didaktikkens *hva*. Didaktikkens *hvorfor* kommer tydelig frem i formål for faget, mens didaktikkens *hvordan* har et litt løsere rammeverk. Dette er det Gunn Imsen kaller de normative sidene ved undervisning. De perspektivene det er forventet at vi har som utgangspunkt når vi planlegger undervisning. Ved å innta en analytisk tilnærming, så prøver jeg å beskrive, forstå og tolke det som faktisk skjer i virkeligheten, her i klasserommet (Imsen, 2012, s. 50-51). I denne oppgaven handler det om at jeg har gjort meg mange tanker om at didaktikkens *hvordan* har en stor betydning for hvordan elever oppnår læring og kunnskap knyttet til ulike temaer. Mine erfaringer som student, praksisstudent og vikarlærer har dannet en hypotese om at rollespill kan bidra til å konkretisere abstrakte og komplekse temaer i samfunnsfag, og at metoden kan fremme utvikling av kritisk tenkning. Det er dette jeg vil se nærmere på i denne masteroppgaven, gjennom både en normativ og en analytisk tilnærming.

Jeg tar derfor utgangspunkt i et analytisk perspektiv rundt hva som skjer i klasserommet når et rollespill brukes som undervisningsmetode, gjennom å observere gjennomføringen av rollespillet. Resultatene og funnene i den analytiske tilnærmingen blir gjenstand for drøfting senere i oppgaven. Jeg håper videre at den analytiske tilnærming vil gi en utvidet plattform i den normative planleggingen av undervisning i samfunnsfag.

### 1.2 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis vil denne masteroppgaven gjøre rede for Handelsspillet (Changemaker, 2017) og de didaktiske begrunnelsene som det er tatt utgangspunkt i, og vise til relevante

forskningsoppgaver som foreligger. Så vil det komme et kapittel om skolen styringsdokumenter, med vekt på Kunnskapsløftet og den nye overordnede delen i Kunnskapsløftet, samt Ludvigsen-rapporten og den fremtidige skolen i Norge. I teorikapittelet vil det bli lagt vekt på sentrale læringsteorier, teori om bruk av rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag, og utfordringer med bruk av rollespill. I tillegg vil jeg presentere teori om forståelse av sammenhenger og begreper. I siste del av teorikapittelet presenterer jeg forskning som viser til hvordan lærer underviser i samfunnsfag. Videre vil oppgaven ta for seg de metodene som er brukt for å hente inn data til oppgaven, og det vil i dette kapittelet gjøres noen diskusjoner knyttet til utfordringene med metodebruk underveis i prosjektet. Etter teori og metode, vil det foreligge et kapittel som ser på dataen som er innhentet. Dette kapittelet vil vise og drøfte datafunn løpende. Videre vil jeg sammenfatte forskningsspørsmålene og se disse i lys av rollespill i den fremtidige skolen. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for en konklusjon, og en kommentar om veien videre.

### 1.2.1 Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven

I dette avsnittet vil det foreligge en avklaring på hvordan min masteroppgave har tatt form i løpet av prosessen fra idé til en ferdig masteroppgave. Som student ved Høgskolen i Oslo og Akershus de siste fire årene, har jeg jobbet med mange temaer og prosjekter sammen med Tarald Sundet Hagen. Jeg ble fort oppmerksom på at begge hadde stor interesse for bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning etter gjennomføringen av Handelsspillet. Denne interessen ledet oss til et introduksjonsmøte om masterprogram på Høgskolen i Oslo og Akershus. På dette møtet ble det informert om muligheten til å skrive en masteroppgave med en annen medstudent. Etter mange samtaler, så fant jeg dette svært interessant. Et stykke ut i det første året på masterprogrammet ble vi informert om at den forespeilede muligheten til å skrive masteroppgave sammen, kun var aktuelt for studenter som hadde valgt IKT masterprogrammet ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Vi tok derfor kontakt med samfunnsfaglig institusjon for å få en avklaring rundt dette. Etter mange møter med faglærere og ledelsen, har vi fått på plass en formell avtale for at deler av våre masteroppgaver kan skrives sammen (Vedlegg 1). Denne avklaringen vil bli presentert under.

Avtalen som er gjort med Høgskolen i Oslo og Akershus, er at vi skriver hver vår individuelle oppgave, med hver vår problemstilling. Det overordnede temaet for begge de individuelle oppgavene er bruk av rollespill i samfunnsfag, og gjennomføring av et rollespillprosjekt på ungdomsskoler. Det ville vært en stor utfordring å gjennomføre rollespillprosjektet

individuell, dersom man tar i betraktning at man i tillegg til gjennomføringen også skal kunne gjøre nødvendige observasjoner. Derfor har det vært helt sentralt for våre masteroppgaver at gjennomføring av rollespillprosjektet og metodevalg har vært mulig å gjøre sammen. Vår vurdering, med støtte fra faglærerne i samfunnsfag på Høgskolen i Oslo og Akershus, er at innhenting av data og bruken av metode blir styrket i dette prosjektet når vi har anledning til å samarbeide. Funnene vil bli drøftet individuelt, i lys av hver enkelt problemstilling. I tillegg har vi fått tillatelse til å benytte den samme teorien som er knyttet til bruk av rollespill i undervisningen. Det vil naturligvis være en del teori som er relevant til hver enkelt problemstilling og masteroppgave, men også en del grunnleggende teori som er skrevet i samarbeid, knyttet mot oppgavenes overordnede tema, rollespill i samfunnsfagundervisning. Videre følger en punktvis henvisning til hva som er skrevet i samarbeid, men tilpasset min selvstendige oppgave og problemstilling.

- Kapittel 1.1 – En normativ eller analytisk tilnærming til rollespill
- Kapittel 1.2.1 – Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven
- Kapittel 1.3 – Introduksjon av Handelsspillet
- Kapittel 1.4 – Publisert forskning
- Kapittel 2.0 – Skolens styringsdokumenter
- Kapittel 3.0 – Teori
- Kapittel 4.0 – Metode

Etter samarbeidsavtalen (vedlegg 1) skal resten av masteroppgavene skrives individuelt, i lys av hver enkelt problemstilling. Det vil derfor være naturlig at hver av masteroppgavene har en individuell problemstilling og innledning, teori som er relevant for de konkrete problemstillingene, gjennomgang av funn fra datamateriale og en drøfting av funnene i lys av teori og problemstillinger.

### 1.3 Introduksjon av Handelsspillet

«Kloden vår er delt: det er stor forskjell mellom fattige og rike.

Noe av forklaringen på hvorfor det er sånn finnes i verdens handelssystem. Handelsspillet er laget for å illustrere dette» (Changemaker, 2017).

Formålet med spillet er å gi deltakerne økt forståelse for hvordan land er gjensidig avhengende for å skape verdier gjennom ressurser og teknologi. Spillet viser også hvordan

skjev fordeling av makt, kunnskap og ressurser kan gi fordeler til enkelte land. Spillet tilrettelegger også for mulighet til å oppleve urettferdighet som kan skape engasjement for internasjonale handelsspørsmål. Påfølgende introduksjon av Handelsspillet er et sammenfattet utdrag fra organisasjonen Changemaker, Handelsspillet deltakere 20-39 (Changemaker, 2017).

Før rollespillet starter blir elevene delt inn i grupper som representerer et land. Størrelse på gruppene avhenger av antall elever i klassen. Før spillet starter går man nøye gjennom reglene og presenterer hvilke produkter som skal produseres. Dette kan gjøres ved å bruke en powerpoint-presentasjon som Changemaker har utarbeidet. Det er viktig at man ikke avslører alle elementene i spillet, og hvordan oppgaven skal løses eller hvordan gruppene forholder seg til hverandre. Dette vil bli synlig etter hvert som spillet utvikler seg. Handelsspillet inneholder tre typer land: A-land (rike), B-land (mellominntektsland) og C-land (fattigere land). Målet for alle landene er å produsere *produkter* og selge dem til banken for å tjene mest mulig penger. Landet som sitter med mest penger i banken etter endt spill, er vinner av handelsspillet.

Handelsspillet krever to organisatorer med ulike oppgaver. En person representerer FN og har som oppgave å lede spillet, notere samtalepunkter, kommentarer og hendelser til diskusjoner etterpå. Denne personen skal også introdusere eventuelt nye spillelementer og mekle hvis det oppstår konflikter blant gruppene. Den andre organisatoren representerer verdensbanken. Oppgaven til banken er å føre oversikt over inntektene til alle landene, samt legge til 10% rente på gitte tidspunkt og kvalitetssikre produktene landene selger. Spillet inneholder råvarer og teknologi. Råvarer består av ark som alle gruppene blir tildelt i ulik mengde. Teknologi består av sakser, linjaler, passer, blyanter og penger som også blir tildelt i ulik mengde (figur 1 viser en mulig fordeling av råvarer og teknologi til gruppene).

Nå har elevene satt seg sammen med sitt land, produksjonen kan starte og spillet er i gang. Ettersom tilgangen på ressurser og teknologi er ulike fra hvert enkelt land, betyr det at landene er avhengige av handel med hverandre for å kunne produsere ønsket produkt. De rike landene vil ha best tilgang på teknologi som gir muligheten til produksjon av avanserte (og dyre) produktene, mens de fattige landene har større tilgang til råvarer (figur 2 for en illustrasjon over hvilke produkter som skal produseres og hvor mye man tjener på å selge til verdensbanken). Når verdensbanken kvalitetssikrer er man nøye på kvaliteten til de

fattige landene, mens man er «snill» mot de rike. Det vil si at skarpe kanter må være klippet med saks og ha nøyaktig størrelse som banken krever, mens dette ikke er så viktig for de rike og kan bli vurdert via skjønn fra bankens side. Når lagene har produsert 5 eksemplarer av en form kan dette presenteres i banken og verdien føres på landets konto. Underveis i spillet kan markedsverdien for noen av produktene endre seg. Dette avhenger av hva det blir produsert mest av. For eksempel hvis prisene på trekanter blir satt ned og opp på sirkler, er det mest sannsynlig at de rike vil tjene på dette, siden de rike har tilgang på passer (teknologi). Endring i markedsverdi er det spillederen som styrer, men det er også viktig at banken er klar over dette.

Det er også flere spillelementer som kan oppstå underveis i spillet. Spillederen har mulighet til å forsyne land med ekstraforsyninger (ark og blyant) fra eget råvarelager. Dette kan illustreres gjennom en ny råvarekilde som er funnet i landet. På forhånd eller underveis i spillet kan to grupper (B-land) få tilgang på et farget ark hver. Dette arket vet ikke gruppene hva betyr eller er verdt. Verdien av de fargede arkene kan fortelles til de rike landene, som en illustrasjon på de rike landenes tilgang på kontakter, kunnskap og informasjon. Dersom landene fester en bit av det fargede arket på en produksjonsvare, vil verdien av produktet doubles. Verdensbanken må på sin side være opplyst om dette fargede arket for at banken skal kunne gi dobbel verdi. Hvis eierne ikke kjenner til verdien, kan de selge billig og kjøperlandet sitte igjen med fortjenesten. Det fargede arket kan også forbli ubrukt i spillet. Momenter som dumping, menneskehandel, fattige land tilbyr billig arbeidskraft, bistand og stjeling/regelbrudd kan også oppstå i løpet av spillets gjennomføring. Alle disse elementene er valgfrie, men kan gi nye dimensjoner til spillet. Det er spillederen som styrer og avgjør om elementene skal være en del av spillet.

Når spillet nærmer seg slutten, gis det beskjed til landene slik at de har mulighet å produsere ferdig og selge de siste produktene til banken. Deretter summerer verdensbanken opp inntektene til landene og kårer en vinner. Vinneren er landet med mest penger. Etter endt spill, fører spilleder en samtale som legger til rette for refleksjon og diskuterer opplevelser, tanker og meninger elevene har til spillet. Elementer som kan tas opp i diskusjonen baserer seg på hendelser i spillet, ofte vil det dreie seg om bistand, urettferdighet, fattigdom, bærekraftig utvikling, handelssamarbeid og konflikter. På denne måten kan spillet fungere som en introduksjon til et nytt tema som elevene skal ta fatt på. Det er læreren som organiserer og gjennomfører spillet som vurderer hvilke elementer som tas inn i spillet, og på



denne måten legge til rette for hvilke erfaringer, opplevelser og kunnskaper elevene skal sitte igjen med etter gjennomføringen.

#### 1.4 Relevante norske masteroppgaver om bruk av rollespill i samfunnsfag

Det er ikke funnet noe forskning på masternivå eller høyere som konkret tar for seg Handelsspillet som læringsmiddel i samfunnsfag. Det er derimot flere masteroppgaver som tar for seg lignende rollespill som kan benyttes i samfunnsfag, blant annet *FN-rollespillet*, *MiniTinget* og *World Peace Game*. Derfor vil det bli lagt vekt på forskning og teori om rollespill, og knytte denne opp mot bruk av Handelsspillet. Videre følger en kort presentasjon og beskrivelse av funnene i tre ulike norske masteroppgaver knyttet til bruk av rollespill i samfunnsfag.

I 2008 ble en masteroppgave om rollespillet MiniTinget publisert. Denne oppgaven hadde som problemstilling å forske nærmere på hva elevene lærer om demokrati og Stortinget på MiniTinget. Masterstudenten har analysert elevenes forståelse og begrepsforståelse gjennom pretester og posttester. I konklusjonen beskriver masterstudenten at elevenes kunnskaper om demokrati endrer seg lite fra pretest til posttest. Elevene lærer derimot mer om Stortinget, dets organisering og oppgaver gjennom deltakelse i MiniTinget (Hollup, 2008).

En masteroppgave som ble publisert i 2015 forsket nærmere på FN-rollespillet. Problemstillingen i denne oppgaven fokuserte på om en elevaktiv arbeidsform som FN-rollespillet, kan føre til læringsutbytte blant ungdomsskoleelever. Masterstudenten mener avslutningsvis at FN-rollespillet kan bidra til økt læringsutbytte blant elevene. Spesielt godt forarbeid, lærerens kompetanse til støtte og veiledning underveis i spillet og engasjerte elever som levde seg inn i rollene, viste seg å være viktige for et godt læringsutbytte gjennom refleksjonsprosesser, kritisk tenkning og et godt kunnskapsmessig utgangspunkt (Nesland, 2015).

Den tredje og nyeste masteroppgaven som skal presenteres ble publisert våren 2017. Denne oppgaven forsket på bruk av World Peace Game i samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen dreide seg om hvordan World Peace Game egner seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Masterstudenten sammenfatter analysen ved at det er flere årsaker til at rollespillet egner seg som undervisningsmetode. Masterstudenten viser til konkretisering av temaer som rettsvesen, flyktninger, krig, nasjonal og internasjonal politikk.

Flere fordeler er at undervisningsmetoden er elevaktiverende, elevmedvirkende og tilrettelegger for trening i empati og samarbeid som sosiale ferdigheter. Oppgaven viser også til en svakhet, nemlig at elevene i liten grad tilegner seg faktakunnskap sammenlignet med ordinær tavleundervisning. Masterstudenten konkluderer med at et godt etterarbeid og refleksjonsarbeid være viktig for elevene (Solheim, 2017).

De tre masteroppgavene overfor har til felles med min masteroppgaven at de dreier seg om bruk av rollespill i samfunnsfag. Masteroppgavene om FN-rollespillet og MiniTinget er ikke nødvendigvis direkte knyttet til temaene som er gjenstand i forskningen om Handelsspillet, men de deler noen av de samme utfallene som rollespill kan ha i undervisningen. Det er at rollespill er elevaktiverende og elevmedvirkende og kan bidra til å øke læringsutbyttet hos elevene. Oppgaven om World Peace Game kan lettere knyttes til min forskning om Handelsspillet. Flere av temaene i rollespillene er like og temaene kan konkretiseres gjennom deltakelse i rollespillene. En forskjell som skiller min oppgave fra de nevnte masteroppgavene, er at jeg vil også fokusere på rollespillets plass i den fremtidige skolen. Jeg ønsker å gi samfunnsdidaktikken innsikt i bruk av rollespill i den fremtidige skolen. Et slikt fremtidsperspektiv er noe masteroppgavene om MiniTinget, FN-rollespillet og World Peace Game ikke fokuserer på.

## 2.0 Skolens styringsdokumenter

Skolens styringsdokumenter er på mange måter det overordnede og pålagte rammeverket for hvordan kunnskap skal forvaltes og videreføres fra skole til elev. I et historisk perspektiv har de norske styringsdokumentene endret karakter med jevne mellomrom. Hvis man skal trekke en kort oppsummering, så har styringsdokumentene blant annet har endret karakter og innhold i lys av hva som har vært den dominerende og forankrede oppfatningen av ideologi, pedagogikk og forskning i norsk skole. Dette kapittelet tjener ingen hensikt ved å ta for seg en historisk gjennomgang av styringsdokumenter i den norske skolen. Det vil derimot være sentralt å belyse problemstillingene i lys av dagens aktuelle styringsdokumenter. Rollespill kommer ikke konkret frem som arbeidsmetode i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2017b) eller Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen og Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU2015: 8, 2015). Derfor vil dette kapittelet redegjøre og belyse sentrale perspektiver i styringsdokumentene, som kan sees i lys av problemstillingene og bruk av rollespill i undervisningssammenheng.

### 2.1 Kunnskapsløftet - Den generelle læreplanen og formålet i samfunnsfag

Innholdet i den generelle læreplanen er som tittelen tilsier, mer generelle prinsipper for opplæring i skolen. Dette er prinsipper som den norske skolen skal styres etter. Mer konkret blir prinsippene delt inn i kategorier og utdyper opplæringens rolle. I denne oppgaven er en nærmere kikk på *det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, undervisning og egen læring og fra det kjente til det ukjente* viktige og relevante perspektiver ved opplæringen som passer til utøving av rollespill i samfunnsfaget. Ifølge den generelle læreplanen skal elevene utvikle kreative evner for å finne løsninger på praktiske problemer ved å teste nye fremgangsmåter og uprøvde grep. Elevene kan gjennom bruk av rollespill få friheten til å eksperimentere med ulike fremgangsmåter for å se om de kan løse eventuelle problemer. Handelsspillet er et type rollespill som krever samarbeid og kreative ideer for å komme seg videre i spillets gang. Samtidig beskriver også læreplanen viktigheten med læring. Læring skjer ved at ny forståelse springer ut fra det allerede kjente – «kunnskap, ferdigheter og holdninger utvikles i et samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 12). Derfor er det viktig med begrepslæring og en tilnærming til læring som elevene kan sette seg inn i og oppleve på nært hold. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 33) skjer utviklingen også i samspill med lærere, medelever og aktører nær elevene. Læring er altså en prosess som krever aktiv deltakelse av elever som individ og

grupper. Koritzinsky benytter et avsnitt hentet fra læreplanen som blant annet sier at god undervisning setter læringsprosessen i gang, men læringen fullbyrdes når eleven selv aktivt deltar i læringsarbeidet (Koritzinsky, 2014, s. 93; Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10-12) Den aktive elevrollen er viktig i elevenes utvikling, og Koritzinsky viser til et eksempel fra samfunnskunnskap i grunnskolen, hvor halvparten av 32 kompetansemål handler om at elevene selv skal være søkende, tenkende og handlende (Koritzinsky, 2014, s. 28).

Samfunnsfaget består av hovedområdene *utforskeren*, *historie*, *geografi* og *samfunnskunnskap*. I hvert av hovedområdene foreligger det flere kompetansemål som elevene skal mestre etter endt 4., 7. og 10. trinn. Kompetansemålene i de forskjellige hovedområdene blir beskrevet som omfattende, og inneholder «ett eller flere sentrale substantiv som forteller om faglig innhold, og verb som signaliserer hvordan kompetansen skal komme til uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 29). Disse kompetansemålene må bearbejdes på hver enkelt skole, og skal danne grunnlaget for mer konkrete læringsmål som elevene skal kunne mestre. Ifølge Koritzinsky er det utfordringer knyttet til tolking og forståelse av formålet i samfunnsfag og kompetansemålene i samfunnskunnskap. Et eksempel på dette er at det i formålet i samfunnsfag kommer frem at elevene skal utvikle evne til å tenke fritt, kritisk, perspektivrikt og tolerant. Dette kommer ikke konkret til uttrykk i kompetansemålene i blant annet samfunnskunnskap (2014, s. 103). Følgene av det, hevder Koritzinsky, er at ansvaret for utvikling av disse evnene ligger på hver enkelt lærer som må formulere læringsmål ut i fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Gjennom senere drøfting i oppgaven, vil det vises til hvorfor og hvordan rollespill som metode i samfunnsfag kan være et nyttig verktøy for lærere og elever.

Formålet i samfunnsfag beskriver individets og fellesskapets rolle som reflekterende og handlende, og menneskene skal selv bidra til å påvirke og bli påvirket av omgivelsene. Eleven er også ansvarlig for egne handlinger og handlinger som andre enn en selv har tatt initiativ til. Elevene skal også utvikle kunnskap om hvordan de kan påvirke det lokale og globale fellesskapet og egen livssituasjon. For at eleven skal kunne ha forutsetninger til å bidra med egenskaper som handling og påvirkning, så påpekes det i formålet med samfunnsfag at en viktig del av elevenes utvikling kommer gjennom å få frem nysgjerrighet, refleksjon og skapende arbeid hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 71-72).

Børhaug hevder at noen av temaene i samfunnsfag i noen sammenhenger blir oppfattet som abstrakte og vanskelige å relatere til elevenes livsverden. Børhaug mener at dette ofte overdrives og at samfunnsfaget har store muligheter til å konkretisere slike temaer ved å undersøke samfunnsforholdene slik de fremkommer i skolen og elevenes nærmiljø (Børhaug, Fenner & Aase, 2005, s. 175). Børhaug stiller også spørsmålet om samfunnsfaget er et nyttig fag. Han mener at faget kan legitimeres som nyttig dersom det formidler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som elevene kan relatere til seg selv (Børhaug et al., 2005, s. 173). Utfordringer som Børhaug nevner knyttet til abstrakte og vanskelige temaer i samfunnsfag og nytteverdien av temaer i samfunnsfag, vil være gjenstand for drøfting gjennom denne oppgaven, i lys av rollespill som metode i samfunnsfag.

Samfunnsfag har som hovedmål å utvikle elevers forståelse og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier, bærekraft, mangfold og likestilling. Sammen med formålet i samfunnsfag, utgjør disse delene samfunnsfag som helhet.

## 2.2 Den fremtidige skolen

I 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot kompetansekrav i det fremtidige samfunns- og arbeidsliv. Dette utvalget ble ledet av Stein Ludvigsen. Utvalget anbefaler blant annet at skolen tilrettelegger for at elevene skal utvikle ulike kompetanser og forståelse for det de lærer. Hovedspørsmålene i utredningen dreier seg om hvilke kompetanser som vil være viktige for elever i skolen, yrkesliv og som ansvarlige samfunnsborgere, hvilke endringer som må gjøres i fagene for at kompetansen skal utvikles og hva kreves av ulike aktører i grunnopplæringen for at fagenes fornyelse fører til god læring for elevene. Utvalget beskriver dagens komplekse og raske endringer i samfunnsutviklingen, og at skolen må følge disse utviklingstrekkene med tanke på fagenes innhold. De foreslår derfor fornyelse av skolens innhold med fire kompetanseområder. Ludvigsen-utvalgets rapport har vært med på å danne grunnlaget for St.Meld.28. Boks 4.4 i St.Meld.28 legger til grunn for Ludvigsen-utvalgets anbefaling om innhold i kompetanseområdene som skal benyttes i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41). Kompetanseområdene inneholder følgende: *fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 41; NOU2015: 8, 2015, s. 8). I dette kapitlet vil en

redegjørelse for kompetansebegrepet slik St.Meld.28 definerer det og kompetanseområdene Ludvigsen-utvalget legger til grunn for fremtidens skole presenteres.

Kompetansebegrepet defineres som følgende i St.Meld.28: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det første kompetanseområdet er *fagspesifikk kompetanse*. Med det menes grunnleggende kompetanse om sentrale fagområder, som matematikk, naturfag og teknologi, språk, samfunnsfag, etikkfag og estetiske fag. Denne kompetansen innebærer god kunnskap om sentrale metoder, tenkemåter, begreper og prinsipper som er relevante i fagene. Dette mener utvalget vil gi elevene bedre innsikt og ferdigheter i fagene på sikt. Et gjennomgående begrep som brukes er *byggesteiner* om det sentrale innholdet og kompetansen i fagområdene. Utvalget beskriver viktigheten fagenes metoder og tenkemåter har som en spesiell del av byggesteinene. De beskriver også kritisk tenkning og problemløsning – både teoretiske og praktiske, faglige og hverdagslige problemer som sentrale i utviklingen av fagspesifikk kompetanse (NOU2015: 8, 2015, s. 9).

Det andre kompetanseområdet *kompetanse i å lære* dreier seg om at elevene skal kunne reflektere over egen læring. Elevene skal utvikle et bevisst forhold til egen læring, tenke over egen læring og vite hva og hvorfor man skal lære det man gjør. Dette kalles *metakognisjon*. En slik refleksjon skal gjøre elevene bedre rustet til å løse problemer i samspill med andre og individuelt på en reflektert måte. Elevene skal i samarbeid med lærere og medelever kunne arbeide målrettet for å lære. Elevene skal også kunne regulere egen tenkning, handlinger og følelser i læringsprosessen, dette kalles *selvregulering*. Utvalget ønsker økt fokus på metakognisjon og selvregulering i alle fag (NOU2015: 8, 2015, s. 10).

Det tredje kompetanseområdet utvalget ønsker fornyelse av er *kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*. Dette kompetanseområdet sikter mot elevenes fremtid i samfunns- og arbeidslivet. Utover allerede innførte grunnleggende ferdigheter som skriving, lesing og muntlig kompetanse, anbefales det at videre innhold i alle fag fokuserer på samhandling og deltakelse. Dette bør knyttes mot samarbeid om problemløsning, tverrfaglige

problemstillinger og deltakelse i diskusjoner. Spesielt bør et sentralt mål være samhandling relatert til demokratisk dannelse, deltakelse, toleranse og sosial ansvarlighet (NOU2015: 8, 2015, s. 10).

Det siste kompetanseområdet er *kompetanse i å utforske og skape*. Her vektlegger utvalget kritisk tenkning og problemløsning. Dette innebærer å resonnerer, analysere og identifisere relevante spørsmål og hvilke fremgangsmåter og strategier som brukes for å løse problemene. Kritisk tenkning og problemløsning knyttes til kreativitet og innovasjon. Elevene skal ha muligheten til å være nysgjerrige, skapende, utholdende og fantasifulle alene og sammen med andre i problemløsningen. Innovasjon krever elevenes initiativer og at tanker og ideer blir omsatt til handling. Kompetanse som gjør at man kan skape noe beskriver utvalget som viktig i elevenes skolehverdag, i arbeidslivet og andre arenaer. Arbeid med kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet og innovasjon er sentrale kompetanser i flere fag (NOU2015: 8, 2015, s. 10).

Utvalget presenterer kort skolens samfunnsoppdrag og henviser til formålsparagrafen om at «elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (NOU2015: 8, 2015, s. 19). Utvalget mener at kompetansen som anbefales for fremtiden skal reflektere over skolens samfunnsoppdrag. I tillegg innebærer samfunnsoppdraget mer enn bare kompetansemålene. Det skal støtte elevenes identitetsutvikling, mellommenneskelige relasjoner og det sosiale miljøet på skolen. Alt dette inngår nærmere i utvalgets redegjørelse for et vidt kompetansebegrep. Elevene skal besitte kompetanse som gjør at de skal kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike situasjoner. Kritisk tenkning og problemløsning skal omfatte både «kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (NOU2015: 8, 2015, s. 19). Som jeg innledningsvis skrev, så er det mange abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger i samfunnsfag. Et spørsmål som vil bli besvart i denne oppgaven er om rollespill kan utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang? Og i hvilken grad kan rollespill møte skolen samfunnsoppdrag?

Et av de viktigste grepene som har blitt vedtatt i St.Meld.28 er økt fokus på *dybdelæring*. Stortingsmeldingen viser til at forskningsbidrag fremhever dybdelæring i skolen. Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse om begreper og

sammenhenger i fagene. Motsetningen til dybdelæring kalles gjerne *overflatelæring*. Overflatelæring vektlegger tilegning av faktakunnskaper uten å sette disse i sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). St.Meld.28 tar slik sett til orde for at dybdelæring er en videreføring av overflatelæring i det kommende læreplanverket. Videre handler dybdelæring om at elevene fordyper seg og arbeider med lærestoffet over lengre tid. I tillegg til at de får tilbakemeldinger og utfordringer på nivå med sin faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 33). Kan rollespill være en innfallsvinkel til arbeid med dybdelæring? Og hvorfor er det en god metode? Dette vil bli diskutert videre i oppgaven.

I 2017-2018 har det blitt utarbeidet forslag til kjerneelementer. Kjerneelementer er det viktigste elevene skal lære i hvert fag. Kjerneelementer kommer fra Ludvigsen-utvalgets begrep om «byggesteiner». Grunnlaget for kjerneelementer er det samme som Ludvigsen-utvalget og departementet. Det er fagtrengsel i skolen, og stofftrengsel i fagene. Kjerneelementene er våren 2018 ute på en høringsrunde. Kjerneelementene skal etter planen fastsettes sommeren 2018. Per mars 2018 er følgende kjerneelementer foreslått og ute på høring for samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018):

- Undring og utforsking
- Kildekritisk bevissthet
- Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking
- Sammenhenger og samfunnsforming
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling
- Identitetsutvikling og fellesskap

Kjerneelementene er utgangspunkt for neste sted i fagfornyelsen, som er utarbeiding av læreplaner og kompetansemål i hvert fag. Ifølge St.Meld.28 er «Kjerneelementene i et fag er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget, det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Som vi ser over, så fokuserer styringsdokumentene i økende grad på hvilke kompetanser som vil være viktige for elever i den fremtidige skolen. Skolen skal følge komplekse og raske utviklinger i samfunnet. Dybdelæring vil være en form for kunnskapsbygging hos elevene, fra et hva-nivå til hvorfor og hvordan-nivå. Elevene skal forstå komplekse og abstrakte begreper og sammenhenger i samfunnsfag. Kjerneelementene skal være det viktigste som elevene lærer



i hvert fag. I samfunnsfag ser vi at de aktuelle kjerneelementene krever forståelse av begreper og sammenhenger. Kan rollespillet Handelsspillet være en fruktbar innfallsvinkel og metode for å oppnå dette i samfunnsfag? Det vil bli senere i oppgaven.

## 3.0 Teori

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven legges frem. Innledningsvis vil kapitlet ta for seg de to grunnleggende læringsteoriene konstruktivistisk læringssyn og sosiokulturelt læringssyn. De er grunnleggende for mye av det som diskuteres i didaktikken, og jeg vil bruke kjernen av de til videre diskusjon i oppgaven. Ved bruk av rollespill som undervisningsmetode er det aktuelt å se litt videre i teorien, og det vil derfor presenteres noen læringsprosesser som kan komme frem ved bruk av rollespill. Hva er rollespill? Spørsmålet besvares ved å vise til rollespillteori knyttet til klasserommet og skolen. Som de fleste metoder er det også knyttet utfordringer til bruk av rollespill. Jeg presenterer hva teoretikerne ser på som utfordringer. Er det slik at lærerne som deltar i prosjektet ser de samme utfordringene i rollespill? Disse utfordringene blir gjenstand for drøfting senere i oppgaven.

Videre vil jeg presentere fagdidaktiske utfordringer som knytter seg mer direkte til problemstillingen. Hva innebærer det å forstå sammenhenger? For å forklare dette vil jeg først presentere litteratur knyttet til kunnskapsspørsmålet, og i lys av taksonomien. For å forklare det abstrakte og komplekse vil jeg også se litt på kompleksiteten i samfunnsfaget. Videre vil jeg redegjøre for begrepsforståelse og hva begrepene i samfunnsfag handler om. Til slutt stiller jeg spørsmål om hvordan dagens lærere underviser, og vil presentere forskning som viser hvordan norske lærere underviser i samfunnsfag.

### 3.1 Læringsteorier

Læring er et overordnet begrep gjennom hele masteroppgaven. Problemstillingene forsøker å belyse noen konkrete spørsmål knyttet til bruk av rollespill som metode i samfunnsfag. Derfor kommer ikke selve læringsbegrepet konkret frem gjennom oppgaven, men vil likevel være gjennomgående fordi jeg til slutt vil drøfte og konkludere, om bruk av rollespill som metode i samfunnsfag, legger til rette for læring av og om komplekse og abstrakte begreper og sammenhenger i samfunnsfag.

Innledningsvis i kapitlet om skolens styringsdokumenter, ble det beskrevet hvordan læreplaner i skolen har endret karakter og innhold i lys av den dominerende og forankrede oppfatningen av ideologi, pedagogikk og forskning i norsk skole. For å forstå disse endringene, er man blant annet nødt til å se på hvilke læringssyn som historisk sett har vært dominerende i den norske skolen. Videre presenteres de mest sentrale læringsteoriene som har forplantet seg i den norske skolen. Disse er viktige for at vi skal forstå hvorfor og hvordan

elever får best forutsetning for å lære i skolen. De vil også brukes som sentrale argumenter når rollespill som metode i samfunnsfag blir drøftet i lys av læring.

I et *konstruktivistisk lærings*syn skjer læring hos elevene gjennom individuell og sosial aktivitet. Læringen konstrueres av individets kognitive strukturer når erfaringer i ulike sammenhenger og situasjoner blir tolket (Woolfolk, 2010, s. 249). Dette utelukker ifølge Illeris alle former for oppfatning av læring som påfyllingsprosesser, for eksempel direkte overføring av kunnskap og ferdigheter fra lærer til elev (2012, s. 55). Piaget utviklet en modell som beskriver hvordan mennesker organiserer informasjon og danner tanker om omverdenen. Det er denne organiseringen Piaget kalte for *skjemaer*. Som en del av skjemaene og informasjonen mennesket besitter, mente Piaget at mennesket ønsker å ha en balanse i tankene. For å holde en balanse i tankeprosessene introduserte Piaget *assimilasjon* og *akkomodasjon* som viktige begreper for utvikling av kunnskap. Ved assimilasjon bruker mennesket allerede eksisterende skjemaer for å forstå hendelser og situasjoner. Man ønsker å forstå nye ting ved at det skal passe inn i eksisterende skjemaer. Akkomodasjon skjer når man må forandre eksisterende skjemaer for at ny tilegnet informasjon skal passe inn (Woolfolk, 2010, s. 53-55). For at elevene skal utvikle sin kunnskap må det legges til ny informasjon som tilpasses tidligere erfaringer og kunnskap (Imsen, 2012, s. 351).

Utvikling og læring i et *sosiokulturelt perspektiv* skjer først og fremst i sosiale omgivelser når medlemmer bruker sin kunnskap. Den er altså ikke fullstendig forankret i individet. Et sosiokulturelt syn er på lik linje med et konstruktivistisk syn enige om at læringen ikke skjer ved direkte kunnskapsoverføring, fra lærer til elev. Tilnærmingene skiller seg ved at konstruktivismen fremhever en individuell konstruksjonsprosess som viktigst for læring og utvikling. Det er først når man deltar i det Dysthe kaller et *kunnskapsfellesskap*, deltakelse i en sosial praksis, at læring og utvikling oppstår (Dysthe, 2005, s. 16). Vygotsky regnes som hovedtalsmann for sosiokulturell tilnærming til læring. Han påpekte at menneskelige aktiviteter skjer i kulturelle situasjoner. Vygotsky sin hovedtanke var at våre kognitive strukturer skapes, utvikles og påvirkes i samspill med andre mennesker. Menneskets kognitive prosesser konstrueres gjennom felles aktiviteter (Woolfolk, 2010, s. 69-70). Videre var Vygotsky opptatt av at menneskets kognitive utvikling var avhengig av kulturelle verktøy, som konkrete verktøy, symbolske verktøy og språket for å støtte individets tenkning. Disse verktøyene gjør at mennesker kan kommunisere, tenke, løse problemer og produsere

kunnskap i et samfunn. Han mente at mentale prosesser på høyere nivå, som refleksjon og problemløsning, lettere kan oppnås gjennom bruk av slike verktøy (Woolfolk, 2010, s. 71).

De to ideologiske tilnærmingene til læring som er beskrevet over kan man relatere til de fleste forståelser av hvordan kunnskap og læring skal gjennomføres i skolen i dag. Den sosiokulturelle læringsteorien og den konstruktivistiske læringsteorien kommer begge frem i Kunnskapsløftet. Ifølge Theo Koritzinsky har flere deler av den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet forankring i et *konstruktivistisk læringssyn*. Den nye kunnskapen hos elevene må knyttes til allerede tilegnet kunnskap. Opplæringen skal knyttes til elevenes egne opplevelser og iakttagelser (2014, s. 33). Et slikt læringssyn innebærer at elevenes kunnskapsutvikling konstrueres av hver enkelt elev gjennom tidligere erfaringer, forståelse, holdninger, interesser og ferdigheter. Dette ser man spor av i den generelle læreplanen: «Erfaring og forskning viser at jo mindre en har med seg av forhåndskunnskaper som en kan knytte ny kunnskap til, desto langsommere og mindre overkommelig blir læringen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 16). Her er det sentralt at elevene selv skal kunne konstruere egen forståelse for å lære. Koritzinsky hevder at det konstruktivistiske synet på læring som kommer frem i den generelle læreplanen, ikke kan komme utenom de sosiale fenomenene som foregår i et klasserom. Han hevder derfor at kunnskap og læring utvikles best når samspillet mellom tilpasset opplæring, varierte læringsmetoder, deltakelse og samspill med lærere og medelever knyttes til det konstruktivistiske læringssynet. Et eksempel på et sosiokulturelt læringssyn fra den generelle delen av kunnskapsløftet, er det samarbeidende mennesket. Det beskrives at «en persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre – mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 19). Koritzinsky hevder derfor at den generelle læreplanen må ses i lys av et sosial-konstruktivistisk læringssyn (Koritzinsky, 2014, s. 33). Det er ingen klar ideologisk føring i en av retningene, man kan finne begge læringssynene i Kunnskapsløftet. I en artikkel skrevet av Gunn Imsen, hevdes det at Kunnskapsløftet har en teknokratisk form. Imsen skriver at; «Den siste reformen, Kunnskapsløftet, som ble innført i perioden 2003-2006, har ingen tydelig ideologi om hva som er god pedagogikk, men har en teknokratisk form.» (Imsen & Ramberg, 2014, s. 11).

Jeg mener at utdragene fra Imsen og Koritzinsky over kan være aktuelle for problemstillingen i denne oppgaven. Først og fremst kan det være en utfordring at Kunnskapsløftet ikke har en klar og tydelig føring mot hva som er god pedagogikk. Problemstillingen i denne oppgaven

tar opp tilnærmingen til abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger i samfunnsfag. Jeg skal se nærmere på læreres metodiske valg senere i oppgaven, og synet på læring i Kunnskapsløftet som Koritzinsky og Imsen kan besvare og forklare noen av spørsmålene som blir stilt der.

Høsten 2017 kom det en revidert utgave av Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen er erstattet av overordnet del. Den generelle delen av læreplanverket har vært videreført fra R-94 og L97, men endres nå i sammenheng med fornying av fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 162-175). Den nye overordnede delen er av interesse fordi den kan ses i lys av Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen og Stortingsmelding 28, og hvilken funksjon rollespill som metode i samfunnsfag har i den fremtidige skolen. Hvilke endringer kan vi finne i den overordnede delen som er en revidert versjon av den generelle læreplanen i Kunnskapsløftet? I lys av synet på læring i Kunnskapsløftet og den generelle lærerplanen som er redegjort for over, kan man se noen endringer som vil være aktuelle å belyse. Gjennom en analyse av den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet, vil jeg hevde at det kan stilles spørsmål om det i mindre grad enn tidligere legges ideologiske føringer for synet på læring. Dette er en til dels det samme som refereres til gjennom Imsen, og jeg vil forklare hvorfor: Innledningsvis skrives det at den overordnede delen skal beskrive det pedagogiske grunnsynet i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med et pedagogisk grunnsyn, bør det være lov å hevde at det ligger enkelte føringer som tydelig henviser til for eksempel syn på læring. Den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet gir få eller ingen tydelige ideologiske føringer for leser. Dersom noe kan trekkes frem i analysen, så vil det være at den nye overordnede delen vektlegger noen sosiokulturelle trekk i synet på læring. For eksempel er den klar på at språk er et viktig verktøy for læring, og at sosial samhandling er nødvendig for danning, læring og utvikling. Det som er gjennomgående for den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet er at skole og lærere gis et tydelig mandat og ansvar knyttet til å sikre elevers utvikling og læring. Skole og lærere skal ha et tett samarbeid og utvikle gode rutiner knyttet til faglige oppdateringer. I kapittel 3.5 i den nye overordnede delen beskrives skole og lærers rolle slik:

Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. De ansatte i skolen må derfor ha aksept og rom for å bruke sin vurderingsevne i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan

lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 175).

Sitatet over kan tolkes som at det ikke ligger noen ideologiske føringer for hva som er synet på læring og metodebruk. Derimot skal lærere bruke sin profesjon og skjønn til å vurdere hva som er best for hver enkelt elev og elevgruppe. Det forutsetter derfor at lærere jevnlig er oppdatert innenfor det pedagogiske forskningsfeltet. Jeg vil avslutte med å stille noen spørsmål som jeg tenker er aktuelle etter denne gjennomgangen. Hva betyr dette for bruk av rollespill i undervisning? Blir det gitt mer metodisk frihet til lærere? Hvem sikrer at lærere har de metodiske og pedagogiske verktøyene til å møte for eksempel abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger i samfunnsfag?

### 3.2 Hva er rollespill?

Wellejus and Agger (2006) forsøker å sammenfatte sentrale elementer i sin definisjon av rollespill som en læringsmetode:

Et spillforløp, der utspiller seg i et simulert rom, hvor deltagerne i en felles historie ved hjelp av et perspektivskift opplever konflikter, foretar valg og etterfølgende reflekterer selvstendig og kritisk over deres valg for derefter å benytte den tilærte viden selvstendig (Wellejus & Agger, 2006, s. 221).

Ifølge Bjørshol er rollespill en aktiviserende form for drama der fokusområdet ligger på improvisasjon og diskusjon (1994, s. 10). Rollespill dreier seg om en kombinasjon av spill og lek. Ifølge Wellejus and Agger (2006, s. 220) handler rollespill mer grunnleggende om å knytte opplevelser til konflikter der deltakerne er nødt til å foreta valg og konsekvensene av valgene. Dette bygger videre på bruk av rollespill som tilrettelegger for utforskning av nye perspektiver, hvor deltakerne kan reflektere og lære på egne premisser. Wellejus and Agger (2006, s. 220) beskriver rollespill med dramaturgisk oppbygging, frie valg innenfor visse rammer, kombinert med konkurranse og samarbeid som et steg mot innlevelse, engasjement og ansvar for egne valg. Bjørshol presenterer en rekke ulike typer rollespill, som tar utgangspunkt i rollespillenes ulike tema og målsetting. En av variantene kalles *sosiodrama*. Det er et type rollespill som fokuserer på dagsaktuelle problemer i samfunnet. Hensikten med et slikt rollespill er å gi deltakerne en bedre forståelse og kunnskap om dagens samfunn

(Bjørshol, 1994, s. 11). Hensikten med Handelsspillet er i stor grad å utvikle elevers forståelse og kunnskap om utfordringer i samfunnet som belyses i spillet. Bjørshol skriver videre at de ulike rollespillvariantene kan være vanskelig å skille, men at det er nødvendig for å kunne være til hjelp for å beskrive mer konkret hva man ønsker med rollespillet (1994, s. 11).

Bjørshol presenterer fem grunnleggende elementer som ofte følger med rollespill i klasserommet. *For det første* bytter eleven rolle fra den dagligdagse i et elev-lærer-forhold til en fiktiv rolle i en situasjon gitt av lærer eller medelev. Her vil jeg, utover Bjørshol, føye til det dagligdagse elev-elev-forholdet. *For det andre* er ofte formålet med et rollespill å dramatisere en bestemt episode eller samfunnsmessig situasjon. *For det tredje* er det vanligvis ikke et publikum til rollespillet, ettersom alle elevene er deltakerne. *For det fjerde* foreligger det ikke et fast manus, men derimot er elevenes improvisasjoner i fokus. *For det femte* vil sceneutstyr ha liten betydning for fiksjonen, men tilgang til enkle rekvisitter i klasserommet er tilstrekkelig (Bjørshol, 1994, s. 8-9). Formen i rollespill kan oppleves mindre styrende og strukturert enn vanlig tradisjonell undervisning, noe som kan være mer interessant og engasjerende for elevene (Wellejus & Agger, 2006, s. 234). David Simkins skriver at rollespill der det forekommer i skolesammenheng virker å tjene to formål, å øke interessen og engasjementet blant elevene og dessuten skape et mer autentisk miljø for læring (Simkins, 2011, s. 76). Bjørshol deler dette synet og skriver at rollespill tilrettelegger muligheten for deltakerne til å kommunisere i en tilnærmet realistisk situasjon på en naturlig måte, fordi drama skaper en fiktiv situasjon som er ulik virkeligheten (Bjørshol, 1994, s. 10). Det foreligger også flere muligheter knyttet til rollespill. Wellejus og Agger trekker frem at bruk av rollespill kan knyttes til utfordrende arbeid som differensiert undervisning, refleksjonsarbeid, aktiv elevdeltakelse og evnen til helhetsoppfattelse av temaer og perspektivskifte (Wellejus & Agger, 2006, s. 234).

Avslutningsvis vil jeg fremheve et interessant funn. Verken Wellejus og Agger eller Bjørshol tar opp bruk av rollespill konkret opp mot komplekse og abstrakte begreper. I lys av hva som er definert som rollespill over, vil jeg derfor med denne oppgaven se på hvordan rollespill kan brukes som tilnærming til det abstrakte og komplekse.

### 3.2.1 Perspektivskifte og refleksjon i rollespillet

Wellejus og Agger trekker frem noen punkter som er relevante i definisjonen av rollespill som læringsmetode, der rollespill skiller seg ut og gir metoden dynamikk og styrke. Det første elementet de trekker frem er *perspektivskifte* som gir elevene mulighet til å sette seg inn i et annet perspektiv over egen verdensoppfattelse og dermed få muligheten til å utvikle ny kunnskap. Det andre elementet som redegjøres er *refleksjon*, som i etterkant av spillet kan gi konkrete personlige erfaringer og opplevelser, som kan bidra til diskusjon og gi innholdet i spillet relevans for den enkelte elev (Wellejus & Agger, 2006, s. 221-222).

Her tolker jeg at Wellejus og Agger er mest opptatt av et metakognitivt aspekt. Hva så med forståelse og refleksjon over samfunnsfaglige sammenhenger? Gir perspektivskifte og refleksjon en forutsetning til å forstå sammenhenger i samfunnsfag?

### 3.3 Aktuelle læringsprosesser i rollespill

Klasserommet kan, i Wellejus og Agger sin definisjon av rollespill, være eksempel på et simulert rom, hvor spillforløpet foregår. Det er derfor aktuelt å diskutere hvilke læringsprosesser som er aktuelle og sentrale i rollespill som læringsmetode, i lys av gjennomføring i et klasserom. Forskning på rollespill i skolen viser til at erfaringer, sosialiseringprosesser, arbeid med problemløsning og opplevelser er viktig for å øke læringspotensialet til rollespill i klasserommet. Avslutningsvis er også perspektivene til Tove Leming (2016) om læringsprosesser i rollespill aktuelt å belyse.

*Learning by doing* er et begrep som lenge har vært sentralt i pedagogikken. Opphavet til begrepet kommer fra John Dewey, som også er kjent for sin aktivitetspedagogikk. Det sentrale i aktivitetspedagogikken er kort beskrevet at barn lærer gjennom aktivitet og erfaringer (Imsen, 2012, s. 79). I tillegg til elevens aktivitet inngår det at læringen knyttes til konkrete handlinger (Imsen, 2012, s. 82). På norsk brukes og kalles uttrykket til Dewey for *erfaringsbasert læring* (Lycke, 2006, s. 157). Gjennom konkrete handlinger oppstår det, problemer som må løses. Det er i arbeidet med disse problemene at nye muligheter for læring skjer. Sett på denne måten, mener Lycke at erfaringsbasert læring fremmer en utforskende og eksperimenterende tilnærming til arbeid og problemløsning, som kan føre til et ønske om å prøve kunnskapen man besitter, i lys av nye erfaringer. Slik blir behovet for utvikling av kunnskap og ferdigheter synliggjort og bidrar til motivasjon for videre læring (Lycke, 2006, s.



157). I tillegg skriver Lycke at erfaringsbasert læring ikke kun handler om å gjøre (doing), men også at viktige deler av læringen finner sted i refleksjonen og bearbeidingen av erfaringene (2006, s. 158). Dette kan også sees i lys av *lærings sirkelen* slik Kolb forstår læringsprosessen, fremstilt av Illeris: Man går fra «konkret opplevelse via reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjøring til aktiv eksperimentering» - og tilbake til nye konkrete erfaringer (Illeris, 2012, s. 76).

Erfaringsbasert læring kan åpne muligheten for å knytte læringen til den virkelige verden ved å gjøre arbeidet mer relevant for den enkelte elev. Ifølge Lycke har erfaringsbasert læring en mer grunnleggende målsetting om å knytte høyere utdanning nærmere samfunnet, ved at elever og studenter skal ta del i samfunnet. Da er det viktig at læringen foregår på en slik måte at det kan overføres til den enkelte (Lycke, 2006, s. 159). Med andre ord kan vi tenke oss at Handelsspillet, som et sosiodrama, kan være et rollespill som fokuserer på dagsaktuelle problemer i samfunnet. Linken mellom erfaringsbasert læring og rollespill, i denne sammenhengen Handelsspillet, skal jeg se nærmere på gjennom et av forskningsspørsmålene videre i oppgaven.

For å oppnå utvikling og læring mener Lycke at kunnskapsutvikling forutsetter *sosiale prosesser*. Kunnskap er ikke kun et resultat av egen konstruksjon, i tillegg er samarbeid viktig for å skape utvikling og læring (Lycke, 2006, s. 141). Illeris skriver at opplevelsesorienterte fremgangsmåter egner seg å benytte når hensikten for læringen er å utvikle personlige egenskaper. Her er selve aktiviteten og deltakelsen sentrale. Illeris mener at opplevelse kan illustreres godt gjennom lek og spill, som for eksempel rollespill (Illeris, 2012, s. 295). Det er viktig å påpeke at bare spill og lek ikke er tilstrekkelig for elevens læring. Arbeidet som kommer i etterkant av selve aktiviteten er viktig for at hensikten med å bruke spill og lek ikke bare skal være for lekens skyld. Hvordan man velger å arbeide med deltakernes opplevelser vil være essensielle når det gjelder læringseffekten (Børhaug, Hunnes & Samnøy, 2015, s. 135).

*Problemløsning* ses også på som en viktig prosess for å utvikle læring. En vanlig definisjon på problemløsning er å finne nye svar, som innebærer å nå nye mål ved å bevege seg utover tidligere lærte regler (Woolfolk, 2010, s. 210). En teoretiker som tok for seg problemløsning var Dewey, som formulerte en utviklingsmetode, kalt *problemmetoden*. Deweys problemmetode dreier seg om at elevene må oppleve et problem eller noe utfordrende, som de

er motiverte for å finne en løsning på. Det videre steget i metoden er å definere problemet, innhente informasjon og kunnskap, resonere seg frem til hypoteser og teste ut disse (Imsen, 2012, s. 83). Læringsprosessene Dewey formidler anses å være eksperimentelle og har mye til felles med den naturvitenskapelige fremgangsmåten. Dette er en metode Imsen mener passer godt til prosjektorientert undervisning, når elevene i samspill samarbeider om å finne frem til felles løsninger (2012, s. 83). Metoden inneholder også utvikling av egenskaper som nysgjerrighet, kreativitet, kritisk tenkning og eksperimentering som beskrives i deler av den generelle læreplanen og kan knyttes til formålet med samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9-10 & 71). Ideene til Dewey henger godt sammen med dagens vektlegging om at elever må få anledning til å lære ved å være problemløsende i sitt arbeid. Problembaserte oppgaver krever at elever tenker over eget kunnskapsgrunnlag og motiveres til å tilegne nødvendig kunnskap for å arbeide med problemet. I et slikt arbeid er store deler av fokuset rettet mot utvikling av kunnskap og forståelse, fremfor konkret problemløsning (Lycke, 2006, s. 164). I Handelsspillet blir elevene utfordret med konkrete problemer som må løses for at de skal oppnå målsetningen med spillet. Disse utfordringene danner grunnlaget for at elevene må drive med problemløsning og finne frem til felles løsninger. I tillegg er refleksjonsarbeidet i etterkant en arena hvor eventuelle problemer som ikke lar seg løse i selve rollespillet mulig å resonere seg frem til og løse.

I en relativt ny og aktuell artikkel i *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* tar Tove Leming (2016) for seg viktige læringsprosesser i rollespill. Leming presenterer en teori utviklet tidlig på 2000-tallet av den amerikanske sosiologen Jack Mezirow (2008) som handler om transformativ læring. I tillegg trekker hun frem at Knud Illeris (2012) har videreutviklet transformativ læring gjennom å legge til de tre dimensjonene *innhold, drivkraft og samspill*. Artikkelen til Leming er interessant, fordi den analyserer og forstår læringsprosessene i rollespill som metode i lys av transformativ læring og dimensjonene *innhold, drivkraft og samspill*. Før videre redegjøring av artikkelen til Leming, er det nødvendig å se på hva Mezirow legger i transformativ læring, og hva Illeris mener når han hevder at transformativ læring ikke kan sees på som en læringsteori uten å ta de tre dimensjonene i betraktning. Transformativ læring kommer opprinnelig av studier som tar utgangspunkt i utvikling og læring hos voksne. Mezirow var av den oppfatning at man ikke kunne se til læringsteorier hos barn for å forklare hvordan voksne mennesker lærer og utvikler sine erfaringer, meninger og refleksjoner (Leming, 2016, s. 62). Transformativ læring er ifølge Mezirow:

Transformative learning is defined as the process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) – sets of assumption and expectation – to make the more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change. Such frames are better because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action (Mezirow, 2008, s. 26).

Mezirow beskriver altså transformativ læring som en prosess der man forsøker å endre allerede tilegnede referanserammer. Våre referanserammer er strukturert gjennom vårt språk og kultur ved at vi skaper mening ved å vektlegge våre erfaringer. Slik kan våre meningsperspektiver virke begrensende på våre oppfatninger. Ved å gjøre referanserammene mer åpne, komplekse og fleksible, vil vi kunne skape forståelser, meninger og tanker som er sanne eller berettigede og kan bidra til å endre vår oppfattelse, handlinger og innstilling til verden (Mezirow, 2008, s. 26). Perspektivskifte som elevene må gjøre i et rollespill, kan danne et grunnlag for at elevene får nye perspektiver som kan bidra til å endre oppfattelse, handlinger og innstillinger til verden og samfunnet. Dette vil bli sett nærmere på senere i oppgaven.

Illeris mener det er hensiktsmessig å implementere tre dimensjoner som han mener er grunnleggende for all læring, derav også transformativ læring. Illeris henviser til læringens tre dimensjoner (figur 3.) Den første dimensjonen kaller han *innholdsdimensjonen*, læringen i denne dimensjonen dreier seg om det som læres. Eksempler på dette er alt fra kognitive, språklige, matematiske, praktiske og motoriske ferdigheter. Illeris ønsker at denne dimensjonen skal oppleves som noe mer enn bare det kognitive, ved å bruke signalord som kunnskap, forståelse og ferdigheter som noen av de viktigste elementene i læringsinnholdet. Det er gjennom innholdsdimensjonen at den lærende utvikler innsikt, forståelse og evner. Som en del av denne utviklingen mener Illeris at det også foreligger en form for drivkraft. Illeris kaller dette for *drivkraftdimensjonen*, og dreier seg om motivasjon, følelser og vilje. For at læringen skal utvikles kreves en mental mobilisering i form av motivasjon, følelser eller vilje. Den siste dimensjonen Illeris presenterer, kaller han for *samspillsdimensjonen*, som dreier seg om individets samspill med den sosiale og materielle omverdenen. Signalordene Illeris bruker i denne dimensjonen er handling, kommunikasjon og samarbeid. Disse er

elementer i vårt forhold til omverdenen og integrerer individet i sosiale sammenhenger og fellesskap. Illeris definerer to nivåer knyttet til denne dimensjonen, det nærliggende sosiale fellesskapet, som er i klasserom og grupper, og det større og mer overordnede samfunnmessige nivået. Dimensjonene bør stå i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for at en forståelse eller analyse av en lærings situasjon eller et læringsforløp skal være hensiktsmessig (Illeris, 2012, s. 43-48).

### 3.4 utfordringer til rollespill og elevaktivitet i samfunnsfagundervisningen

I underkapitlene over har det blitt gjort rede for læringsprosesser som aktualiserer bruk av rollespill i undervisningssammenheng. Det er likevel viktig å påpeke at det også finnes utfordringer ved bruk av elevaktiviteter som rollespill og drama i samfunnsfagundervisningen. I følgende avsnitt presenteres utfordringer knyttet til bruk av rollespill som metode. Disse utfordringene har ikke et teoretisk grunnlag, men viser til hva forskere mener er utfordringer knyttet til rollespill i sine respektive funn.

I doktoravhandlingen *Drama og elevaktiv læring* av Aud Berggraf Sæbø beskrives det flere utfordringer knyttet til kunnskapsproduksjon i drama- og rollespillaktivitet. Én av flere utfordringer Sæbø trekker frem, er at det ofte er mangel på dramafaglig kompetanse hos både elever og lærere. Elevenes mangel på dramafaglig kompetanse skaper problemer når elevene skal transformere sin faglige kunnskap til et dramatisk spill. Sæbø hevder derfor at den gjenskapende dramatiseringen gir elevene små muligheter til å lykkes i læringsprosessen (Sæbø, 2009, s. 192-193). Elevene er derfor avhengige av at læreren veileder og tilrettelegger for at elevene har nødvendige dramafaglige kompetanser. Ifølge Sæbø er det derfor en utfordring i drama og elevaktiv læring, at også mange lærere ikke har gode nok dramafaglige kompetanser til å ta ledelse i elevaktiviteten. Sæbø hevder at utfordringen over fører til at elevene får en kvalitativt dårlig dramaundervisning som også gir dem en negativ kunnskapsproduksjon. Sæbø skriver videre at når læreren ikke ser at det er mangel på egen dramakompetanse og formidling, men retter årsaken til problemet mot elevene, så blir resultatet ofte at både elever og lærere får et negativt forhold til dramaopplevelsen (Sæbø, 2009, s. 192-193).

Leming (2016) drøfter også rollespillet faglige og innholdsmessige utfordringer. I tillegg til å ha kunnskap og kompetanse om dramaundervisning, som Sæbø påpeker ovenfor, må man

også ha kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å håndtere innholdet i rollespillet. Temaer som seksualitet, kjærlighet og kulturelle variasjoner krever at lærer og elever håndterer følelsesmessige forhold ved læring i større grad enn faktabasert kunnskap. Temaer som dette er ikke enkelt å formidle, mener Leming (2016, s. 68-69).

Den siste utfordringen som vil bli belyst, tas opp av blant annet av Bjørshol (1994). Rollespill blir ofte benyttet til å ta opp temaer som berører klassemiljøet. Det kan være en problembasert løsning for å bedre et klassemiljø, og rollespill vil i den sammenhengen kunne oppleves som et mer upersonlig forum, og derav være lettere å gjennomføre objektivt. Det er i denne sammenhengen at Bjørshol ser en stor utfordring. Dersom temaet er mobbing, er det veldig viktig at besettingen av roller i rollespillet er gjennomtenkt. Hvis en klasse skal bruke rollespill for å løse et mobbeprobem i en klasse, så skal ikke den eller de elevene som har vært utsatt for mobbingen besettes i en slik rolle at de kan oppleves som mobbeofferet i rollespillet også. Dette vil ifølge Bjørshol føre til dobbelt straff (Bjørshol, 1994, s. 39-40). I konfliktbaserte rollespill kan det være en utfordring knyttet til spenningen mellom grupperinger som kan utløses i et rollespill. Et rollespill har naturlige spenninger mellom individer (roller) og grupperinger. En må derfor være oppmerksom på at elevers innlevelse og manifestering gjennom rollespillet kan føre til aggressive reaksjoner, språkbruk og konfrontasjoner (Bjørshol, 1994, s. 40). Leming (2016) tar også stilling til utfordringer knyttet til besettingen av roller. Hun skriver at det er en utfordring i at enkelte roller kan føles støtende og fordømmende, og at hele læringsprosessen derfor kan lede inn i en uønsket retning (Leming, 2016, s. 66)

### 3.5 Fagdidaktiske utfordringer – abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger

Så langt har jeg presentert noen sentrale læringsteorier, rollespillteori, teori om aktuelle læringsprosesser i rollespill og utfordringer med rollespill. Læringsteoriene som er belyst kan knyttes og drøftes mot bruk av rollespill. Rollespillteorien har som hensikt å belyse den metodiske begrunnelsen for bruk av rollespill, samtidig som jeg har påpekt at litteraturen ikke tar opp bruk av rollespill knyttet til abstrakte og komplekse begreper. Jeg har også presentert noen utfordringer som litteraturen viser til når det kommer til bruk av rollespill i undervisningssammenheng. Disse utfordringene vil jeg drøfte i lys av mitt datamateriale senere i oppgaven.

Siste del av teorikapittelet vil dreie seg om fagdidaktiske utfordringer i samfunnsfag, knyttet til abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger. For å se sammenhenger kreves det at elevene har kunnskap utover hva-kunnskap, som er reproduisert faktakunnskap.

Kunnskapsbegrepet, fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap vil derfor bli redegjort for innledningsvis. Videre vil jeg se på samfunnsfaglige begreper, med vekt på de komplekse og abstrakte begrepene. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for forskning som viser hvilke metodiske valg lærere benytter seg av i samfunnsfag.

### 3.5.1 Å forstå sammenhenger i samfunnsfag

Kunnskap skal eies og brukes. Kunnskap om samfunn er mer enn bare faktakunnskap. Dette skriver Koritzinsky (2014, s. 19-20). Han påpeker at skeptikere i faget ofte mener at faktakunnskaper er fagets eneste og klart viktigste utfordring. Hva som er kunnskap utover fakta - og utsagnskunnskap vil jeg belyse videre. Dette skal danne grunnlaget til å forstå og diskutere hvorfor komplekse og abstrakte begreper i samfunnsfag må forstås som noe mer enn å bare kunne gjenfortelles og brukes som fakta- og utsagnskunnskap. De komplekse og abstrakte begrepene bør kunne drøftes og analyseres for å se samfunnssammenhenger på et lokalt og globalt plan.

Scardamalia and Bereiter (2006) tar opp kunnskapsspørsmålet. De oppfordrer til en kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling hos dagens elever, og at det ikke er nok med at elever forventer at læreren skal formidle kunnskap til elevene. Elevene må selv ta del i kunnskapsbyggingen, og kunnskap bør tilegnes gjennom problemløsning. Scardamalia og Bereiter ser på kunnskap i et todelt system, gjennom *knowledge about* – vite at kunnskap, og *knowledge of* – vite hvordan og hvorfor kunnskap. Dette kan også ses i lys av deklarativ og prosedural kunnskap. Scardamalia og Bereiter er opptatt av at det tradisjonelt har vært et fokus på den deklorative siden av kunnskap i læreplaner og undervisning. Denne vite at – kunnskapen er mest hensiktsmessig for å vise kunnskapsinnhold gjennom blant annet prøver og quiz. Vite hvorfor og hvordan – kunnskap kommer derimot mer til syne når det forekommer gjennom en handling. Derfor kan det også sees i lys av å øke elevers handlingskompetanse.

For å få et lignende, men mer utdypende perspektiv på kunnskap, kan vi legge Benjamins Blooms taksonomiske inndeling av kunnskapsnivåer til grunn. Blooms taksonomi er ifølge Roar C. Pettersen (2005, s. 212) den mest kjente systematiske modellen innenfor didaktikken.

Den deler kunnskap på 6 nivåer.. Det laveste nivået representerer et deklarativt nivå gjennom å kunne reprodusere fakta og begrepskunnskap. Nivå to består av å kunne forstå kunnskaper. Sentralt for å forstå er at man kan gjengi kunnskapen med egne ord. Nivå tre handler om å kunne anvende kunnskaper i nye situasjoner eller i problemløsning. Nivå fire handler om å ha evner til å analysere. Nivå fem tar det enda et steg videre og krever at man evner å se sammenhenger, ved å kunne lage synteser. Det sjette og høyeste nivået, krever at man kan vurdere, ved for eksempel å kunne vurdere ulike teorier. I tillegg til disse kunnskapsmålene, kan man også ha lignende taksonomiske nivåer innenfor ferdighetsmål og holdningsmål. Det er sentralt for læringsprosessen at man må beherske et nivå for å kunne gå til det neste nivået. Nivåene bygges altså opp fra et lavt nivå til et høyt nivå, hvor kunnskap og kompetanse skal kunne brukes som handlingskompetanse (Brondbjerg et al., 2014, s. 96-97; Pettersen, 2005, s. 212-218)

Så langt har jeg beskrevet ulike syn på kunnskapsnivåer. Jeg mener dette er relevant for å se på en videre forståelse av lokale og globale sammenhenger i samfunnsfag. Å forstå komplekse og abstrakte sammenhenger i samfunnsfag krever at elevene kan mer enn fakta- og begrepskunnskap. For å forstå sammenhenger krever det et høyere kunnskapsnivå. Videre vil jeg presentere to eksempler på temaer i samfunnsfag som krever forståelse av sammenhenger: Det første handler om bærekraftig utvikling og klima. Det andre handler om internasjonal politikk. Felles for begge er at det kreves forståelse av sammenhenger, og at man kan vurdere og drøfte på et analytisk nivå.

Sinnes (2015, s. 16-17) tar opp skolens rolle i en bærekraftig utvikling og kompleksiteten knyttet til klima og bærekraft. Det diskuteres hvordan skolen skal legge opp undervisning i temaet bærekraftig utvikling. Tendensen er at det foregår mye på et globalt plan, men at folk flest merker lite til dette og at det i liten grad har skjedd en endring knyttet til hvordan vi legger opp undervisningen i skolen.

Spørsmål knyttet til klima og bærekraft er komplekse. De utfordrer organiseringen av undervisningen fordi problemstillingene er sammenvevd og ikke kan forstås innenfor tradisjonelle faglige grenser. De utfordrer lærere fordi disse problemstillingene krever at vi forstår hva de skyldes, og også utfordrer oss selv i forhold til hvordan vi skal handle ut fra den kunnskapen vi har (Sinnes, 2015, s. 17).

Sinnes beskriver spørsmål som knytter seg til bærekraftig utvikling som sammensatte og at de ofte har det mer enn ett svar. Klima og bærekraftige spørsmål har flere sider, en sosial, en økonomisk og en vitenskapelig side. Ofte blir de ifølge Sinnes referert til som «socio-scientific issues» (2015, s. 112). Sinnes beskriver også en utfordring som knytter seg til at vi som mennesker opplever utfordringene med klima- og bærekraftig utvikling som noe langt unna vår hverdag, og heller ikke noe som påvirker oss direkte (Sinnes, 2015, s. 100-101). Spørsmålene og utfordringene virker å være komplekse og abstrakte i vårt tid og rom, og det ligger derfor en utfordring knyttet til hvordan en lærer skal undervise om temaet og skape engasjement og forståelse hos elever.

Kjetil Børhaug, Jonas Christophersen og Tone Aarre (2008) tar opp arbeid med internasjonal politikk i skolen som utfordrende, og skriver:

Det er særleg viktig når ein arbeider med forhold som er langt borte i fysisk forstand å gjere tematikken relevant for elevane. Som for politikken ellers må det være eit viktig prinsipp å knyte tydelege liner frå det nære, som elevane kjenner, til det internasjonale og politiske (Børhaug et al., 2008, s. 365).

Sitatet over understreker at begreper og temaer i skolen må sees i lys av et globalt perspektiv. For at det skal la seg gjøre må man trekke tydelige linjer fra det nære og kjente, til det abstrakte og komplekse. Hvordan dette kan gjøres vil være gjenstand for drøfting senere i oppgaven.

Undervisning om det internasjonale samfunnet og fremmede forhold i andre land enn Norge står sentralt i geografifaget, også på ungdomstrinnet. Hans Petter Andersen (2015) skriver at flerfaglige miljøer har siden 70-tallet vært opptatt av at internasjonale temaer og spørsmål skal få større plass i skolens undervisning. I Norge har dette fått samlebetegnelsen *internasjonalisert undervisning*. Undervisningen har hatt sin hovedvekt på undervisning om utviklingsland, om handel og fordeling og om Norges rolle i forhold til u-landene. Skolens rolle i dette har vært å skape en arena for arbeid mot en mer rettferdig verden, gjennom holdningsskapende undervisning for å blant annet øke elevens forståelse av globale problemstillinger (Andersen, 2015, s. 69-71). Andersen skriver også om en kontrastrik verden med stor variasjon i klima og naturforhold, og sammenhengen det har hatt til ressursutnyttelse, bosettingsmønstre og kultur- og samfunnsutvikling i ulike deler av verden.



Han vektlegger at verdensøkonomien og den globale samfunnsutviklingen setter rammene for ulikheter i verden, og tar opp temaer som blant forskjellen mellom rik/fattig og nord/sør. Andersen påpeker at det er vanskelig å tilrettelegge for undervisning om forholdene i andre samfunn, og påpeker at blant annet årsaksforhold blir et viktig perspektiv å analysere etter hvert som elevene blir eldre (Andersen, 2015, s. 71-72).

I siste del av dette underkapittelet vil jeg ta opp et annet perspektiv på å forstå sammenhenger. Lise Kvande og Nils Naastad (2013) skriver at historiedidaktikken legger vekt på et kontrafaktisk perspektiv. Det kontrafaktiske betyr at når man skal forstå sammenhenger, så må det legges til grunn at et sted i hendelsesforløpet som skal forklares med årsak/virkning, hadde aktørene flere valgmuligheter. I historiesammenheng handler det da om å se på hvorfor det gikk som det gikk og forsøke å forstå de valg som er gjort. Kvande og Naastad skriver at man skal kontrastere beslutninger som er tatt med hva som kunne ha skjedd dersom man ikke handlet som man gjorde. Dette kan vise konsekvensene av handlingen. I tillegg åpner det opp for noen teoretiske dimensjoner som viser hvordan en kjede av årsak og virkning utvikles (s. 184-186). Kontrafaktiske perspektiver ligger til historiedidaktikken, men jeg har valgt å belyse det fordi det til en viss grad er overførbart til geografi og samfunnskunnskap. Oppgaven vil senere se på om en del av refleksjons- og diskusjonsdelen i etterkant av Handelsspillet åpner for at abstrakte og komplekse sammenhenger kan forstås gjennom kontrafaktiske perspektiver.

Problemstillingen i denne masteroppgaven handler om tilegnelse av abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger. Jeg har i dette kapittelet sett på spørsmålet om kunnskapsnivåer og forståelse av sammenhenger i samfunnsfag. Litteraturen viser at forståelse av lokale og globale sammenhenger er vanskelige og komplekse. Det krever derfor et kunnskapsnivå utover bare å reprodusere fakta. Ut i fra presentert litteratur, vil jeg si at mye tyder på at kunnskapsnivåer og forståelse sammenhenger er nært knyttet. Det blir derfor en del av drøftingen senere i oppgaven. Videre vil samfunnsfaglige begreper bli belyst.

### 3.5.2 Samfunnsfaglige begreper

I dette kapittelet blir det tatt opp hva som er begreper i samfunnsfag og hva litteraturen sier om å undervise og jobbe med utfordrende temaer og begreper i skolen. Det er utvalgt litteratur som underbygger masteroppgavens tematikk, som går på komplekse begreper og utfordringer og metodevalg. Det er sentralt å forstå at i for eksempel samfunnskunnskap så er det en

forskjell på begreper som verdenshandel, ressurser, urettferdighet, fattigdom, FN, bærekraftig utvikling og miljø sammenlignet med begreper som handlingskompetanse, årsak, kontinuitet og brudd.

Hva definerer vi som begreper i samfunnsfag? I historiefaget så skiller Lund (2013) klart mellom fagets nøkkelbegreper og fagets innholdsbegreper. Nøkkelbegreper, av det engelske *second-order concept*, er blant annet begreper som årsak, endring, utvikling og empati. Det er historiefagets metabegreper. De skiller seg fra innholdsbegreper, av det engelske *first-order concept*, som er fagets substansielle fagstoff. Innholdsbegreper i historiefaget kan være for eksempel nasjon, frihandel, kald krig og revolusjon. Nøkkelbegreper knyttes direkte til det substansielle fagstoffet. Samfunnskunnskap og geografi har ingen tilsvarende definisjon som historiefaget har av nøkkelbegreper og innholdsbegreper. De er likevel overførbare og kan brukes til å forklare forskjell på begreper også i samfunnskunnskap og geografi.

I den generelle delen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013) står det at opplæringen skal gi god allmenndannelse og blant annet gi konkret kunnskap om mennesket, samfunn og natur, samt kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig (s. 16). Under formål med samfunnsfag, står det at kunnskap om det internasjonale samfunnet gjør at man blir klar over at politikk er preget av samarbeid, konflikt, påvirkning og bruk av makt i ulike former. Videre står det at for å oppnå bærekraftig utvikling, må elever blant annet skaffe seg kunnskap og forstå forholdet mellom produksjon og forbruk, og konsekvenser ved ressursbruk. Det står også at faget skal utvikle kunnskap til arbeidsliv og global, nasjonal og personlig økonomi (s. 61). Temaer i samfunnsfag som knyttes til globale spørsmål krever derfor at man har metaperspektiv. Det er ikke nok at man forstår og kan definere innholdsbegreper som ressurser og bærekraftig utvikling, eller makt og fattigdom. For at elever skal være kyndige og vise modenhet til å møte livet praktisk, sosial og personlig, kreves det en forståelse utover bare det å forklare hva det substansielle fagstoffet. Elever må kunne forstå hvordan menneskers bruk av ressurser påvirker fremtidens bærekraftige utvikling, eller forholdet mellom makt og fattigdom i verden.

Nora E. Hesby Mathé (2015) stiller spørsmålet «hva vil vi med begrepene i samfunnsfag?» (s. 68). Hun tar opp et relevant spørsmål for samfunnsfaget, og skriver at mange elever forbinder arbeid med begreper som læring av fakta, pugging og definisjoner. Videre påpeker hun at dette er en snever forståelse og viser til at begrepsarbeid ikke bare innebærer kunnskap om

noe, men også å ha verktøy til å reflektere over og diskutere forhold mellom individ og samfunn og utvikle verdier og holdninger (s. 68). I dette legger hun derfor at det ikke holder å ha faktakunnskap om et begrep, man må også tilegne seg kunnskaper om begrep slik at man kan bruke begrepene aktivt til å forstå og drøfte samfunnsstrukturer. For å forstå hva Mathé legger i at begreper er mer enn fakta og definisjoner, er det nødvendig å trekke frem igjen kunnskapsspørsmålet i kapittel 3.5.1. Sammen med Mathé sin artikkel det være gjenstand for drøfting i lys av funn fra forskning på Handelsspillet.

Begreper i samfunnsfagene er et utfordrende spørsmål. Det er sentralt å forstå og kunne fagets innholdsbegreper og nøkkelbegreper. Innholdsbegrepene kan synes å bli mer komplekse og vanskelige desto lengre unna de står vår nære hverdag. Det blir derfor enda viktigere å forstå nøkkelbegrepene for at de komplekse og vanskelige innholdsbegrepene skal forbli mer enn bare *hva* kunnskap. Videre vil jeg se på undervisningstrender hos lærere i samfunnsfag.

### 3.5.3 Hvordan underviser dagens lærere?

*Eplet faller ikke langt fra stammen* er et ordtak som ofte tas i bruk for å forklare likheter i forholdet mellom barn og foreldre. For å trekke paralleller til dette, kan man som Koritzinsky (2014) hevder, si at en ikke kan forvente seg fantasirike og kreative elever dersom du som lærer formidler lærestoff på en lite engasjerende og ensformig måte. Derfor er det viktig ifølge Koritzinsky, at en lærer formidler fagstoff med variasjon og engasjement. Ulikt fagstoff må også presenteres for elever gjennom ulike metodiske innfallsvinkler. (Koritzinsky, 2014, s. 149-150 og 180-182).

For å ha et bredt grunnlag til å diskutere rollespill som metode og hvordan man kan undervise i komplekse og abstrakte temaer videre i oppgaven, er det nødvendig å se hva forskning på den norske læreren viser om valg av undervisningsformer og bruk av metoder. Det vil derfor bli presentert et utdrag fra NOVA-rapport 15/17 (Huang et al., 2017). Rapporten tar utgangspunkt i de norske resultatene fra The International Civic and Citizenship Study (ICCS) fra 2016. Det vil også presenteres forskningsfunn fra en dansk-norsk undersøkelse om samfunnsfag og samfunnskunnskap i skolen (Brondbjerg et al., 2014).

I følgende avsnitt vil det bli presentert et utvalg av datamaterialet og kommentarer fra Huang et al. (2017). 6291 elever på 9.trinn deltok i undersøkelsen. Alle samfunnsfaglærere som var knyttet til klassene som undersøkelsen ble gjennomført på deltok også i. Figur 7.13 i

rapporten (s. 133) – spørsmål om læreres arbeidsmåter i undervisning i samfunnsfag på 9.trinn, viser at lærerne svarer følgende om bruk av rollespill. 29 % av lærerne svarer at de **aldri** bruker rollespill, 66% av lærerne svarer at de **av og til** bruker rollespill, mens 5 % av lærerne svarer at de **ofte/svært ofte** bruker rollespill. I den andre enden av skalaen, ved at elever bruker lærebøker, svarer lærerne følgende. 1 % av lærerne svarer at elevene **aldri** arbeider med lærebøker, 24% av lærerne svarer at elevene **av og til** arbeider med lærebøker, mens 75% av lærerne svarer at de **ofte/svært ofte** arbeider med lærebøker.

Rapporten oppsummerer funnene med at lærer- og lærebokorientert samfunnsfagundervisning er de mest dominerende arbeidsformene i fagene. De minst brukte arbeidsmetodene er bruk av rollespill, elevmedvirkning i planlegging av undervisning og arbeid med prosjekt som innebærer å innhente informasjon utenfor skolen. Rapporten kommenterer at rollespill er en aktivitet som er tidkrevende og omfattende, og at det derfor er rimelig å forvente at de ikke forekommer like ofte som bruk av lærebok, lærerstyrt undervisning og diskusjoner. Derfor kommenterer rapporten at det er overraskende at så mange som 66 % av de spurte har oppgitt at de benytter seg av rollespill av og til. Den legger også til at det er verdt å merke seg at så mange som 29 % av de spurte har oppgitt at de aldri benytter seg av rollespill som arbeidsmåte (Huang et al., 2017, s. 132).

Videre blir det presentert funn fra den dansk-norske undersøkelsen i samfunnsfag og samfunnskunnskap i skolen (Brondbjerg et al., 2014). Undersøkelsen i tabell 4.1 (s. 80) viser at 2 % av de spurte lærerne oppgir svært ofte/ofte på bruk av rollespill og drama som arbeidsmåte. Rollespill og drama ligger i denne undersøkelsen blant de arbeidsmåtene som færrest lærere oppgir at de bruker svært ofte/ofte. I motsatt ende, viser undersøkelsen at 84 % av lærerne svarer at de bruker lærerundervisning svært ofte/ofte som arbeidsmetode. Dataen bygger på innhenting av svar fra 55 lærere (Brondbjerg et al., 2014, s. 9).

For å avslutte dette kapittelet er det greit å samle dataen som er presentert over noe. Det er verdt å merke seg at dataen fremstilles litt forskjellig, men hovedbildet er å få frem typiske tendenser i arbeidsmåtene som lærer benytter seg av. Det er også verdt å merke seg at Brondbjerg et al. (2014) opererer med færre informanter enn hva Huang et al. (2017) gjør. Det er likevel kanskje ikke så overraskende at felles for dataen over viser at lærer bruker lærebøker og lærerstyrt undervisning ofte, mens dataen viser at rollespill og drama ikke

opptrer i like stor grad i klasserommet. Det er denne tendensen som er grunnlaget for senere drøfting i oppgaven.

## 4.0 Metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder.» (Aubert, 1985, s. 196)

Dalland bruker også sitatet over i innledningen til kapittelet *Hva er metode?* (Dalland, 2015, s. 111). Det er en generell beskrivelse av hva som definerer metode, men samtidig understreker sitatet at det er mange ulike fremgangsmåter for å nå et mål. Midlene som tas i bruk i denne masteroppgaven er en kombinasjon av ulike metoder, og defineres derfor som metodetriangulering. I dette kapittelet vil studiets fremgangsmåter bli redegjort for og diskutert. En masteroppgaven er det første virkelige møte med forskerrollen innenfor samfunnsvitenskapen. Beskrivelser av forskerrollen er derfor en sentral og viktig del av oppgaven, og vil bli redegjort innledningsvis i metodekapitlet. Videre vil det bli redegjort for de ulike metodene som tas i bruk for å hente inn data til denne masteroppgaven, og hva det innebærer å benytte seg av metodetriangulering. I et forskningsprosjekt er det også nødvendig å vie tid til nøyaktigheten og relevansen til dataene. Avslutningsvis vil derfor reliabilitet og validitet som forskningsbegrep bli beskrevet, og en redegjøring for utvelgelse av informanter.

Innhenting av datamateriale er gjort sammen med Tarald Sundet Hagen (Vedlegg 1), og i dette kapittelet vil kommentarene til innhenting presenteres i lys av våre opplevelser. Jeg mener det er riktig, fordi det gjenspeiler utfordringer *vi* har opplevd med innhenting. I stedet for å ha et eget underkapittel, vil vi drøfte disse utfordringene gjennom metodekapitlet.

Innhenting av data har foregått over en periode på om lag to måneder. Vi har besøkt fire skoler, hvor av den ene skolen stilte med to klasser til disposisjon for vårt forskningsprosjekt. Til sammen så har vi da innhentet data fra fem 10.klasser fordelt på fire ungdomsskoler. På den aktuelle skolen med to klasser, var det samme samfunnsfagslærer i begge klassene. Vi har som beskrevet i metodekapitlet benyttet oss av metodetriangulering. Vi har derfor et bredt materiale å vise til. Hvordan dette materiale tolkes og analyseres er avhengig av de individuelle problemstillingene våre. Følgende materiale har blitt hentet inn, og er grunnlaget for videre arbeid med denne masteroppgaven.

- Observasjonene er gjort i alle fem klassene hvor Handelsspillet er gjennomført.

- Refleksjonsnotat, eller elevtekstene, representerer alle elevene som deltok i prosjektet. Totalt var det 112 deltakende informanter. Det var noen flere elever ved gjennomføringen av Handelsspillet, men fordi refleksjonsnotatene ble gjennomført noen dager i etterkant av rollespillet, så var det noe fravær knyttet til deltakelse på refleksjonsnotater.
- Intervjuene er gjort med de fire samfunnsfaglærerne som hadde ansvar for de fem skoleklassene.
- Det blir gjort en kort dokumentanalyse av Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen (NOU2015: 8, 2015). Dokumentene danner et foreløpig grunnlag for å kunne diskutere om rollespill som metodisk verktøy har en plass i den fremtidige skolen.

#### 4.1 Forskerrollen

Som forsker i et forskningsprosjekt har man et stort ansvar å ivareta. Dette gjelder spesielt forskningsetiske prinsipper som dreier seg om informantene eller deltakernes rettigheter. Prosessen for forskningsetiske prinsipper startet i dette forskningsprosjektet med å sende søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). I svarbrevet fra NSD fikk vi beskjed om at dette forskningsprosjektet ikke er meldepliktig på grunn av at vi ikke ønsker og har behov for å innhente personopplysninger som kan identifisere informantene. Forskningsprosjektet er derfor ikke meldt inn til NSD, utover den kommunikasjonen som er nevnt med NSD over. Til videre opplysning er det derfor viktig å bemerke at ingen av informantene som deltar i forskningsprosjektet kan eller vil bli identifisert.

Christoffersen og Johannesen beskriver særlig to aspekter ved forskerens etiske og juridiske ansvar som er relevante for dette prosjektet; informantenes rett til selvbestemmelse, autonomi og forskerens plikt til å respektere privatliv (2012, s. 41-46). Det er derfor viktig at informantene og deltakerne er informert om at deltakelse er fullstendig frivillig og at de har mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av gjennomføringen av Handelsspillet eller intervjuet som lærerne deltar på. Vi vil også påpeke at ingen elever eller lærere valgte å reservere seg for publisering eller deltakelse i forskningsprosjektet vårt.

Ifølge Thagaard (2010) er det viktig å problematisere betydningen *innsamling av data* og *data* har for den kvalitative forskningen. Posisjonen til forskeren kan prege forståelsen av observasjonene, utsagnene fra intervju og refleksjonsnotatene fra elevene som forskeren har

tilgang til. Slik sett er forskeren med på å utvikle og etablere data (Thagaard, 2010, s. 30). Dette underbygges også av Larsen (2012) som skriver at informantene i et kvalitativt intervju blant annet kan svare det de tror intervjueren gjerne vil høre, at de svarer for å gi et godt inntrykk, at de svarer for å bevisst skjule uvitenhet eller at de svarer det de tror er allment akseptert (Larsen, 2012, s. 27).

I forarbeidet med våre intervjuer valgte vi å påse at intervjuobjektene ble utsatt for minst mulig påvirkning fra vår side. Vi presenterte i korte trekk hva vår masteroppgaven dreier seg om, og intervjuobjektene fikk se på de semistrukturerte spørsmålene i forkant av intervjuet dersom de ønsket det. Denne metoden kan problematiseres opp mot det som blir referert til over ved Thagaard og Larsen, men vi velger å argumentere for at erfaringer fra tidligere intervjuer i andre forskningsprosjekter har indikert at intervjuobjektene føler seg tryggere i intervjuet når de har en kunnskap om hva de vil bli spurt om på forhånd. Det er også verdt å påpeke at intervjuene er semistrukturerte, og at det derfor gir intervjuer rom for å stille spørsmål utover de forhåndskonstruerte spørsmålene.

#### 4.2 Metodetriangulering

Når man bruker ulike metoder for innhenting av data, så kalles dette for metodetriangulering. Det finnes ulike måter å triangulere metoder på, som for eksempel ved bruk av kvalitative metoder og kvantitative metoder i samme forskningsprosjekt. I tillegg kan man også triangulere ved å benytte seg av flere ulike kvalitative metoder. Hensikten med triangulering, er ifølge Larsen (2012), at ved å benytte seg av flere metoder, så vil den enes svakhet være den andres styrke. På den måten vil bruken av ulike metoder styrke forskningen som utføres (Larsen, 2012, s. 27). Videre kan metodetriangulering benyttes til å teste gyldigheten på data som kommer frem av forskningen dersom det samme fenomenet bekreftes i data fra de ulike metodene. Ved ulike analyseresultater gjennom triangulering, kan det gi rom for nye diskusjoner og drøftingstolkninger (Holme & Solvang, 1996, s. 81).

Ifølge Fangen er det svært vanlig å kombinere ulike metoder i et forskningsprosjekt. Først og fremst vil refleksjonsnotater fra elevene og intervju i dette prosjektet være likestilte og primærmetoder, mens våre observasjoner vil være sekundærmetode for datainnsamlingen. Fangen (2010, s. 171) beskriver at en kombinasjon av intervju og observasjon er en god måte å validere tolkningene av dataene som blir innsamlet. Dette samsvarer med Dalland som sier



at kombinasjon av disse metodene kan gi utfyllende og støttende svar til hverandre (2015, s. 185). Tjora beskriver forskjellen mellom observasjon og intervju på en enkel måte: Observasjon studerer det folk gjør, mens i intervjuer studerer man det folk sier (Tjora, 2012, s. 46). En slik beskrivelse kan sees som en styrke. Ved å kombinere metodene, kan vi innhente et mer helhetlig bilde av forskningen og dermed også øke forskningens gyldighet.

For å få en oversikt over de ulike metodene, har jeg systematisert innhentingene til to faser. Første fase har vært å utforme et skjematisk system for innhentede refleksjonsnotater, observasjoner og transkripsjon av intervjuer. I den andre fasen har det vært nødvendig å samle aktuell data skjematisk etter de ulike forskningsspørsmålene mine. På denne måten har jeg først kunnet få et overordnet analytisk perspektiv på hver enkel datainnhenting, før jeg deretter har kunnet kategorisere etter forskningsspørsmålene. I den andre fasen har jeg derfor fått et mer oversiktlig perspektiv på hva metodetrianguleringen har bidratt til på hvert enkelt forskningsspørsmål.

### 4.3 Observasjon

Slik som Christoffersen og Johannessen beskriver observasjon er det naturlig å bruke denne metoden når man ønsker direkte tilgang på forskningsfeltet, som i denne oppgaven foregår i klasserommet og samspillet mellom elever (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62).

Observasjon handler altså om å være til stede i et forskningsfelt man ønsker å undersøke nærmere. Skal man tro Dingwall, er observasjon den beste måten å innhente kunnskap om den intersubjektive konstruksjonen av virkeligheten (gjengitt etter Tjora, 2012, s.46). Dette forklarer Dingwall med at ved bruk av observasjon kan man kun lytte til det verden forteller oss, mens i intervjustudier kan forskeren selve velge data, samt lokke frem ønsket data (1997, s. 64).

Man kan som forsker innta ulike observasjonsroller i forskningen. I vår innsamling av data blir rollen som ikke-deltagende observatør benyttet. Denne formen for observasjon begrenser seg til at forskeren kun observerer, uten involvering i samhandlingen med deltakerne (Fangen, 2010, s. 77): Hvilket betyr at observatøren ikke skal kommunisere med deltakerne og forholde seg passiv gjennom observasjonen. I forkant av observasjonen er det viktig å tenke over hva man skal fokusere på i observasjonen. Larsen beskriver dette som en bevissthetsprosess, der undersøkelsen blir konkretisert, for det er lettere å observere når man har noe å forholde seg til (2012, s. 92). Vi utarbeidet dermed noen stikkord i forkant av observasjonen over hva vi

ønsket å fokusere på, samtidig som vi var åpne for andre observasjoner som kan ha relevans i vår datainnsamling. Videre skriver Larsen at det er viktig å ta notater underveis i datainnsamlingen (2012, s. 92). Siden Handelsspillet krever en spilleleder, som en av oss til enhver tid var, ble det vanskelig å kombinere rollen som spilleleder og observatør som tok notater. Vi så det derfor mest hensiktsmessig at den av oss som ikke var spilleleder og deltok i spillet, hadde rollen som observatør, med mulighet til å ta notater gjennom hele gjennomføringen.

Ved at man er tilstede som observatør kan både handlinger og kommunikasjon mellom deltakerne påvirkes. En slik utfordring beskriver Larsen om ikke-deltagende observasjon i klasserommet: «I slike observasjoner ses det som svært viktig at ikke observatørens tilstedeværelse skal påvirke atferden til de som undersøkes.» (Larsen, 2012, s. 89). Slik sett er behovet for å presentere observatørens rolle for deltakerne i forkant av aktiviteten viktig. Larsen formulerer seg slik at det kan være hensiktsmessig å presentere at observatøren kun observerer selve arbeidet, i dette tilfellet gjennomføringen av Handelsspillet, og ikke belyser hva som observeres. På den måten kan observatøren forhindre at elevene påvirkes av observatørens tilstedeværelse (2012, s. 91).

En annen utfordring kan også være at det er vanskelig for observatøren å fatte hva som blir sagt eller meningen bak det som blir sagt (Fangen, 2010, s. 77). I et klasserom med et høyt lydnivå, som kan forekomme ved gjennomføringen av Handelsspillet, kan det vise seg å være vanskelig å fange opp de gode samtalene, forhandlingene og diskusjonene til enhver tid. Derfor vil det være viktig som Christoffersen and Johannessen (2012, s. 62) skriver at man observerer med alle sanser for et mer helhetlig inntrykk av forskningsfeltet.

Som er resultat av utfordringene som er beskrevet over, opplevde vi det som svært vanskelig å være ikke-deltakende observatør når det kom til den fysiske tilstedeværelsen i klasserommet. Handelsspillet skapte et svært intenst aktivitetsnivå og observatøren var nødt til å bevege seg rundt i klasserommet for å danne seg et variert og helhetlig inntrykk av inneholde i aktiviteten. På den måten opplevde vi at elevene reagerte på og gjorde forsøk på å kommunisere med observatør, på tross av at det var blitt informert om observatørens rolle som ikke-deltakende i forkant av gjennomføringen av Handelsspillet. Resultatet av den nevnte problematikken med observatørrollen gjør at vi er klar over at observasjonen kan være påvirket av vår tilstedeværelse og gjentatte avbrytelser i observasjonen. På den måten kan det

være observerbare elementer i aktiviteten som vi ikke har klart å observere på en tilfredsstillende måte.

#### 4.4 Intervju

For å få best mulig samsvar med oppgavens problemstillinger, har vi valgt å benytte kvalitativt intervju som metode. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 77) skriver at et kvalitativt intervju er en fleksibel metode som gir muligheten til å innhente fyldige og detaljerte beskrivelser. Det kvalitative intervjuet skal ifølge Kvale innhente kunnskap gjennom nyanserte beskrivelser ved bruk av ord og ikke tall, slik den kvantitative forskningen søker. I tillegg skriver Kvale at et kvalitativt intervju gir muligheten til å hente viten om informanternes verden gjennom å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21).

Kvalitative intervjuer styrkes ved at informanten kan formulere egne svar, man blir derfor ikke låst i svarene ved å krysse av ved ferdig formulerte svaralternativer, som ved bruk av kvantitative metoder (Larsen, 2012, s. 82). Intervjuene i denne masteroppgaven er semistrukturerte. Med semistrukturerte intervjuer foreligger det en intervjuguide som utgangspunkt for intervju. Spørsmålene vil være konstruerte på forhånd, men et slikt intervju tillater at temaer og spørsmål kan flyte frem og tilbake, samt at den som intervjuer har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). En fordel med å gjennomføre semistrukturert intervju er at det i etterarbeidet kan bli lettere å analysere materialet. Ifølge Jacobsen vil en tilnærming uten strukturering skape kompleks data, som gjør det vanskeligere og mer tidkrevende å analysere. Samtidig vil et helt lukket strukturert intervju skape låste svar på grunn av faste svaralternativer i en fast rekkefølge (2005, s. 144-145). Slik sett kan en middels strukturingsgrad være mest effektivt for å innhente gode data. Thagaard trekker frem fleksibiliteten som en styrke for en delvis strukturert intervjuform, man kan enklere knytte spørsmålene til informantens forutsetninger (Thagaard, 2010, s. 89).

Innhenting av intervjudata foregikk etter gjennomføringen av Handelsspillet. Grunnen til dette var at lærerne og informantene skulle få gjennomføringen på avstand og at inntrykk og opplevelser skulle få satt seg i større grad, før vi ønsket tilbakemelding, refleksjon og informantens fortelling. Et viktig aspekt ved intervjuet er dermed at informanten har mulighet til å fortelle egen historie, forskerens rolle er å ta del i narrative til informanten (Thagaard,

2010, s. 88). Det er med andre ord informanten som skal fortelle, forskeren må derfor være forsiktig for ikke å legge ord i munnen på informanten, noe som kan være en utfordring når man gjennomfører et kvalitativt intervju.

En annen utfordring med et kvalitativt intervju, er ifølge Thagaard, gjennomføringen av intervjuet. En mulig gjennomføring innebærer en kombinert bruk av opptak og notater underveis, og Thagaard påpeker at dette er en tilnærming som kan gjøre det vanskelig for forskeren å være til stede i intervjuet. Det kan være utfordrende å opprettholde en personlig kontakt med informanten og stille relevante oppfølgingsspørsmål, samtidig som forskeren skal ta notater (Thagaard, 2010, s. 102). I gjennomføringen av intervjuene til dette forskningsprosjektet, vil det være to masterstudenter som deltar i intervjuene av informantene. Den ene studenten vil ta for seg selve intervjuet, opprette personlig kontakt og følge opp informanten med relevante oppfølgingsspørsmål. Den andre studenten vil forholde seg passiv til intervjusituasjonen, men delta som observatør med ansvar for å ta nødvendige notater. På denne måten får det kvalitative intervjuet kombinasjonen av opptak og notater, uten at intervjuets kvalitet svekkes slik Thagaard påpeker.

I mitt arbeid med innhenting av data til masteroppgaven, har problemstillingen og forskningsspørsmålene endret ordlyd og innhold med jevne mellomrom. Derfor har det vært nødvendig å gjøre noen endringer i intervjuguiden. Endringene som har blitt gjort, blir begrunnet med at jeg har gjort interessante observasjoner underveis i gjennomføringen av Handelsspillet, som har ført til nye interessante forskningsspørsmål og intervju spørsmål til informantene. Det har også vært nødvendig å gjøre endringer på grunn av det tentative utgangspunktet med problemstillingene. Underveis i gjennomføringene har min problemstilling endret seg i ulik grad, og en del av spørsmålene i intervjuene har jeg rettet eksplisitt mot min problemstilling. Det samme gjelder for Tarald Sundet Hagen, og derfor er det noen av spørsmålene i intervjuene som jeg ikke har lagt så mye vekt på.

#### 4.5 Refleksjonsnotat – elevtekster

I tillegg til observasjonsdataene og intervju med lærere ønsket vi også konkrete og skriftlige refleksjoner fra elevene. Vi ønsket refleksjoner som ikke var styrt av oss som forskere, men som var preget av elevenes opplevelser knyttet til gjennomføringen av Handelsspillet. Derfor utarbeidet vi et refleksjonsnotat med åpne spørsmål som elevene fikk utdelt noen dager etter gjennomføringen, i håp om at tankene og opplevelsene hos elevene hadde fått satt seg og at de

hadde hatt mulighet til å reflektere over spillet. Datainnsamlingen er en form for dokumentundersøkelse av elevtekster. Ifølge Jacobsen (2005) egner dokumentundersøkelser seg «når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon eller hendelse» (Jacobsen, 2005, s. 164). Videre beskriver Jacobsen denne type kildegransking på lik linje med intervjuer, man innhenter hva mennesker sier og mener. Den vesentlige forskjellen ligger i spontaniteten ved nedtegnede kilder i motsetning til muntlige intervju (Jacobsen, 2005, s. 164). Dataen vil i dette tilfellet være mer reflekterte og gjennomtenkte. Dette kan både være en styrke og svakhet, skal man tro Jacobsen. Mindre spontanitet kan gi mer forvridd og «forfalsket» informasjon for et spesielt inntrykk, men det kan også gjøre informasjonen mer gjennomtenkt og bearbeidet (Jacobsen, 2005, s. 164).

Ønsket med denne innsamlingen var å innhente gjennomtenkte og bearbejdede refleksjoner fra elevene. Spontaniteten i elevenes tanker og opplevelser fikk vi gjennom våre observasjoner i diskusjonsdelen etter gjennomføringen av spillet. Med dette i bakhodet valgte vi å innhente elevtekstene noen dager i ettertid av spillet. Vi har også erfart at et skriftlig refleksjonsnotat skrevet for hånd kan gi utfordringer når datagrunnlaget skal leses og tolkes. Det er varierende håndskrift, og noen få refleksjonsnotater har vært så utydelige at vi har valgt å forkaste besvarelsene. Begrunnelsen for at elevene har skrevet refleksjonsnotatene for hånd, henger sammen med at det har vært mest praktisk for aktuelle lærere og oss at refleksjonsnotatene har blitt utformet for hånd. Vi har også erfart at skriftlige refleksjonsnotater kan være utfordrende for elever som i mindre grad kan uttrykke meninger og opplevelser skriftlig. Vi har dog ikke hatt noen bakgrunnskunnskap knyttet til våre informanter, og det er derfor vanskelig å vurdere om vi potensielt har fått det mest reflekterte og gjennomtenkte svaret ut av hver enkelt informant.

Spørsmålene i refleksjonsnotatene har også vært gjenstand for noe endring underveis i prosjektet, med samme grunnlag som det ble argumentert for i avslutningen av delkapittelet om intervju. Avslutningsvis i dette avsnittet vil vi påpeke en utfordring som er viktig å belyse. Informantene som har deltatt i prosjektet har hele tiden vært klar over at deres deltakelse ikke måles og vurderes fra vår side. Refleksjonsnotatene har derfor vært helt frivillige og uten vurderingskriterier som størrelse og omfang. Vi har informert elevene hva tekstene skal brukes til, og oppfordret til en grundig besvarelse. I dagens skolehverdag må vi derfor ta forbehold om at informantene kan ha valgt å ikke legge tid og krefter i sine refleksjonsnotater. Det er heller ikke noe vi har kunnet forlange av elevene. Vi har presisert ovenfor de aktuelle

lærerne at refleksjonsnotatene er viktige for oss, og har fått bekreftet fra lærerne at det har blitt satt av tilstrekkelig med tid til en utfyllende besvarelse.

#### 4.6 Dokumentanalyse

I min oppgave velger jeg å se på rollespill som metodisk verktøy i den fremtidige skolen. Det foreligger ikke noen endelige rammeverk ennå, men dokumentene som er ute på høring gir en indikasjon på hvordan den fremtidige skolen vil bli. Jeg vil derfor gjøre en kort dokumentanalyse av Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Ludvigsen-utvalgets forslag til den fremtidige skolen (NOU2015: 8, 2015). Dette er dokumenter som inngår i min masteroppgave. Jeg bruker disse dokumentene til å drøfte om rollespill har en plass som metodisk verktøy i den fremtidige skolen. I følge Christoffersen og Johannessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87-92) kan dokumenter brukes som både hovedkilde og som tilleggsdata i et prosjekt. Dokumentanalyse skal ha som formål å gi en så objektiv beskrivelse som mulig av hovedtrekkene i tekstens innhold. I denne masteroppgaven er *fremtidens skole* et perspektiv som er relevant for problemstillingen. Derfor vil jeg drøfte forskningsspørsmålene og problemstillingen i lys av den fremtidige skolen. Spørsmålet er ikke en del av forskningsspørsmålene eller problemstillingen i denne oppgaven. Jeg vil derfor anse den delen av oppgaven til å være tilleggsdata i prosjektet. Dokumentene er gjort rede for i kapittel 2.2, og de vil bli drøftet avslutningsvis i kapittel 5 om datafunn og diskusjon. Dokumentene er analysert og tolket som et forslag til hvordan fremtidens skole vil ta form, med bevissthet om at dette blant annet er høringsdokumenter, og at det endelige rammeverket kan inneholde noen endringer.

#### 4.7 Reliabilitet og validitet

Christoffersen og Johannessen beskriver viktigheten av nøyaktighet knyttet til dataen som innhentes. Dette kalles for reliabilitet (2012, s. 23). Datainnsamlingen vi har gjort i denne masteroppgaven er ikke generaliserende for den norske skole. En vanlig innvending for datagrunnlaget i intervjustudier er at intervjuene gir for få resultater til at det kan generaliseres, ifølge Kvale. Videre beskriver Kvale denne innvendingen med at samfunnsvitenskapen ønsker å generalisere for å legitimere og nødvendiggjøre at all vitenskapelig kunnskap må være gyldig til enhver tid (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Med utgangspunkt i denne utfordringen kan man som tidligere beskrevet i metodekapitlet benytte seg av metodetriangulering for å gi dataene utfyllende og støttende svar. Det er også viktig i forskningsarbeidet å legitimere dataene på en måte som er relevant og belyser

problemstillingen i oppgaven, slik Christoffersen og Johannesen beskriver *begrepsvaliditet* (2012, s. 24). Dataene man innhenter gjenspeiler ikke selve virkeligheten, men gir representasjoner av den. Funnene fra intervjupersonene vil slik være hensiktsmessige for å legitimere erfaringer og opplevelser som er sentrale oppgavens problemstillinger.

#### 4.7.1 Utvelgelse av informanter

I utvelgelsen av informanter blir det benyttet ikke-sannsynlighetsutvelgelse. Dette innebærer ifølge Larsen (2012) at målet for oppgaven er å innhente mest mulig kunnskap innenfor et felt uten å hevde at det er generaliserende for de delene av feltet som ikke deltok i undersøkelsen (Larsen, 2012, s. 77). I denne oppgaven er informantene elever og lærere tilknyttet 10.trinn ved ungdomsskoler. Vi har sett det hensiktsmessig å benytte informanter fra 10.trinn. Changemaker Norge, som har utviklet rollespillet, mener Handelsspillet egner seg for 20-80 deltakere fra alderen 14 år. Vi har sett på noen faktorer med tanke på utvelgelse av deltakere til gjennomføringen av Handelsspillet. Innholdet og formålet med Handelsspillet egner seg for de eldste på ungdomstrinnet med tanke på læreplanen i samfunnsfag, og evne til kritisk tenkning og refleksjon. Utvelgelsen av informanter har foregått i form av selvseleksjon, som vil si at de som har fått en henvendelse om deltakelse knyttet til denne oppgaven, selv har vurdert og avgjort om de ønsker å delta på Handelsspillet, samt være en del av dataen som presenteres. Det er viktig å understreke at det ikke har vært en forutsetning å innhente informanter med kunnskap om bruk av rollespill som metode i samfunnsfag. Dataen som blir innhentet vil derfor kunne inneholde informanter både med og uten erfaringer med bruk av rollespill.

Utvelgelsen av informanter har blitt oppnådd gjennom å benytte et eksisterende kollegialt nettverk med lærere. Egne erfaringer til læreryrket og tidligere praksisperioder ved lærerutdanningen på Høgskolen i Oslo og Akershus har fungert som døråpnere for å fremskaffe nødvendige informanter til oppgaven. Christoffersen and Johannessen (2012) påpeker at denne metoden for utvelgelse av informanter er nyttig dersom man skal skaffe seg grunnleggende informasjon og tilgang til feltet. Vi har også henvendt oss til vår veileder, Evy Jøsok, som er en av de på Høgskolen i Oslo og Akershus med mest erfaring knyttet til Handelsspillet. Hun kunne opplyse at Høgskolen samarbeider med flere ungdomsskoler i Oslo og Akershus. Det har derfor blitt oppnådd kontakt med disse skolene. 2 skoler er innhentet som informanter ved å sende forespørsel per mail med prosjektbeskrivelse.

Kontakten der har primært gått gjennom skoleledelsen på de respektive skolene, som igjen har lagt frem prosjektet for sine faggrupper i samfunnsfag. De 2 siste skolene er innhentet ved bruk av kollegialt nettverk



## 5.0 Datafunn og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for aktuelle funn som knyttes opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. forskningsspørsmålene er utformet med den hensikt at de skal kunne drøfte og belyse sider ved problemstillingen. Videre i dette kapitlet vil jeg først ta for meg hvert enkelt forskningsspørsmål. Analysen av mine funn vil bli drøftet opp mot sentral teori fra teorikapitlet, men også med noe aktuell litteratur der det er nødvendig. Jeg vil presentere og drøfte funn løpende i kapitlet, og der etter trekke forskningsspørsmålene inn mot drøfting av problemstillingen.

Dataen som vil bli drøftet i alle forskningsspørsmålene er hentet fra refleksjonsnotatene som elevene skrev noen dager i etterkant av gjennomføringen av Handelsspillet, intervjuer med de aktuelle klassenes lærere i etterkant (samme dag) av gjennomføring og observasjonene som ble gjort underveis i gjennomføringen av Handelsspillet og i diskusjonssamtalen etter at selve rollespill-sekvensen var over. De tre dataene blir videre referert til som *refleksjonsnotat*, *intervju* og *observasjon*.

Etter samtale med veileder har jeg kommet frem til at direkte sitater fra observasjon, refleksjonsnotatene og intervjuene, blir fremhevet med kursiv. Jeg velger å gjøre dette for å tydeliggjøre hva som presenteres som empiri. Det blir også lettere for leser å skille ut hva som er empiri.

### 5.1 Forskningsspørsmål en – Perspektivskifte

*Rollespill innebærer å foreta et perspektivskifte. Hvilke egenskaper styrker dette i elevenes faglige utvikling?*

I kapittel 3.2.1 ble det gjort rede for viktigheten av å gjennomgå et perspektivskifte i rollespill. Wellejus og Agger mener at et perspektivskifte er et av de viktigste elementene i rollespill som læringsmetode.

Dette forskningsspørsmålet tar derfor høyde for å finne ut av hvilke egenskaper og ferdigheter som styrkes hos elevene når de går gjennom et perspektivskifte i rollespill, og hva er det som gjør at perspektivskifte i rollespill er aktuelt for at elever skal forstå abstrakte og komplekse samfunnsutfordringer.

I mitt datamateriale er det gjort funn som viser at tre elementer skiller seg ut når elevene foretar et perspektivskifte. Det første er *begrepsforståelse*. Funnene mine viser at perspektivskifte bidrar til aktiv bruk av innholdsbegreper, og forståelse av begreper fra forskjellige perspektiver. Det er viktig å påpeke at forskningen ikke inkluderer en pre-test av elevenes forståelse av de aktuelle begrepene. Det andre er knyttet til nøkkelbegreper og sammenhenger. Funnene mine viser at perspektivskifte gir elevene et metaperspektiv, og at elevene ser etter sammenhenger og forklaringer i arbeidet med temaet. Det tredje er knyttet til følelser, holdninger og engasjement, og spørsmålet jeg stiller er: *Hvordan påvirkes elevene av perspektivskiftet?* Funnene mine viser at perspektivskifte skaper nye roller som elevene inntar, og det registres følelser, holdninger og engasjement. Jeg vil videre presentere datamaterialet knyttet til disse tre elementene.

#### 5.1.1 Begrepsforståelse – Viser elevene begrepsforståelse gjennom perspektivskiftet?

Handelsspillet er et spill som har innholdsbegreper som verdenshandel, globaløkonomi, ressursfordeling, urettferdighet, forbruk mm. Begrepene er ikke i seg selv en nødvendighet å forstå for å delta i selve spillet, men elevene får et møte med disse i gjennomføringen av Handelsspillet. I tillegg åpner Handelsspillet opp for å trekke inn begreper som ressursknapphet, naturressurser, globalisering mm både i gjennomføringen, og i etterarbeidet. Funn fra mitt datamateriale som blir presentert videre, viser at det tyder på at begrepene blir aktivt brukt av elevene både under gjennomføringen av Handelsspillet, og også i refleksjonsdelen etter. Sentralt for Handelsspillet er at elevene skal danne seg metaperspektiver, som kan gi elevene en forklaring på hva for eksempel urettferdighet er, og hvordan urettferdighet oppleves i et annet perspektiv enn ens eget.

Observasjonene som er gjort underveis i gjennomføringen av rollespillet viser at de aktuelle begrepene knyttet til Handelsspillet brukes aktivt allerede få minutter inn i spillet.

Observasjonene viser også at elevene forstår flere av begrepene underveis. Observasjon fra klasse 1 viser at ca. 10 minutter inn i spillet «*dreier alle samtaler seg utelukkende om spillet. Bruk av begreper som FN, verdensbanken, ressurser og produksjonsmidler går igjen i flere samtaler*» (Observasjon, klasse 1). Et lignende eksempel fra klasse 4 er: Elevene bruker fagbegrepene fra start. Der begynner elevene med forhandlinger umiddelbart etter at spillet er i gang, og en av elevene sier til medelevene «*de har ikke råvarer, så der kan vi forhandle*» (Observasjon, klasse 4). Videre, kan vi se på noen eksempler på hvordan elevene viser forståelse til begreper og bruker de i gjennomføringen. I klasse 2, viser en observasjon at

elever fra Etiopia har forstått FN sin rolle i verdenshandelen. Observasjon fra klassen viser følgende: «*Ny avtale går skeis. Norge og Etiopia har inngått avtale om 50/50 av et produkt Norge selger til banken. Etiopia får ikke sin del av avtalen – tilkaller FN. Norge tar ut mer penger i banken etter hvert og gir til Etiopia.*» (Observasjon, klasse 2). I klasse 3 er det en observasjon som viser at en elev som er deltaker for Norge har forstått at verdensbanken behandler land forskjellig. Eleven sier følgende høyt: «*De som har mest penger blir prioritert først i banken, så da vet vi det*» (Observasjon, klasse 3). Formålet med verdensbanken sin rolle i Handelsspillet er at den skal behandle land forskjellig i lys av de deltakende landenes økonomi (Changemaker, 2017). Ut i fra en observasjon som er gjort sent i spillets gang i klasse 3, så tyder det på at elevene har forstått hvordan verdensbanken fungerer: «*USA bare går rett forbi køen i VB. Ingen reagerer lenger.*» (Observasjon, klasse 3). Tilsvarende forståelse finnes også i klasse 5, hvor observasjon viser følgende: «*Bangladesh blir henvist bak i køen av Norge. Norge: «Vi har penger og et godt forhold til banken, derfor kommer vi først i køen».*» (Observasjon, klasse 5).

Mine observasjoner over viste at elevene til en viss grad bruker innholdsbegrepene aktivt fra starten av spillet. Ut fra observasjonene, kan det se ut som forståelse av hvordan blant annet FN og verdensbanken fungerer kom til uttrykk i gjennomføringen. Videre skal jeg presentere noen funn fra refleksjonsnotatene som elevene skrev etter gjennomføringen. Disse vil prøve å belyse om observasjonene jeg presenterte over, stemmer med elevenes egne oppfatninger. Er det slik at elevene forstår innholdsbegrepene slik som mine observasjoner antydde?

«*Alle begrepene ble mer forståelig etter at jeg spilte Handelsspillet*» (Refleksjonsnotat, elev 85). Denne betraktningen fra en av de deltakende elevene gjenspeiler den generelle oppfatningen av økt begrepsforståelse hos elevene. Tilsvarende besvarelser fra datamaterialet er blant annet: «*Ja, alle begrepene fikk jeg bra forståelse over*» (Refleksjonsnotat, elev 96), «*Nå kan jeg en del om begrepene etter vi spilte*» (Refleksjonsnotat, elev 45) og «*Jeg lærte litt mer om de fleste begrepene og ble mer kjent med verdenssamfunnet*» (Refleksjonsnotat, elev 60). I de to første klassene (44 elever totalt) ble det ikke eksplisitt stilt spørsmål om begrepsforståelse. Som jeg har beskrevet i metodekapittelet, så er dette en endring som ble gjort underveis i prosjektet. De tre siste klassene fikk spørsmål om begrepsforståelse. For å finne ut om svarene jeg har presentert over er en generell tendens, har jeg gjort en enkel kvantifisering av refleksjonsnotatene fra klasse 3-5. Jeg har sett etter besvarelser som er tilsvarende de eksemplene som er presentert så langt. Datamaterialet viser at 47 av 68 elever

har svar som er tilsvarende de som blir presentert over. Dette er om lag 2/3 av besvarelsene. Det er også verdt å merke seg at 3 besvarelser er blanke. Dersom jeg inkluderer besvarelsene fra klasse 1-2 og legger til de besvarelsene som bruker innholdsbegrepene fra Handelsspillet i sine refleksjonsnotater, så er det 72 av 112 refleksjonsnotater som viser tegn til at det skjer begrepsforståelse. En midlertidig konklusjon kan derfor være at tendensen viser at elevene opplever at det skjer en begrepsforståelse.

Tendensen som beskrives over, viser at mange av elevene mener de forstår begrepene fra Handelsspillet. Det kommer derimot ikke godt nok frem eksempler som viser at de faktisk har forstått begrepene. Det kan derfor være interessant å se hvilke svar elevene gir på de andre spørsmålene som stilles i refleksjonsnotatet for å forstå elevenes begrepsforståelse. Det følgende eksempelet viser en elev som gjennom refleksjonsnotatet bruker de aktuelle begrepene fra Handelsspillet i sine egne forklaringer og fremstillinger av rollespillet. Eleven svarer ganske generelt om begrepsbruk og sier at «*det kan bli mer forståelig og man kan si litt mer om oppgavene til for eksempel verdensbanken, FN, osv.*» (Refleksjonsnotat, elev 71). Dersom man ser nærmere på de andre svarene i den aktuelle elevteksten, gir det et klarere inntrykk av at begrepene fra Handelsspillet kan ha skapt en forståelse hos eleven. Det er likevel verdt å merke seg at eleven kan ha forkunnskaper om begrepene som blir presentert. Det er ikke gjort en pretest av forkunnskapene. Eleven skriver at:

*Man får et innblikk på hvordan samfunnet er i dag. Hvordan folk opplever disse urettferdige avgjørelsene og hvordan det blir behandlet.. Jeg tror det illustrerer samfunnet/verden i dag. Hvordan fattige land har det i forhold til rike og hvordan FN kommer inn i dette bilde. Jeg tror jeg tenker litt mer på å gi, uten å forvente å få noe tilbake. Eller at jeg tenker litt mer på de fattige før jeg sløser bort mat, vann osv.*

(Refleksjonsnotat, elev 71).

Her er det flere elementer å ta tak i. For det første så kan man argumentere med at eleven ikke eksplisitt bruker begrepene i sin fremstilling av Handelsspillet. Derimot bruker eleven begrepene implisitt, gjennom forklaringer og tanker. *De urettferdige avgjørelsene* er en referanse til hvordan verdensbanken forskjellsbehandler rike land, og hvordan maktforholdene mellom rike og fattige land er til verdensbanken. *Hvordan det blir behandlet* knytter eleven til FN sin rolle som konfliktløser og fredsmekler. I observasjonen er det en

generell observasjon av at elevene benytter seg av FN hver gang det oppstår en konflikt under spilllets gang. Eleven skriver videre om bistand, gjennom *å gi uten å forvente noe tilbake*. Denne problemstillingen var forberedt av spill-leder ved hver gjennomgang, og ble tatt opp under refleksjonsdelen etter gjennomført rollespill. Problemstillingen var en av de som skapte mest debatt blant elevene på alle skolene. Eleven bruker avslutningsvis ordet *sløser* og referer her til begrepet forbruk.

Eksempelene over viser til en implisitt måte å bruke de aktuelle begrepene på i samfunnsfag. I denne sammenhengen betyr det ikke at elevene ikke er reflekterte. Det kan like gjerne være at spørsmålene som ble stilt i refleksjonsnotatet er retorisk fremstilt. Det kan diskuteres at eksemplene er en litt for generell forklaring på læring, som ikke viser noe mer enn en enkel uttalelse, som i ytterste fall kan underbygge et argument. Kanskje har ikke eleven god nok diskurs i språket sitt til at begrepene kan benyttes mer aktivt i refleksjonsnotatet. Likevel viser svarene en grad av forståelse. Denne forståelsen kan være et grunnlag for videre utvikling av kunnskap om begrepene i Handelsspillet, som ved at elevene kan fordype seg i for eksempel ressursbruk eller maktforhold, som de har brukt i Handelsspillet. Arbeidet med begreper som elevene legger ned i rollespill og Handelsspillet kan være et ledd i dybdelæring, som ser ut til å bli sentralt i den kommende skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det vil bli diskutert senere i oppgaven.

Et utdrag fra et annet refleksjonsnotat sier blant annet følgende om Handelsspillet og rollespill:

*Likte det meste med spillet. God symbolikk. Man fikk god innsikt i hvordan ting fungerer i virkeligheten. Hvordan forhandlinger foregår mellom ulike land og verdensbanken. Samt forskjellene mellom ressursrike land og fattige land i forhold til råvarer... Nå har jeg bedre innsikt i hvordan ting fungerer, så får jeg senere bestemme om dette er en sak jeg velger å jobbe for. (Refleksjonsnotat, elev 102).*

I større grad, vil jeg mene at et analytisk perspektiv viser at det også i dette refleksjonsnotatet er tegn til begrepsforståelse og bruk av innholdsbegreper. Med *hvordan forhandlinger foregår mellom ulike land og verdensbanken*, så referer elev 102 her til hvordan maktforholdet som Handelsspillet skal gjenspeile. Eleven viser en forståelse om hvordan ulike land behandles

forskjellig i verdensbanken. Med *forskjellene mellom ressursrike land og fattige land i forhold til råvarer*, viser eleven kunnskap knyttet til utfordringene som fattige land har med å utnytte sine råvarer, sammenlignet med ressursrike land som har tilgang til produksjonsmidler, informasjon og teknologi. Det at de ressursrike landene hadde tilgang på flere produksjonsmidler og at de fortløpende ble informert om teknologiske og strategiske fordeler, kan ha skapt en forståelse hos eleven.

Videre kan følgende diskuteres om eksemplene over fra refleksjonsnotatene til elev 71 og elev 102: Hvis vi analyserer dataen i lys av Blooms taksonomiske kunnskapsnivåer (Brondbjerg et al., 2014; Pettersen, 2005), så vil jeg hevde at elevene viser kunnskap om begrepene og temaene som de kan produsere igjen med egne ord. For å få frem om svarene til elev 71 og 102 gjenspeiler en tendens hos alle elevene i prosjektet, er det nødvendig å gjøre en kvantifisering. Jeg har sett på de 112 refleksjonsnotatene, og i 71 av besvarelsene blir innholdsbegreper fra Handelsspillet eksplisitt brukt 2 eller flere ganger. Dersom jeg inkluderer besvarelser som implisitt viser til forståelse av begreper, er det bare noen få som ikke er en del av den generelle tendensen. Her må jeg imidlertid komme med noen innvendinger. Det er verdt å merke seg at spørsmålene kan være dårlig formulert dersom de skal fremme akkurat et taksonomisk kunnskapsnivå, og innsatsen elevene har lagt ned i refleksjonsnotatene også gjenspeiles av at dette ikke er noe de personlig skal vurderes på. Jeg vil også påpeke at jeg ikke har datamaterialet som sier noe om hvor mye elevene kunne om de ulike begrepene i forkant. Tendensen er likevel at de fleste elevene bruker innholdsbegrepene eksplisitt eller implisitt i refleksjonsnotatene. Det er derfor mulig å konkludere med at et perspektivskifte i rollespill kan bidra til begrepsforståelse. I tillegg har elevene fått erfare hvordan fattigdom oppleves, hvordan mangel på teknologi hindrer effektiv produksjon og konsekvenser av verdenshandel, ressursbruk og masseproduksjon. Dette har gitt elevene perspektiver og referansepunkter til begrepene de har lært. Det har gitt dem en kunnskap utover å bare vite hva et begrep betyr, som Scardamalia and Bereiter (2006) mener er viktig dersom det skal skje en kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling hos elevene. Dette oppsummeres veldig godt hos en av elevene, som skriver «at du får satt fakta litt i praksis ved å få et innblikk av hvordan ting fungerer og bedre forklaring på ulike begreper» (Refleksjonsnotat, elev 100).

Perspektivskifte gir elevene flere perspektiver knyttet til begrepene de gjennomgår. Elevene får et forhold til og en forståelse av begrepene. Arbeidet med begrepene fra Handelsspillet

både underveis i spillet og etter, styrker elevenes kunnskaper til disse begrepene. På så vis kan man derfor argumentere for at de styrker elevenes kunnskapsnivå, og er et steg i retning mot handlingskompetanse (Pettersen, 2005). Erfaringene og kunnskapene om begreper som eksemplene hos elev 71 og elev 102 har tilegnet seg gjennom Handelsspillet har gitt en styrket forståelse og en bredere perspektivforståelse. Eleven har fått erfaringer knyttet til blant annet forbruk og bistand. Gjennom erfaringer, kritisk tenking og refleksjon, viser eleven evnen til å se nye perspektiver og disse viser at eleven har opplevd noe gjennom læringsprosessen som kan nærme seg et nivå hvor man kan tilegne seg handlingskompetanse. Dersom elevens opplevelse av begreper som forbruk og bistand i Handelsspillet kan føre til en endring i elevens atferdsmønster og handlingsmønster, eller bare forståelsen av at man må kritisk vurdere ulike perspektiver av forbruk og bistand, er man på vei mot å kunne tilegne seg en handlingskompetanse knyttet til det tilegnede innholdet i læringsprosessen.

Så langt har jeg presentert egne observasjoner og refleksjonsnotatene fra elevene. Lærerne som ble intervjuet etter gjennomføringen av Handelsspillet ble ikke spurt om hvordan de opplevde elevenes begrepsforståelse i møte med Handelsspillet. Avslutningsvis vil jeg likevel trekke frem et sitat fra intervjuet med lærer 4, fordi det tilføyer et nytt perspektiv til å forstå hvordan begreper kommer frem i Handelsspillet. Lærer 4 sa:

*Bare sånn som verdensbanken. Nå har de et ansikt på hva som er verdensbanken. Og da tenker jeg litt i høyere forstand. At hvordan noen blir behandlet ganske ulikt i et organ som egentlig på en måte skal være for hele verden, men overhodet ikke er det.*

(Intervju, lærer 4)

Dette er et interessant innspill. Handelsspillet inneholder mange ulike roller som genererer like mange ulike perspektivskifter. Læreren var opptatt av at i tillegg til sitt eget perspektivskifte, så har de fått en erfaring av hvordan verdensbanken opererer, og en referanse de kan bruke videre. Elev 71 og 102 viste kanskje i sine svar at de tilegnet seg mer kunnskap om verdensbanken og flere perspektiver knyttet til verdensbanken. Det er disse perspektivene som elevene bør bruke i høyere forstand, slik som lærer 4 påpekte. De gir grunnlaget for å tilegne seg bredere kunnskap om begrepet og metaperspektivet knyttet til det. Rollespill og perspektivskifte kan sannsynligvis styrke elevenes begrepsforståelse. Hvis vi legger lærer 4 sitt sitat til grunn, får trolig elevene et referansepunkt til verdensbanken

gjennom perspektivskiftet som skjedde i rollespill. De fikk erfaringer og oppfatninger knyttet til verdensbankens rolle gjennom rollespillet. Det er med dette grunnlaget at man kan føre diskusjoner og refleksjoner som stiller større spørsmål, som går utover bare forståelse av innholdsbegreper. Med dette grunnlaget kan man møte det som kommer frem i formålet med samfunnsfag, at elevene skal være handlende og reflekterende (Utdanningsdirektoratet, 2013). Med denne forståelsen og disse perspektivene, kan man legge føringer for å diskutere og forstå sammenhenger eller årsak/virkning, samt tilegne seg nok kunnskap til å kunne ha handlingskompetanse.

Data som er presentert over, viste at arbeid med begreper er en sentral del av rollespill, og at perspektivskifte sannsynligvis kan bidra til begrepsforståelse hos elever. Børhaug skriver at abstrakte og komplekse begreper i samfunnsfagene ofte er overdrivelse, og at slike begreper i samfunnsfagene kan konkretiseres ved å se på hvordan de brukes i skolen og elevenes nærmiljø (Børhaug et al., 2005). I arbeid med begreper som verdenshandel, globaløkonomi, ressursfordeling, urettferdighet, forbruk, ressursknapphet, naturressurser, globalisering mm, kan det være utfordrende å knytte disse begrepene til for eksempel elevenes nærmiljø, eller hvordan de brukes i skolen. Data som er presentert i dette kapitlet, viser at rollespill som metode kan skape en fiktiv nærhet hvor det er mulig å konkretisere begreper som ikke er en del av elevenes nærmiljø eller fremkommer i skolen. Uavhengig av om Børhaug mener det finnes abstrakte og komplekse begreper eller ikke i samfunnsfagene, så gir rollespill en tilnærming til begreper som ikke kan utforskes godt i for eksempel elevenes nærmiljø, eller i skolen. Rollespill kan skape et mer autentisk miljø for læring og gi deltakerne muligheten til å kommunisere i en tilnærmet realistisk situasjon på en naturlig måte (Bjørshol, 1994; Simkins, 2011). Dette autentiske læringsmiljøet vil bli diskutert senere.

### 5.1.2 Forståelse av sammenhenger

For Lund (2013) er årsak et nøkkelbegrep som danner grunnlaget for historieforståelse i lys av tidsdimensjonene fortid – nåtid – fremtid. Det er en del av å se sammenhenger. I samfunnskunnskap- og geografididaktikk er også årsak/virkning og forståelse av sammenhenger sentralt for at elever skal kunne ha et metaperspektiv til fagene. I geografifaget er for eksempel forståelse av sammenhenger knyttet til blant annet hvordan natur og miljø påvirkes av vår utnyttelse av naturressurser (Andersen, 2015). Akkurat det er en mulig problemstilling i Handelsspillet (Changemaker, 2017) og en del av grunnlaget som skal drøftes i dette underkapitlet.



I analysen av datamateriale har det vært interessant å se på to faktorer. Den ene er om elevene ser hva rollespillet Handelsspillet skal illustrere, og den andre er om elevene viser en forståelse av at det er en sammenheng mellom forholdene som skjer i spillet.

Forstår elevene hva Handelsspillet skal illustrere? Refleksjonsnotatene viser en klar tendens hos elevene at rollespillet skal vise forskjellen mellom verdens land og urettferdigheter knyttet til handel, ressurser og produksjon. Det kommer tydelig frem at perspektivskifte elevene har foretatt seg, gjør at de forstår at rollespillet skal gjenspeile den virkelige verden så langt det lar seg gjøre. Videre følger noen eksempler på hva elevene skriver i refleksjonsnotatet på spørsmålet om hva Handelsspillet skal illustrere: «*Illustrere virkeligheten – de rike blir rikere. Global oppvarming skaper naturkatastrofer og at det går ut over de fattige.*» (Refleksjonsnotat, elev 8), «*Jeg tror at spillet prøver å illustrere hvor store forskjeller det er det er i verden og hvor urettferdig det er. Jeg tror også at det kan illustrere hvor egoistiske folk kan bli når de har dekket sine behov.*» (Refleksjonsnotat, elev 34) og «*Jeg tror handelsspillet prøver å illustrere forskjell mellom fattige og rike land og hvor mye større rolle man spiller når et land har makt sammenlignet med et fattig land.*» (Refleksjonsnotat, elev 75). Eksemplene som er vist til over er typiske for mange av besvarelsene, og jeg har derfor valgt å kvantifisere dataen for å skape en oversikt over hvor stor andel av elevene som har tilsvarende svar. Tallene viser at besvarelser som bruker mer eller mindre lignende begreper og forklaringer som eksemplene. Tendensen viser da at 94 av 112 refleksjonsnotater gir en rimelig forklaring på hva de tror Handelsspillet skal illustrere. Av de resterende besvarelsene er det noen få som er blanke og noen som lite utfyllende, som blant annet: «*Det prøver å skjønne hvordan verden er i dag.*» (Refleksjonsnotat, elev 28) og «*Det prøvde å si hvordan verden er*» (Refleksjonsnotat, elev 92).

Ut i fra refleksjonsnotatene er det mulig å anta at flertallet av de spurte elevene mer eller mindre forstår hva Handelsspillet skal illustrere. Jeg vil videre se på om denne antagelsen kan styrkes ut i fra observasjonene som jeg gjorde i de fem klassene.

I klasse 1 er det gjort en observasjon av en gruppe med elever som diskuterer Handelsspillet i pausen mellom gjennomføringen og diskusjonsdelen i etterkant. Temaet som diskuteres er hvert lands ulike forutsetninger til å lykkes. I følge observasjonen så sier en av elevene følgende: «*Det er urettferdigheter mellom land på grunn av det verdensbanken gjør, men*

*samtidig er det jo realistisk på grunn av verdensbildet»* (Observasjon, klasse 1). I klasse 2 er det gjort en observasjon som kan knyttes til den ukjente ressursen (introdueres i spilllets gang). Det er ikke funnet noen refleksjoner rundt denne i refleksjonsnotatene til elevene. En elev uttrykker at det er urettferdig at Norge og USA fikk vite så mye informasjon og kunnskap fra FN gjennom spillet, men forklarer også at *«det skal sikkert være sånn at Norge og USA har kunnskap. Dette gjør at det kan bli større forskjeller i verden»* (Observasjon, klasse 2). I klasse 3 er det avslutningsvis gjort en observasjon knyttet til verdensbanken. Jeg skriver følgende i notatet: *«USA bare går rett forbi køen i verdensbanken. Ingen reagerer lengre. Selvfølge?»* (Observasjon, klasse 3). I etterkant kan det tyde på at elevene i denne klassen har forstått at verdensbanken skal illustreres ved at den behandler land forskjellig. Et lignende eksempel kan trekkes frem på skole 4, hvor observasjon viser at en elev kommenterer Norges forhold til verdensbanken på følgende måte til en deltaker på Mexico: *«Vi har en god avtale med verdensbanken. Den vet at vi leverer kvalitetsprodukter, så vi kommer først i køen og blir ikke sjekket»* (Observasjon, klasse 4). På den siste skolen er det også en observasjon som kan knyttes til hvordan Handelsspillet skal illustrere verdensbanken. I denne klassen er det Bangladesh som blir henvist bak i køen av verdensbanken, og en elev sier: *«Vi har penger og et godt forhold til banken, derfor kommer vi først i køen»* (Observasjon, klasse 5).

Over har jeg presentert data som kan tyde på elevene forstår hva Handelsspillet skal illustrere. Temaet i Handelsspillet har som mål å illustrere samfunnsaktuelle problemstillinger og utfordringer, og jeg vil derfor hevde at det faller under det Bjørshol (1994) kaller *sosiodrama*. Selv om tendensen viser at flertallet av elevene forstår hva Handelsspillet skal illustrere, så har perspektivskiftet de gjennomgår gjort at de likevel har ulike opplevelser knyttet til for eksempel verdensbanken. Hva vil det innebære for eventuelt videre arbeid? For eksempel kan det være interessant å trekke inn bruk av rollespill som tilrettelegger for utforskning av nye perspektiver, hvor deltakerne kan reflektere og lære på egne premisser (Wellejus & Agger, 2006). Dataen viser at elevene har forstått hva Handelsspillet skal illustrere, og de har kanskje fått nye perspektiver som kan utforskes. Det kan derfor være tilrettelagt for elevaktivitet knyttet til de perspektivene som Handelsspillet skal illustrere. Når det er sagt, er det kanskje greit å belyse noen betraktninger knyttet til et eventuelt videre arbeid. Det er viktig å ikke ta for gitt at rollespill, som Handelsspillet, illustrerer helhetlige og korrekte representasjoner av forskjellige samfunnsforhold. Handelsspillet illustrer en fiktiv tilnærming til globale samfunnsstrukturer. Dette er noe jeg mener at en lærer kanskje bør være tydelig på til elevene i

etterarbeidet. Hvis ikke kan man ende opp med forenklete forklaringer på abstrakte og komplekse sammenhenger. Jeg mener at denne utfordringen ikke kommer frem i rollespillteorien.

Siste del av dette underkapittelet skal se på om elevene kan se noen sammenhenger mellom de forholdene som skjer i spilllets gang. Kort forklart omfatter dette om elevene ser eller forstår at det er en sammenheng mellom for eksempel produksjon og natur/miljø. Eller for eksempel om sammenhengen mellom penger og makt.

*«Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye Co2»* (Observasjon, klasse 1). Sitatet er fra en deltaker på Bangladesh, som i spilllets gang har blitt rammet av en naturkatastrofe. Eleven antyder at USAs produksjon og forurensing er årsaken til naturkatastrofen som har rammet Bangladesh. Hva betyr det å se sammenhenger? Beskriver elevene noen slike sammenhenger mellom forhold som skjer i Handelsspillet? Videre følger noen utdrag fra refleksjonsnotatene. *«Muligheten til å forbedre økonomien er liten blant fattige land – men enkel for de rikere. Rike blir rikere – fattige forblir fattige. Forskjellene består. Fattige land klarer ikke å utnytte råvarene – mangler tilgang på teknologi, penger og forskning»* (Refleksjonsnotat, elev 4), *«fattige land er avhengig av rike land, men de rike landene er ikke alltid avhengige av de fattige»* (Refleksjonsnotat, elev 12), *«At de som ofte har mange ressurser, ikke alltid kan produsere selv»* (Refleksjonsnotat, elev 70) og *«Jeg kommer til å tenke på at når en vare er produsert i et fattig land kommer de mest sannsynlig til å tjene minst på varen»* (Refleksjonsnotat, elev 97).

Eksemplene som er presentert over er de eneste av 112 besvarelser som viser til forståelse av sammenhenger. Det må bemerkes at forståelse av sammenhenger ikke ble spurt om eksplisitt. Hensikten var å se om gjennomføringen av rollespillet førte til refleksjoner rundt forståelse av sammenhenger. Før jeg konkluderer rundt dette spørsmålet, skal jeg presentere noen observasjoner: *«Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye Co2»* (Observasjon, klasse 1). En annen uttalelse fra den samme klassen går på forholdet mellom råvarer og teknologi/forskning: *«Vi har kanskje en råvare i vårt land, men vet ikke noe om det, derfor kan vi ikke få brukt det og vi kan bli utnyttet av rike land som har god teknologi og forskning, eller får informasjon om råvaren»* (Observasjon, klasse 1). I klasse 2-4 er det ingen tydelig observasjoner av forståelse av sammenhenger. I

klasse 5 derimot, er det flere innspill fra elevene i etterkant av gjennomføringen som er interessante. Disse er: «*Fordelingen gjør at de rike landene har mye makt og blir rikere*», «*fattige land kan gå sammen om å sette minstepris for avtaler for å unngå å bli utnyttet*» og «*noen land må være fattige for at andre skal være rike*» (Observasjon, klasse 5).

Både refleksjonsnotatene og mine observasjoner viser, med unntak av noen eksempler som er vist over, få eksempler på at elevene viser en forståelse av sammenhenger underveis og i etterkant av gjennomføringen. Hva skyldes dette? Først og fremst ble ikke elevene spurt om sammenhenger eksplisitt, og det er derfor kanskje ikke å forvente at dette er det første elevene reflekterer over. Likevel viser noen få eksempler at elever ser rimelige sammenhenger. Akkurat disse eksemplene kan det være nyttig for en lærer å ta tak i så fort det er anledning. Handelsspillet ble i de 5 klassene brukt som en introduksjon og innfallsvinkel til en lengre periode med temaet bærekraftig utvikling og miljø. I den sammenhengen er refleksjons- og diskusjonsdelen i etterkant av gjennomføringen, påpekt av Wellejus og Agger (2006), et forum hvor lærer kan og kanskje bør ta opp for eksempel et av utspillene som jeg viser til over. Perspektivskiftet i rollespillet generer ulike perspektiver hos elevene, og inntrykk og perspektiver kan derfor diskuteres og drøftes mellom elever og med lærer. De forskjellige perspektivene som elevene sitter igjen med gir et grunnlag for å styrke for eksempel elevens evner til å reflektere og diskutere over årsak/virkning, det å forstå sammenhenger. I en stadig mer internasjonalt undervisning er det viktig at elevene lærer seg å analysere disse forholdene (Andersen, 2015)

En annen innfallsvinkel som kan brukes for å få elevene inn i en analytisk læringsprosess, er en kontrafaktisk tilnærming (Kvande & Naastad, 2013). Dataen jeg presenterer over viser at tendensen synes å være at elevene ikke helt ser sammenhengene etter gjennomføringen. Derimot har de nye perspektiver og opplevelser som er interessante. De har tatt valg underveis i Handelsspillet som kan diskuteres i et kontrafaktisk perspektiv. Læreren kan stille spørsmål om elevenes hadde andre valg underveis, og om dette kunne påvirket noen av forholdene som oppstod underveis. Slik er det en mulighet til å hjelpe elevene mot et analytisk perspektiv.

Avslutningsvis vil jeg påpeke det som kan være en tverrfaglig dimensjon i dataen jeg presenterer og diskuterer over. Som blant annet ett av eksemplene over viser, er det en sammenheng mellom produksjonsmønster og klimautfordringer. Det er akkurat disse

linjene som er interessante i et tverrfaglig perspektiv. I geografiundervisning kan lærer trekke opp nettopp denne uttalelsen, og skape en diskusjon rundt bruk av naturressurser, eller produksjon/forbruk som årsak og virkning for miljø og naturkatastrofer. Elevene kan bruke referansene til opplevelsene og erfaringene fra gjennomføringen av Handelsspillet.

For å sammenfatte dette delkapittelet vil jeg gjøre noen foreløpige konklusjoner. Det er en klar tendens blant elevene som har deltatt på Handelsspillet at de i rimelig grad forstår hva Handelsspillet skal illustrerer. Dette er foreløpig og kanskje et grunnleggende argument for at rollespill er et mulig metodisk verktøy i samfunnsfagundervisning. Presentasjonen av dataen over viser derimot at elevene i mindre grad ser sammenhenger mellom forhold i Handelsspillet. Likevel har de et grunnlag til å analysere og forstå sammenhenger i etterarbeidet, med litt hjelp fra en lærer.

Det siste jeg skal se på i kapittelet om perspektivskifte, er hvordan et perspektivskifte i rollespill påvirker elevene.

### 5.1.3 Hvordan påvirkes elevene av perspektivskiftet?

I Opplæringslova §1-1 står det skrevet under formålet med opplæringa at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 2013). Her er det spesielt interessant å merke seg den siste setningen. I opplæringa skal det legges til rette for skaperglede, engasjement og utforskertrang. Nysgjerrighet stimulerer motivasjon til videre arbeid skriver Woolfolk (2010, s. 332) og at elever vil være mer engasjert hvis de jobber med autentiske aktiviteter som har forbindelser til det virkelige liv.

Det er en gjennomgående trend i mine observasjoner som viser at elevene går veldig dypt inn i sine roller, og mange uttalelser bærer preg av at dette rører følelses- og holdningsperspektivet hos elevene. I klasse 3 viser observasjonen at en elev som representerer landet Etiopia er tydelig irritert etter å ha sett hvordan verdensbanken behandler Norge sammenlignet med Etiopia. Eleven uttrykker høylytt: «*Dette er jo svindel, de sjekker jo produktene våre mye hardere*» (Observasjon, klasse 3). I klasse 5 viser en elev som representerer USA en holdning som skaper irritasjon hos elever på andre deltakende land. I forhandlinger med flere andre land sier eleven «*vi har mye makt, vi kan gjøre hva vi vil*»

(Observasjon, klasse 5). Det er vanskelig å måle elevens følelser, men av observerbare trekk kan det trekkes frem at Handelsspillet skaper et register som inneholder alt fra for eksempel sinne, kreativitet, frustrasjon, glede, iver og samarbeid hos elevene.

En tendens er gjennomgående i fire av de fem klassene som deltok i prosjektet er at det er samfunnsengasjerte elever. Dette er noe de intervjuede lærerne selv har bekreftet, men også en observasjon som er gjort i gjennomføringen av Handelsspillet. Det er derfor interessant å starte med en uttalelse som viser at den ene klassen som prosjektet ble gjennomført på, har utfordringer med å skape engasjement om samfunnsaktuelle saker:

*Nei, jeg tenker bare, jeg synes at.. Den klassa der er en ganske så stille gjeng. Det er jo et tema blant flere lærere her, «hva skal vi gjøre for å skape engasjement hos dem? Hva skal vi gjøre for at de skal tenne på noe?». Og jeg følte at det var flere her som jeg ikke har sett reagere sånn før, at de ble litt sinte og ja at de viste følelser i klasserommet. Det synes jeg var veldig bra da. Det var artig å se. (Intervju, lærer 2).*

Observasjonen som ligger til grunn i denne klassen, viser nettopp det som lærer 2 påpeker i intervjuet. Det var en ganske stille og forsiktig klasse, og det er påpekt i observasjonen at klassen kommenterte innledningsvis at de ikke hadde noe særlig erfaring med rollespill generelt (Observasjon, klasse 3). For å underbygge utfordringen som lærer 2 har tatt opp, så er det aktuelt å vise til et utdrag fra noen av refleksjonsnotatene i denne klassen:

*Jeg likte at vi kunne argumentere oss til ting vi trengte og få litt diskusjon i klassa. Jeg tror det kan være veldig bra, for å få litt forandring og gjøre forskjellige ting i timen. Det hjelper også på å bli flinkere til å snakke med andre personer og klare å jobbe som en gruppe (Refleksjonsnotat, elev 50).*

Lignende uttalelser finner man også hos flere elever i denne klassen: «Jeg likte at vi måtte jobbe sammen som et team.» (Refleksjonsnotat, elev 53), «Jeg likte at vi måtte tenke i gruppe og ikke alene.» (Refleksjonsnotat, elev 57) og «Det jeg likte med det var at jeg lærte på en spennende/gøy måte» (Refleksjonsnotat, elev 63). Her er det en tydelig korrelasjon mellom

data som er innhentet i observasjonen, intervjuet med lærer og elevteksten, som gir utfyllende og støttende svar og et mer helhetlig bilde av forskningen (Dalland, 2015; Tjora, 2012). Det kan tyde på at rollespill oppleves interessant og engasjerende for elevene, og et forklaring kan kanskje være fordi det er mindre styrende og strukturert enn vanlig tradisjonell undervisning (Simkins, 2011; Wellejus & Agger, 2006). Interessen og engasjementet som dataen viser kan kanskje også forklares med en dramaturgisk oppbygging, frie valg innenfor visse rammer og konkurranse og samarbeid (Wellejus & Agger, 2006).

*Jobbe sammen som et team, tenke i gruppe og ikke alene, argumentere, diskutere.* Dette er utdrag fra refleksjonsnotatene som presenteres over. Det er ikke til å unngå at man kan trekke linjer og paralleller til læring i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Elevene uttrykker tilfredshet med en metode som underbygger perspektiver gjennom sosial samhandling. Funnene viser at læring i rollespill som metode skjer gjennom et sosialt samspill med andre. Læringen skjer også gjennom aktiv deltakelse og ved å skape seg erfaringer og kompetanser. Dette samsvarer med Vygotsky sin hovedtanke. Våre kognitive strukturer skapes, utvikles og påvirkes i samspill med andre mennesker. Menneskets kognitive prosesser konstrueres gjennom felles aktiviteter. Den kognitive utvikling er også avhengig av kulturelle verktøy, som konkrete verktøy, symbolske verktøy og språket for å støtte individets tenkning, som Handelsspillet benytter blant annet gjennom symbolske verktøy (Changemaker, 2017). Læring i de sosiale kildene gir grunnlag for individuell tenking (Woolfolk, 2010). Det kan også argumenteres for at elevene verdsetter at læring skjer gjennom et *kunnskapsfellesskap* (Dysthe, 2005).

Lærer 2 påpeker også at flere av de flinke jentene i klassen ikke dominerte i like stor grad som vanlig, og at flere av de andre elevene var mer aktive og delaktige. Lærer 2 påpeker videre et interessant perspektiv når det følges opp med: *«Men det er jo jenter som er typisk best på sånne typiske faktaspørsmål da, som vi ofte driver med i samfunnsfag»* (Intervju, lærer 2). Denne uttalelsen underbygger også funnene som er presentert over. I denne klassen fikk både elever og lærere et positivt inntrykk av rollespill. Lærer 4 har en lignende oppfatning etter å ha observert gjennomføringen av Handelsspillet: *«Jeg synes de elevene som fort kan bli passive de var veldig med. Og det tror jeg handler om at dette her var på et nivå som de klarer å engasjere seg på.»* (Intervju, lærer 4). Lærer 2 påpeker over at faktaspørsmål er litt sånne typisk ting de driver med i samfunnsfag. I lys av denne uttalelsen er det interessant å trekke frem et funn i intervju med lærer tre, som handler om metodevalg:

*Det er en av mange metoder som gjør at vi får mer varierte metodeutvalg når vi underviser. Elevene trenger det. Elevene trenger bare motivasjonsbiten, bare det i seg selv er verdt å gjøre det med annerledes innfallsvinkel. Bare den motivasjonsdelen mener jeg at det er verdt å bruke sånne type metoder, for da tror jeg skolehverdagen til elevene blir bedre og motivasjonen øker og de lærer mer på grunn av det. (Intervju, Lærer 3)*

Også lærer 3 snakker om motivasjonsdelen knyttet til læring, og trekker blant annet frem: «*sånne type spill engasjerer*» og «*når du snakker om ulikhet og urettferdighet og sånne ting så biter det jo ofte på da, sånne ting som engasjerer de rett og slett*» (intervju, lærer 1).

Ser man helhetlig på intervjuene som presenteres over, kan man trolig forklare hvorfor det var sterkt engasjement under gjennomføring av Handelsspillet i alle 5 klassene. Dette kan også støttes dersom man tar i betraktning det Illeris mener er to av de tre dimensjonene som er sentrale for all læring, *drivkraftdimensjonen* og *samspillsdimensjonen* (Illeris, 2012). Her har det trolig foregått et læringsløp som gir elevene en indre drivkraft. Motivasjon og følelse er stikkord som kan identifisere reaksjonene elevene og lærer viste, samtidig som det nødvendige samspillet mellom elevene for å løse utfordringene knyttet til Handelsspillet også kan identifiseres som en positiv effekt på elevenes læringsløp.

Tendensen fra alle klassene hvor Handelsspillet er gjennomført, er at mange elever ikke avsluttet perspektivskifte da spillet sluttet. Det skal selvfølgelig legges til at spillet avsluttes brått, og at elevene etter dette får et lite friminutt til å samle seg litt etter en veldig fysisk og mental aktivitet. Likevel kan det være interessant å se på at i alle klassene gikk mange elever går rett ut på gangen uten å forlate sine roller og perspektiver. De fortsetter å diskutere spillet med utgangspunkt i sine egne perspektivskifter (Observasjon, klasse 1-5). Flere grupperinger diskuterte også graden av realitet i dette rollespillet, og hvordan det er sammenlignbart med dagens samfunn. Observasjon fra klasse 1 viser at elevene bruker perspektivene fra rollespillet til å diskutere hvert lands muligheter til å lykkes, «*Når elevene kommer inn fra friminuttet er det fortsatt mange som diskuterer spillet og hvert lands ulike forutsetninger til å lykkes*» (Observasjon, klasse 1). I disse samtalene var det også interessant å se at de diskuterte med utgangspunkt i sine egne roller og perspektiver. Elevene tok også med seg sine



perspektivskifter inn i den organiserte refleksjonen etter pausen. I klasse 1 sa en elev som var deltaker på et av de fattige landene følgende om bistand: *«Vi fikk litt penger og låne litt utstyr av Norge. Det kostet nok ikke så mye for de, men det var utrolig viktig for oss»* (Observasjon, klasse 1). Observasjonene viser at elevene i var i stand til å diskutere rollespillets elementer i lys av sine perspektivskifter, men også de andre perspektivene i rollespillet. Samtidig klarte mange å komme med subjektive tanker om perspektivene de har opplevd. Engasjementet som vises i disse funnene kan forklares og sammenlignes med å vise til at Handelsspillet er et sosiodrama som tar utgangspunkt i dagsaktuelle problemer fra samfunnet (Bjørshol, 1994).

Interessante funn i observasjonene som er knyttet til holdninger er at det var lite tegn på sympati og empati underveis i spillet, spesielt ovenfor de som blir utsatt for naturkatastrofer. Observasjonene som er gjort i flere av klassene viser at det i liten grad er noe sympati og empati for de landene som utsettes for naturkatastrofer underveis i rollespillet. Med noen få unntak, så brydde ikke deltakerne seg nevneverdig om at noen av de fattige landene utsettes for naturkatastrofer. En av elevene uttalte følgende foran resten av klassen: *«Uff... det er stygt å le, men...»* (Observasjon, klasse 5). Det ble også gjort ett poeng fra spilleders side, om at FN etter hvert i spillet gikk inn med bistand til de rammede landene. Det ga generelt heller ingen stor oppmerksomhet til dette. Dette er elementer som kan tas tak i av spilleder i etterkant. Det er en innfallsvinkel til videre diskusjon og kritisk tenking. På den andre siden, viser et funn fra observasjonen i klasse 2 at det er i større grad reaksjoner når USA (ett av de rike landene) ble utsatt for en naturkatastrofe. *«Ny katastrofe inntreffer. Flom treffer USA. USA mister passer i noen minutter. USA opplever fremdeles ikke krise. Har nok ferdigprodukter og penger i banken. Reaksjonen fra klassen er tydelig. Karma var det noen som ropte.»* (Observasjon, klasse 2).

Observasjonene over tyder på at når elevene er i selve perspektivskifte og deltakere i et *spill eller konkurranse* så kan det vise seg at perspektivene og inntrykkene som rollespillet skal genere ikke helt setter seg. Derimot kan man se at når elevene er ferdige med spillet, og skal reflektere og diskutere hva de har vært med på, er de i større grad i stand til å se de ulike perspektivene som Handelsspillet skal vise. Hva viser refleksjonsnotatene? Er det korrelasjon mellom de observasjonene jeg har gjort og det elevene skriver i refleksjonsnotatene?

En elev sier for eksempel at, *«Ja, til en viss grad. Jeg kommer til å følge mye mer på nyhetene når f.eks. en naturkatastrofe i et fattig land oppstår, og da hva da rike landene gir»*

(Refleksjonsnotat, elev 68). En motsetning her: «*Selv om jeg lærte noe av det, tror jeg ikke det vil gjøre noe med holdningene mine*» (Refleksjonsnotat, elev 69). Interessant å se på hva som er grunnen til forskjellene på svarene her. Ut i fra dataen som er innhentet kan jeg se at Elev 68 var på et fattig land, mens Elev 69 var på et rikt land. Elev 69 møtte i mindre grad motstand og utfordringer underveis i spillet, sammenlignet med Elev 68. Hvis vi skal ta utgangspunkt i et perspektivskifte, så vil nok elev 68 ha andre opplevelser enn elev 69 i løpet av rollespillet. Dette kan være nok til å gi utslag på refleksjonen i ettertid. Jeg tenker her at det er en god kombinasjon av hvilket perspektivskifte elevene har opplevd, samt hver enkelt elevs modenhetsnivå og evne til refleksjon og kritisk tenking. For å finne en tendens knyttet til holdninger og refleksjon i ettertid, er det nødvendig å gjøre en kort kvantifisering. Som med spørsmålet om bruk av begreper, er det ikke stilt spørsmål om holdninger i de to første klassene som gjennomførte refleksjonsnotatet. Av de 68 elevene som ble spurt om de tror at holdningene er påvirket etter gjennomføringen, svarte 48 av elevene at de tror det har gjort noe med holdningene deres. Av de 48 oppgir de fleste en forklaring på hva de mener, slik som elev 68 over. 11 av de 68 elevene som ble spurt svarte nei, mens de resterende 9 har svart at de ikke vet eller kan svare på det. Det er derfor en klar tendens som viser at flertallet av elevene reflekterer og opplever en endring i forhold til holdninger etter gjennomføring av Handelsspillet. Når det er sagt, så er det sannsynlig at elevene svarer som de gjør fordi de ønsker å representere eller danne et inntrykk av det de tror jeg ønsker data på (Jacobsen, 2005).

I intervjuet med lærer 1, trekkes det frem et interessant perspektiv: «*Sånn at elevene har ulike modenhetsnivåer. Noen kan bare gjennom en tekst ha nok empati til å sette seg i noen andres situasjon. Mens jeg tror veldig mange som ikke har den refleksjonsgraden da, de kan i større grad ha utbytte.*» (Intervju, lærer 1). Dette funnet kan være interessant å drøfte i lys av læring og utvikling av holdninger som i empati og forståelse. Illeris (2012) påpeker at opplevelsesorienterte fremgangsmåter egner seg å benytte når hensikten for læring er personlige egenskaper. Som lærer 3 påpeker, kan noen elever få empati og forståelse gjennom å lese en tekst, men de som ikke klarer det kan få et utbytte av å gjennomføre et rollespill. Funnene i intervjuet med lærer 3 korrelerer i denne sammenhenger med det Illeris (2012) påpeker.

I avsnittene over er det gitt eksempler på hvordan et perspektivskifte i rollespill skaper følelser, holdninger og engasjement hos elevene. Som noen av eksemplene viser, så er det

ikke gitt at det har skjedd en konkret tilegnelse av kunnskap i selve spillet, men i større grad at perspektivskifte har gitt elevene en erfaring og opplevelse av et faglig innhold. Det er derfor viktig å trekke frem at *refleksjon* er et element av rollespill som er veldig sentralt (Wellejus & Agger, 2006). Funnene som er presentert over, gir et perspektiv på behovet for å ta tak i det som skjedde under rollespillet. Det har vært mange følelser og holdninger involvert i selve spillet, og det er et godt utgangspunkt for læreren til å sette i gang et diskusjonsforum hvor man kan bruke elevenes erfaringer og opplevelser fra rollespillet som grunnlag for diskusjonen. Som spilleleder kan man ha merket seg at innholdsbegreper kanskje ikke har kommet klart og tydelig frem for elevene, eller at enkelte holdninger og følelser er gjenstand for diskusjon og kritisk tenking i etterkant. Det er også en tydelig og mulig inngang til dybdelæring, kompetanseområdene og kjerneelementene som skisseres som viktig for den fremtidige norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016; NOU2015: 8, 2015; Udir, 2017). Dette vil bli diskutert senere.

Funnene som er presentert over viser også at rollespill, og i dette tilfellet Handelsspillet, skaper en sosiokulturell tilnærming til læring gjennom at kognitive strukturer skapes, utvikles og påvirkes i samspill med andre mennesker. Funnene viser også at dette er en motiverende og engasjerende læringsform for elevene.

## 5.2 Forskningsspørsmål to – Holdninger til rollespill som metode

*Hvilke holdninger har lærere og elever til bruk av rollespill som metode i samfunnsfag? Og hvordan opplever de gjennomføringen av Handelsspillet?*

Hensikten med dette forskningsspørsmålet er å belyse hvordan elever og lærere ser på rollespill som metode i samfunnsfag. Forskning viser at rollespill er en metode som samfunnsfaglærere benytter seg lite av, sammenlignet med andre metoder (Brondbjerg et al., 2014; Huang et al., 2017). Jeg ønsker å finne ut hva som kan være årsaken til dette.

NOVA rapporten (Huang et al., 2017) og den dansk/norske undersøkelsen om samfunnsfag i skolen (Brondbjerg et al., 2014), viser at rollespill er en metode som benyttes sjeldent sammenlignet med for eksempel tradisjonelle metodiske arbeidsmåter som lærerstyrt undervisning og lærebokundervisning. Det som undersøkelsene ikke sier noe om, og som det generelt foreligger lite forskning på er *hvorfor* lærere i liten grad benytter seg av rollespill

som en metodisk arbeidsmåte. Jeg tok tidligere opp utfordringer knyttet til rollespill og elevaktivitet, hvor utfordringene er dramafaglig kompetanse (Sæbø, 2009), kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å håndtere innholdet i rollespillet (Leming, 2016) og besettingen av roller (Bjørshol, 1994).

Intervjuene som er gjort med lærerne prøver å få frem hvilke holdninger lærerne har til rollespill, hva de synes er positivt og negativt med rollespill. Jeg vil prøve å forklare hvorfor rollespill som metodisk arbeidsmåte benyttes i liten grad.

Det er et generelt samsvar i alle intervjuene av lærerne som er gjort etter gjennomføring at dette var en positiv opplevelse. Innledningsvis i intervjuene svarer lærerne blant annet at *«alle var med da og deltagende, så det var veldig positivt»* (Intervju, lærer 1), *«Jeg syntes det gikk overraskende bra»* (Intervju, lærer 2), *«så leser jeg stemning i klassen og at det fenger jo. De er motiverte og engasjerte, de synes dette er gøy»* (Intervju, lærer 3) og *«Veldig bra. Jeg synes de elevene som fort kan bli passive de var veldig med. Og jeg tror det handler om at dette her var på et nivå som de klarer å engasjere seg på»* (Intervju, lærer 4).

Det kan da være interessant å se på hvorfor lærerne svarer at de benytter seg av rollespill i liten grad som metode i sin samfunnsfagundervisning. Med unntak av lærer 4, som ofte bruker rollespill i sin undervisning, er tendensen at de intervjuede lærerne mener utfordringen med bruk av rollespill er knyttet til planlegging og det organisatoriske. Lærer 2 svarer på spørsmål om bruk av rollespill ved en senere anledning at *«ja, egentlig. Det virket veldig greit å gjennomføre»* (Intervju, lærer 2). Læreren påpeker også at rollespillet gikk bra, selv om det var en bekymring hos læreren for at det skulle skli ut. Lærer 2 påpekte også at det var viktig at elevene hadde klare retningslinjer for hvordan strukturen på rollespille skal være, slik at det ikke kunne skli ut. Lærer 1 er gjennomgående opptatt av at aktiviteten skal foregå i rammer som lærer har kontroll over. Lærer 3 kommenterer det utfordrende med rollespill generelt følgende:

*Også er de jo utfordring når det gjelder det organisatoriske. Det krever god planlegging. Det kraver at den eller de som gjennomfører vet hva man gjør... jeg og mange lærere tenker kanskje at rollespill, da tenker man liksom teater da. At kanskje det er sånne misoppfatninger på hva rollespill egentlig er. Hvis man ikke er vant til*

*brettspill og rollespill og hva det er, for jeg har ikke vært i det miljøet, men tenker rollespill, så tenker man dramatisering, en art. (Intervju, lærer 3)*

Det kan se ut som den generelle oppfatningen hos lærerne er at Handelsspillet var positivt, i den grad at det var greit å planlegge og organisere. Når det er sagt, vil jeg påpeke at lærerne har uttalt seg om et rollespill som jeg har organisert og gjennomført. Det bør derfor påpekes at lærerne kan ha valgt å svare positivt på spørsmålet om hva de synes om gjennomføringen for at jeg ikke skal oppleve det sårende.

Når det er nevnt, så betyr ikke det at det ikke er noe korrelasjon mellom det som Sæbø, Leming og Bjørshol tar opp som utfordringer, og det lærerne ser på som utfordrende. Der henvises det til mangel på dramafaglig kompetanse hos lærer og elever, vanskelige temaer som seksualitet, kjærlighet og kulturelle variasjoner og besetting av roller til et rollespill som utfordringer knyttet til å bruke rollespill som metode (Bjørshol, 1994; Leming, 2016; Sæbø, 2009). Det kan heller argumenteres for at planlegging og organisering er lærernes første tanke når det kommer til bruk og gjennomføring av rollespill som en metodisk arbeidsmåte i samfunnsfag. Selv om Sæbø (2009) spesielt påpeker mangel på dramafaglig kompetanse som den største utfordringen for lærere og elever, er det også verdt å merke seg det lærer 3 hevder over. Rollespill må ikke være en art, med klare sammenligninger til teater og dramatisering. Som blant annet Handelsspillet viser, så er det ulike definisjoner av roller og dramatisering. Det undergraver likevel ikke viktigheten av de utfordringene som tas opp i kapittel 3.4.

Lærer 4 er opptatt av at rollespillet skal ha strukturerte former, med en klar og tydelig ledelse fra lærer. Lærer 4 påpeker at hun er opptatt av at hun selv skal være spill-leder for at alt skal gå bra for seg. Dersom man legger til at rollespill er en metode som ofte krever og fremprovoserer mye aktivitet og bevegelse i et klasserom, så er det lett å få forståelse for at læreren er opptatt av at det skal være klare rammer og tydelig ledelse knyttet til planlegging og gjennomføring. Ødegaard (2003) mener at i rollespill hvor temaene er vanskelige og komplekse, er det viktig at læreren tar en ledende rolle i planlegging og gjennomføring av rollespill. Dersom det er et faglig innhold som for eksempel elevene har noe kunnskap om, vil det være mer lærerikt for elevene å ta del i planlegging av et rollespill (Ødegaard, 2003, s. 78-80). De får da muligheten til å reprodusere kunnskap de allerede besitter, og kan derfor bearbeide kunnskapen i større grad. Lærer 4 gir et godt eksempel på dette, uten å helt være

klar over det selv. Lærer 4 påpeker at de har brukt rollespill når temaet handler om rettslære. De har først hatt en teoretisk gjennomgang, så har de vært tilskuere i en rettsak, før har brukt rollespill og skapt en fiktiv rettsak i klasserommet. Her bør man, som Ødegaard (2003) påpeker, la elevene selv ta del i planleggingen av rollespillet, slik at man kan få frem elevenes kunnskap og kreativitet.

Lærer 3 tar opp et poeng innledningsvis i intervjuet som det er verdt å påpeke. Lærer 3 sier:

*Bruker ikke så mye rollespill selv i min undervisning, prøver å variere med andre ting, men det er ikke på grunn av motvilje, det går mer på at jeg ikke har det i verktøykassa mi. Har egentlig veldig tro på å bruke slik metodikk kan være fruktbart. Jeg tror det er flere aspekter her. Det ene aspektet er rett og slett metoden. Det er en av mange metoder som gjør at vi får mer varierte metodeutvalg når vi underviser. Elevene trenger det. Elevene trenger bare motivasjonsbiten. Bare det i seg selv er verdt å gjøre det med litt annerledes innfallsvinkler. De går på skolen i 13 år. De trenger å få brensel og drivstoff i hverdagen. Bare den motivasjonsdelen mener jeg at det er verdt å bruke sånne type metoder, for da tror jeg skolehverdagen til elevene blir bedre og motivasjonen øker og de lærer mer på grunn av det. (Intervju, lærer 3).*

Her er det flere saker som kan ses nærmere på. *Verktøykassa* som lærer 3 refererer til er ulik hos hver enkelt lærer. I et langt lærerliv er det naturlig at den blir større og har et bredere metodisk innhold til hvordan man kan variere undervisning. Diskusjonen som er interessant er hvordan det kan sikres at lærer har de metodiske verktøyene som sikrer gode og varierte læringsforhold for elevene. Som lærer 3 beskriver, så er ikke rollespill i denne verktøykassa, og derfor vil ikke elevene møte en metode som rollespill i skolehverdagen. Som det har vært belyst flere steder i denne oppgaven, så er rollespill en metode som kan kreve en del forberedelser, og som har en del utfordringer som man bør kjenne til for at en gjennomføring ikke skal oppleves som dårlig. Funnene fra intervjuene som er presentert over viser at lærerne i liten grad gjennomfører rollespill i skolen, og at de har et fokus på planlegging og gjennomføring av en undervisning. Brondbjerg et al. (2014) trekker i sin analyse frem at jo mer norske lærere velger lærerstyrte og dialogiske arbeidsmåter, jo mer oppgir de at de styrer

undervisningen. Det blir også påpekt at undervisningen blir preget av at elevene skal vurderes og testes i faget. Kunnskapstesting skjer ifølge Brondbjerg et al. på et relativt lavt taksonomisk nivå, og at dette fort kan føre til en autoritær undervisningsform der lærerne og lærebøkene styrer. Huang et al. (2017) trekker blant annet frem at rollespill er en aktivitet som er tidkrevende og omfattende, og at det derfor er rimelig å forvente at de ikke forekommer like ofte som bruk av lærebok, lærerstyrt undervisning og diskusjoner.

Dersom en konklusjon kan trekkes fra funnene i intervjuene med de fire lærerne og forskningen til Brondbjerg et al. og Huang et al., er det en mulig forklaring at valg av arbeidsmåter knyttes til lærernes ønske om en planlegging og organisering som lar seg praktisk gjennomføre, samtidig som det faglige innholdet påvirkes av en sluttvurdering. Dette kan korrelere med funnene i intervjuene. Lærerne velger kjente arbeidsmåter som er mindre tidkrevende og omfattende, sammenlignet med å begi seg inn på en arbeidsmåte som er ukjent, samtidig som den også utfordrer en autoritær og trygg læringsform. Denne konklusjonen om hvorfor rollespill er en lite brukt metode kan underbygges med et funn fra intervju med lærer 4, som sier at:

*Og det å ta seg tiden. Det er mye mer tidkrevende hvis jeg skulle gjort alt arbeidet dere har gjort på forhånd med dette spillet. Det tar mer tid enn å planlegge en vanlig undervisningstime, men jeg mener man må veie opp og se hva man får ut av dette her i stedet for å lese det selv (Intervju, lærer 4).*

Da Handelsspillet ble gjennomført på skole 5, ble det informert om at hele skolen skulle gjennomføre Handelsspillet i forbindelse med internasjonal dag. Elevrådet hadde ansvaret for det faglige innholdet, og Handelsspillet ble vedtatt som læringsaktivitet. Mot slutten av intervjuet av lærer 4, så ble det diskutert hvordan lærerne på denne skolen reagerte da de hørte hvilket valg elevrådet hadde tatt. Lærer 4 sa blant annet: «Så jeg tror for mange at det ble litt sånn «oisann, skal jeg gjennomføre dette??»... så ja blandet reaksjon blant lærerne» (Intervju, lærer 4). Det kan også understrekes at Kunnskapsløftet i liten grad sier noe om metodiske valg, annet enn at det er opp til lærerne å velge hvordan man angriper det faglige innholdet som elevene skal gjennom. På L97 var et krav til på bruk av prosjektarbeid, men dette ble borte med Kunnskapsløftet. Det er foreløpig ikke lagt noen bestemmelser knyttet til metodiske valgfriheter i de kommende læreplanene. Det er kanskje ikke så rart, at blant annet rollespill derfor er en metode som lærere oppgir å bruke lite, sammenlignet med tradisjonelle

metodiske løsninger. Lærer 3 påpeker også over, at variasjon og motivasjon er viktige elementer i et langt skoleløp for dagens elever. Det skal ikke dreie over i en diskusjon om kvalitetssikring av metodisk valgfrihet og variasjon, men det må kunne påpekes at det foreligger en utfordring knyttet til om lærere har og får god nok opplæring i varierte arbeidsmetoder. Det er lett å akseptere at en lærer ikke vil begi seg ut på en arbeidsmetode som det ligger mye usikkerhet rundt, og da blir det kanskje ofte slik at man tyr til å velge det kjente og kjære.

Så langt har det blitt presentert funn knyttet til lærernes holdninger til rollespill. Er elevene like positive til rollespill og den gjennomføringen de var en del av? Fra elevenes perspektiv så er det en klar tendens som identifiserer at elevene syntes det var gøy, morsomt og lærerikt sammenlignet med vanlig undervisning. I refleksjonsnotatene var 106 av 112 besvarelser i forskjellig grad positive til gjennomføringen. Av de 6 som ikke er positive er det 3 besvarelser som er helt nøytrale, og 3 besvarelser om så de ikke likte rollespillet. De positive funnene forklares blant annet ved at: «*Bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning gjør timene morsommere og det varierer undervisningen. I stedet for å sitte og lese eller høre på læreren snakke hele tiden*» (Refleksjonsnotat, elev 73), «*Det er litt gøy fordi det er litt uvanlig og man lærer noe av det*» (Refleksjonsnotat, elev 84) og «*Enklere å forstå undervisningen siden man er med, og ikke bare har vanlig tavleundervisning. Får også muligheten til å reflektere over budskapet*» (Refleksjonsnotat, elev 4). Funnene i elevenes refleksjonsnotat viser at elevene likte rollespillet, verdsetter varierte undervisningsmetoder, og at man gjør noe som ikke er så vanlig som tavleundervisning. Dette samsvarer med at Koritzinsky (2014) mener det er viktig at lærere formidler fagstoff med variasjon og engasjement, og at fagstoff også presenteres for elever gjennom ulike metodiske innfallsvinkler.

I tillegg er det også flere av elevenes refleksjonsnotater som viser at de tror og mener lærestoffet sitter bedre gjennom bruk av rollespill, og dette uttrykkes for eksempel gjennom at en elev skriver: «*Mye lettere å se hvordan det faktisk fungerer. Er kjedelig å bare sitte å lese osv. Praktisk arbeid viser mye lettere og det er bedre og lettere å forstå.*» (Refleksjonsnotat, elev 33). Dette samsvarer med Sæbø (2009) som skriver at «For flertallet av elevene framstår drama likevel som positivt i forhold til alternativet, fordi det gir dem variasjon fra lærerens tradisjonelle formidling og det individuelle arbeidet.» og «I tillegg mener både lærere og elever at elevene husker bedre det lærestoffet de har dramatisert» (s. 194). Et annet funn som viser en positiv holdning til rollespill er: «*Jeg fikk et positivt inntrykk enn hva jeg hadde fra*



*før. Å bruk det, i hvert fall i samfunnsfag kan være lærerikt.»* (Refleksjonsnotat, elev 68).

Refleksjonsnotatet sier ikke noe utover hvilket inntrykk eller eventuell opplevelse eleven hadde før gjennomføringen av Handelsspillet. Denne eleven kan ha deltatt i rollespill eller en dramatisk oppsetning tidligere, og ha en dårlig erfaring med dette. Konsekvensen av dette er da at rollespillet fungerer mot sin hensikt når det gjelder læringseffekt (Sæbø, 2009).

Det har så langt blitt vist til eksempler på refleksjonsnotater som er positive til bruk av rollespill. Selv om den generelle tendensen i refleksjonsnotatene vises i noen eksempler over, så var det noe få elever som ga uttrykk for misnøye, som blant annet ved at *«det var ikke morsomt»*. Den samme elev skriver også i refleksjonsnotatet at *«Jeg likte ikke at banken diskriminerte alle utenom Norge»* (Refleksjonsnotat, elev 65). Utover dette oppgir ikke eleven noen andre årsaker til misnøye i refleksjonsnotatet, og man kan derfor anta at opplevelsen av urettferdighet som deltaker i spillet var årsaken til at eleven ikke likte rollespillet. Dette funnet er interessant å drøfte i lys av Illeris (2012). Det er som Illeris påpeker, viktig å understreke at arbeidet som kommer i etterkant av selve aktiviteten er viktig for at hensikten med å bruke spill og lek ikke bare skal være for lekens skyld. Eleven som uttrykte misnøye med bruk av rollespill, kan ha vært preget av at dette var et spill og en konkurranse. Det er derfor viktig at for at eleven skal oppleve noe læring i rollespill, så må det innholdet bearbeides og drøftes i etterkant.

En annen elev uttrykker misnøye og skriver i refleksjonsnotatet om en side ved rollespillet som var negativ og det var at *«man stjeler fra andre land»* (Refleksjonsnotat, elev 9). I gjennomføringen som denne eleven deltok på, var det flere situasjoner i rollespillets gang hvor deltakere stjal fra hverandre. Det førte til en del kranling underveis i spillet, med mye munnhuggeri mellom deltakerne. Dette funnet samsvarer til en viss grad med det Bjørshol (1994) ser på som en utfordring, at man må være oppmerksom på at elevers innlevelse og manifestering gjennom rollespillet kan føre til aggressive reaksjoner, språkbruk og konfrontasjoner. Det som skiller dette tilfelle med utfordringen som Bjørshol viser til, er at det ble foretatt flere handlinger under rollespillets gang som ikke var tillatt, og det var ikke en del av elevers innlevelse og manifestering i denne sammenhengen. Resultatet er likevel at det førte til aggressive reaksjoner og en språkbruk som ikke egner seg i et klasserom.

Funnene i intervjuene viser at lærerne først og fremst fokuserer på det organisatoriske og planlegging av undervisning. De velger kjente arbeidsmåter som er mindre tidkrevende og

omfattende enn rollespill. Funnene tyder også på at lærerne ser andre utfordringer til rollespill enn til det som er presentert i kapittel 3.4 (Bjørshol, 1994; Leming, 2016; Sæbø, 2009).

Samtidig viser funnene jeg har presentert at lærerne synes dette var en positiv undervisning.

Dette funnet kan støttes med at et overveidende flertall av elevene også var positive til gjennomføringen og bruk av rollespill som metodisk verktøy.

Jeg vil avslutte denne delen med noen refleksjoner og tanker. I gjennomføringen av Handelsspillet, med vekt på de abstrakte og komplekse begrepene og sammenhengene i faget, vil det selvfølgelig være nødvendig at læreren tar den ledende rollen, og også besitter nødvendig kompetanse for at gjennomføringen skal bli vellykket. Det er sånn sett kanskje ikke så unormalt at lærerne uttrykker organisering og planlegging som de største utfordringene de mener knyttes til bruk av rollespill. Jeg har likevel lyst til å leke litt med en tanke. Dersom klassen har brukt Handelsspillet som en introduksjon til en lengre periode med tema om for eksempel bærekraftig utvikling, slik lærer 4 forklarer, kan de avslutte perioden med å lage et annet type rollespill hvor elevene selv setter premissene for rollespillet, og aktivt bruker sin tilegnede kunnskap om temaet for å utforme innholdet i rollespillet.

Informantene ble spurt om bruk av rollespill som erfaringsbasert læring, og en analyse av dataen viser at elevene og lærerne som er spurt har gode tanker og refleksjoner knyttet til erfaringsbasert læring. Dissene funnene vil jeg presentere og diskutere i et eget underkapittel.

### 5.2.1 Erfaringsbasert læring

I arbeidet med å tilegne seg kunnskap om bruk av rollespill som metode, var det sentralt å se på hvilke læringsprosesser som ligger i rollespillmetoden. Aktivitetspedagogikken til Dewey sier at barn lærer gjennom aktivitet og erfaringer. Lycke (2006) beskriver det som erfaringsbasert læring, og legger til at erfaringsbasert læring ikke bare handler om å gjøre noe, men at viktige deler av læringen finner sted i refleksjonen og bearbeidingen av erfaringene. Lycke legger vekt på at læring og kunnskapsutvikling forutsetter at det skjer sosiale prosesser, fordi kunnskap ikke bare kan tilegnes gjennom egne kognitive konstruksjoner. Beskrivelsen av aktivitetspedagogikk og erfaringsbasert læring kan ses i lys av rollespillteori som ble redegjort for i teorikapittelet. Elementer i rollespill som felles historie, perspektivskifte som genererer konflikter og valg som må tas og etterfølgende reflektering og kritisk tenking over valg som er tatt (Wellejus & Agger, 2006), kan sammenlignes med erfaringsbasert læring.

Lærerne som deltok i forskningsprosjektet om Handelsspillet og rollespillet, ble etter gjennomføringen spurt om hvordan de opplevde en mer erfaringsbasert tilnærming til undervisningen. Hva synes lærere og elever om erfaringene, handlingene og opplevelsene de får gjennom Handelsspillet?

Refleksjonsnotatene viser at elevene trakk frem flere sentrale poenger som er verdt å se nærmere på. En kort kvantifisering viser at 98 av 112 elever beskrev i refleksjonsnotatet at erfaringene, handlingene og opplevelsene i ulik grad ga de en tilnærming til fagstoffet som de tror er bedre enn de får av lærebok. De tror først og fremst at det er den aktive deltakelsen som er positiv. 1 elev skrev i besvarelsen at det ikke var noen god opplevelse, uten å forklare hvorfor. 13 elever ga nøytrale/blanke besvarelser.

Tendensen over er sterk. Men hvordan forklarer elevene den positive tendensen? Det første er at elevene setter pris på en annen tilnærming til fagstoffet enn de får av lærerstyrt undervisning og lærebok. Eksempler på dette fra refleksjonsnotatene er blant annet: «*Jeg kan lære om det og høre om det fra en lærer, men nå fikk jeg erfare og se selv hvordan det er i en viss grad. Lærer at man ikke skal ta ting for gitt.*» (Refleksjonsnotat, elev 12), «*ja, det var lettere å skjønne hva de egentlig betydde når vi på en måte opplevde det i stedet for å lese det*» (Refleksjonsnotat, elev 45), «*Du får kjenne på kroppen hvor urettferdig det er i verden*» (Refleksjonsnotat, elev 81) og «*Forskjellen er at læreboka er mer teoretisk og faktabasert. Rollespill er mer praktisk og mer forståelse. Jeg synes rollespill er bedre enn vanlig undervisning*» (Refleksjonsnotat, elev 77). En analyse av disse refleksjonsnotatene kan vise at elevene verdsetter en tilnærming som knyttes opp mot stikkord som erfaring, handling og opplevelse. Det kommer også frem at elevene synes dette er en annen tilnærming til fagstoffet enn gjennom lærebøker eller å få det presentert av lærer.

Videre kommer det også frem i refleksjonsnotatene at elevene ser på læring gjennom rollespill som spennende og motiverende, som blant annet at:

*Når vi da får stått litt i situasjonen selv mener jeg at du vil forstå lettere og lære bedre og grundigere. Timene vil heller da ikke bare bestå av kjedelige læringsopplegg, men heller av ting vi synes er morsomt, mer forståelig og få mer motivasjon, mener jeg*  
(Refleksjonsnotat, elev 13)

Eller som en annen elev beskrev i refleksjonsnotatet:

*Jeg synes at det er bra å bruke handelsspillet som en del av undervisningen, for man lærer ganske mye på en morsom måte, i stedet for at læreren skal snakke om det og du har glemt det læreren har sagt neste dag (Refleksjonsnotat, elev 16)*

Et siste eksempel som kan trekkes frem fra refleksjonsnotatet er: «*Jeg mener det kan bli kjedelig med lærebokundervisning, men med rollespill blir det mer lærende og interessant. Man lærer mer når man er interessert og har det gøy*» (Refleksjonsnotat, elev 75). Funnene over viser at elevene trekker frem elementer av aktivitetspedagogikk og erfaringsbasert læring (Illeris, 2012; Imsen, 2012; Lycke, 2006). Funnene samsvarer for øvrig også med at rollespill kan oppleves mindre styrende og strukturert enn vanlig tradisjonell undervisning, noe som kan være mer interessant og engasjerende for elevene (Simkins, 2011; Wellejus & Agger, 2006).

Funnene over viser at elevene verdsetter erfaringene, handlingene og opplevelsene som de får gjennom rollespill og Handelsspillet. Er det slik at lærerne deler det samme inntrykket som elevene? I intervjuene med lærerne, er det funn som korrelerer med elevenes refleksjonsnotater. Lærer 1 er opptatt av blant annet elevenes forståelse, og sier at: «*det (rollespill) skaper forståelse for selve problematikken og at det kan brukes som innfallsvinkel til veldig mange ulike temaer og ulike kompetansemål. Du kan trekke inn geografi, historie, samfunnskunnskap og du kan trekke inn utforskeren*» (Intervju, lærer 1). Lærer 2 er opptatt av elevenes opplevelser og erfaringer som dannes gjennom bruk av rollespill, og sier at «*De lærer på en helt annen måte, når de føler problemene på egen kropp og følelser*» (Intervju, Lærer 2). Det samme sier også lærer 4, som legger vekt på følgende «*Jeg tror det gjør at det blir litt mer virkelighetsnært for dem*» (Intervju, lærer 4). Lærer 3 påpeker flere poenger gjennom sine observasjoner av elevene at rollespill, og sier blant annet at:

*Så leser jeg stemning i klassen og det fenger jo. De er motiverte og engasjerte, de synes at dette er gøy. Underveis ser jeg at de skjønner koblinger. At dette, de klarer å se dette i en kontekst også. De skjønnte litt den urettferdigheten at det var litt poenget også. De kjente på det, men greit da må vi finne oss i det (Intervju, lærer 3)*

Funnene fra elevenes refleksjonsnotat og intervju med lærerne viser at det forekommer en læringsprosess i rollespill som kan knyttes til aktivitetspedagogikk og erfaringsbasert læring. En midlertidig konklusjon kan derfor være at rollespill til en viss grad tilrettelegger for at elever skal være aktive i egen læringsprosess og at de skal skape seg erfaringer og opplevelser gjennom rollespillet. Det samsvarer også med teori som sier at rollespill blant annet skal skape innlevelse og engasjement, utvikle bedre forståelse og kunnskap om dagens samfunn og refleksjon og læring på egne premisser (Bjørshol, 1994; Wellejus & Agger, 2006).

Hva kan vi nå si om bruk av rollespill som metode i samfunnsfag? Rollespill er en metode som kan benyttes i samfunnsfag. Det som kan være interessant, er å se nærmere på hvilket faglig innhold det passer til og hvorfor rollespill har en hensikt i akkurat dette. Både nåværende læreplanverk og utkast til det kommende, viser og oppfordrer til bruk av elevens nære og kjente problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2013). Det vises til viktigheten av å bruke lokalt miljø i arbeidet med problemstillinger. I samfunnskunnskapsfaget, men kanskje spesielt i geografifaget, legges det vekt på aktiv bruk av nærmiljø gjennom blant annet ekskursionsjoner og feltarbeid for å gi elevene nærhet, mening og forståelse til det faglige innholdet. Det er derimot i mye mindre grad beskrevet hvordan den samme tilnærmingen skal skje til de komplekse og abstrakte begrepene og utfordringene. I forskningsspørsmål 5.1.1 om begrepsforståelse, er det avslutningsvis tatt opp at Børhaug et al. (2005) mener det er en overdrivelse å hevde at det er abstrakte og komplekse begreper i samfunnsfag, og at slike begreper i samfunnsfagene kan konkretiseres gjennom å se på hvordan de fremkommer i skolen og elevenes nærmiljø. Det er i denne sammenhengen at rollespill som metode er aktuell. Rollespill som metode, fyller til en viss grad det jeg mener er manglende metodiske muligheter for å tilnærme seg det abstrakte og komplekse, uavhengig om Børhaug et al. mener det er en utfordringen i samfunnsfag eller ikke. Som Børhaug påpeker, og som står sentralt i styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2013) bør elevenes opplæring knyttes til nære og kjente problemstillinger, eller utforskes i lys av hvordan de fremkommer i skolen eller elevens nærmiljø.

I geografifaget er man for eksempel svært opptatt av at opplæringen skal skje i omgivelsene som er rundt oss. Det anbefales å bruke ekskursionsjoner som en del av opplæringen.

Geografifaget har ifølge Olav Fjær (2015) lange tradisjoner med bruk av ekskursion som

arbeidsmåte. Sentralt for ekskursjon er muligheten til å bli fortalt, se/observere, oppleve, intervju og registre. Ekskursjon er opplevelseslæring der alle sanser blir involvert, ulike perspektiver blir dannet, og det trekkes frem at elever som deltar i ekskursjoner vil kunne utvikle analytiske ferdigheter til det de opplever og lærer. Det faglige innholdet skal være i fokus, men det vektlegges også at ekskursjon kan styrke sosiale forhold gjennom at elevene må samarbeide. For- og etterarbeid nevnes også som viktige elementer i en ekskursjon, for at det skal ha en hensikt. Som han beskriver, kan ekskursjoner til andre land og kulturer være for eksempel en kostbar affære, og at det i grunnskolen i stor grad benyttes kun ekskursjoner i nærmiljøet som er nesten kostnadsfrie for skolene. Han skriver videre at disse turene fortsatt er svært viktige og at det faglige utbytte er stort. (s. 160-170).

I denne sammenhengen er det aktuelt å diskutere bruk av rollespill som metode. Ekskursjoner er et eksempel på erfaringsbasert og problembasert læring, som er vanskelig å overføre fra det nære og kjente, til det abstrakte og komplekse. Elevene skal altså lære om begreper og temaer som må forstås og ses i lys av et globalt perspektiv. Mulighetene for å bruke for eksempel ekskursjoner slik som blant annet geografifaget ofte gjør, er derfor små. Innledningsvis i dette delkapittelet blir det presentert noen funn fra datamateriale som viser at elevene opplever elementer av rollespill som er direkte sammenlignbart med det som beskrives som elementer i en ekskursjon. Den store forskjellen er selvfølgelig at det gjennom rollespill kun er en fiktiv opplevelse. Det tar likevel ikke bort følgende funn som er gjort og vist til over. Elevene opplever en nærhet til det faglige innholdet. Det skapes forståelse, perspektiver, følelser, motivasjon og engasjement.

Før jeg avslutter dette kapittelet, er det greit med et midlertidig sammendrag ut i fra de funnene som er presentert over. Det er mulig å argumentere for at rollespill kan være en form for erfaringsbasert læring. Funnene viser at elevene er positive til rollespill og Handelsspillet. Samtidig er de opptatt av at erfaringer, handlinger og opplevelser de får gjennom Handelsspillet er noe de ikke tror de får av å lytte til en lærer eller lese i en lærebok. Observasjonene som er gjort i klassene, og intervjuene med lærerne støtter elevenes uttalelser.

Siste del av forskningsspørsmålene som ligger til grunn i denne masteroppgaven vil se på tilegnelse av kunnskap gjennom bruk av rollespill. Er det mulig å gå fra et hva-nivå til et hvorfor og hvordan-nivå gjennom bruk av rollespill?

### 5.3 Forskningsspørsmål tre – Fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap

*Hvordan fremmer rollespill undervisning fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap?*

Scardamalia and Bereiter (2006) legger til grunn at det må skje en kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling hos dagens elever. Målet med undervisning må være å få elever til å tilegne seg kunnskap om hvorfor og hvordan, snarere enn kunnskap om hvem, hva og når. Dersom undervisning foregår på et lavt taksonomisk nivå, vil det trolig ikke bidra til mer enn å reprodusere faktakunnskap. Ved å tilrettelegge for at undervisning bidrar til et høyere taksonomisk nivå, er det mulig å anta at et analytisk perspektiv kan bidra til at elever for eksempel i større grad ser sammenhenger. Dette kan igjen føre til kritisk og selvstendig tenking i undervisningssammenheng. Mathé (2015) stiller spørsmål om hva vi vil med begrepene i samfunnsfag. Hun mener at det ikke holder med faktakunnskap om begreper. Elevene må kunne bruke begrepene aktivt for å forstå og drøfte samfunnsstrukturer. Derfor stiller jeg spørsmålene: Fremmer rollespill undervisning fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap? Og i hvilken grad?

#### 5.3.1 Hva skjer under gjennomføringen av Handelsspillet?

Selve gjennomføringen av rollespillet Handelsspillet varierer noe. Changemaker (2017) beregner at spilltiden ligger på 30-45 minutter. Gjennomføringen av Handelsspillene i de 5 deltakende klassene som har deltatt i denne masteroppgaven lå på 45-60 minutter (Observasjon, klasse 1-5). Før spillet starter, er det vanlig å presentere litt faktakunnskap om de deltakende aktørene (nasjoner, FN, Verdensbanken) og litt om for eksempel handel, økonomi og miljø. I de deltakende klassene ble det brukt om lag 20 minutter på dette (Observasjon, klasse 1-5) Med andre ord så kan man beregne at en gjennomføring tar om lag to vanlige undervisningstimer. I lys av kunnskapstilegnelse, hva skjedde under gjennomføringen av Handelsspillet?

Som nevnt over, er presentasjonen av rollespillet preget av formidling av kunnskap på et lavt taksonomisk nivå. Det er en ren overføring av faktakunnskap fra lærer til elev. Når selve rollespillet startet, gikk elevene inn i en læringsprosess som er mer interessant å belyse. I observasjonene fra de 5 klassene var det en klar tendens. I alle klassene var det aktivt bruk av begrepene som er en del av Handelsspillet. Samtidig ble det gjort observasjoner i alle klassene som viste at elevene i løpet av spillet har forstått hvilken rolle FN og Verdensbanken har. For eksempel ble det gjort observasjoner i alle klasser som viste at elevene kontaktet FN for

konfliktløsning underveis i rollespillet (Observasjon, klasse 1-5). FN sin rolle i verdenssamfunnet var som nevnt et av temaene som ble presentert på forhånd. Den generelle tendensen som kommer frem i observasjonene, er at spill-sekvensen ikke innebærer så mye kunnskapsbygging, eller faglige diskusjoner om temaet. I alle klassene var elevene derimot veldig opptatt av konkurransedelen av rollespillet (Observasjon, klasse 1-5). Kan disse observasjonene underbygges med hvordan lærerne opplevde selve gjennomføringen?

Det er ingen av lærerne som hadde noen eksplisitte uttalelser om hvordan de så på tilfanget av kunnskap i gjennomføringen av rollespillet. Det er likevel en generell uttalelse fra alle lærerne som påpeker at de opplevde et høyt aktivitetsnivå, engasjerte elever og en konkurransepreget undervisning (Intervju, lærer 1-4). Det betyr ikke nødvendigvis at lærerne ikke ser en verdi i gjennomføringen. En klar tendens som diskuteres av alle lærerne er at kunnskapen om temaet som elevene får ved å oppleve og erfare kan brukes som *knagger*, *referansepunkt* og *innfallsvinkel*. Lærer 1 snakket om forholdet mellom produksjon og miljø, og sa at «*et rollespill kan være en knagg. Så når man underviser teori så kan man bruke det som en knagg å henge det på.*», og sier videre: «*Det (rollespill) skaper forståelse for selve problematikken og at det kan brukes som innfallsvinkel til veldig mange ulike temaer og ulike kompetansemål.*» (Intervju, lærer 1). Lærer 2 var inne på noe av det samme, og sa blant annet at «*de vil jo huske den følelsen, kjenne på den følelsen med urettferdighet, og da vil de også skaffe noen knagger*» (Intervju, lærer 2). Lærer 3 hadde følgende oppfatning: «*Handelsspillet fungerer som et referansepunkt som alltid er ålreit når man driver og underviser tematisk. Vi har et felles referansepunkt som vi kan henvise til. De får litt mer innlevelse som kan hjelpe dem med å forstå teorien.*» (Intervju, lærer 3). Videre sa læreren at den erfaringen de hadde fått gjennom å delta i rollespillet kan gi et «*godt fundament for å etablere kunnskap om det vi skal ha om når det gjelder internasjonal økonomi, verdensfordeling av ressurser, fattig/rik.*» (Intervju, lærer 3). Lærer 4 sa i intervjuet at Handelsspillet var en fin intro til å knytte tunge faglige begreper opp til en aktivitet elevene har gjort, og påpeker blant annet at: «*Jeg må nok jobbe litt i etterkant, trekke linjer og lage litt oversikter på tavlen og vise de begrepene som dere introduserte og brukte. Men jeg tror det kan være en veldig fin start og en intro til temaet*» (Intervju, lærer 4).

Ved å oppsummere så langt, mener jeg at det er mye som tyder på at lærerne har observert det samme i gjennomføringen som jeg gjorde i mine observasjoner. Dataen viser at gjennomføringen av Handelsspillet først og fremst bærer preg av å være et spill og en



konkurranse. Dette korrelerer med mye av litteraturen som er presentert i teorikapittelet. Rollespill er en kombinasjon av spill og lek, med fokus på konkurranse og samarbeid som et steg mot å skape interesse, innlevelse og engasjement om et tema (Bjørshol, 1994; Simkins, 2011). Dataen som presenteres viser at det trolig ikke skjer en direkte kunnskapsbygging eller faglige samtaler underveis i gjennomføringen. Det er likevel en del elementer og erfaringer som kan brukes som referansepunkter og innfallsvinkler til videre arbeid. Dette korrelerer med Wellejus and Agger (2006), som i sin definisjon på rollespill legger vekt på at deltakerne skal oppleve konflikter, foreta valg og i etterkant reflektere kritisk over valgene som er gjort. De legger også vekt på at refleksjon og etterarbeid er en viktig del av rollespill. Dette vil jeg drøfte senere.

Før kapittelet avsluttes er det nødvendig å presentere noen korte og oppsummerende tendenser fra elevenes refleksjonsnotater. I kapittel 5.1.2 konkluderte jeg med at elevenes refleksjoner i etterkant av gjennomføringen, med noen få unntak, ikke viste til forståelse av sammenhenger. Det må fortsatt påpekes at elevene ikke ble spurt om å vise til sammenhenger eller presentere den kunnskapen de hadde tilegnet seg fra rollespillet. I denne diskusjonen vektlegger jeg derfor ikke refleksjonsnotatene i den grad jeg har presentert observasjonene mine og intervjuene av lærerne. Jeg påpeker likevel nevnte funn over, og understreker at få elever uoppfordret viste til tilegnet kunnskap og forståelse av sammenhenger i refleksjonsnotatene.

Hva skjer under gjennomføringen av Handelsspillet? Jeg mener at dataen som er presentert over trolig viser det som litteraturen sier om rollespill. Gjennomføringen av Handelsspillet var spill- og konkurransepreget. Fokuset på kunnskap, spesielt på et hvorfor og hvordan nivå ble satt litt i skyggen i denne delen av rollespillet. Jeg skal videre se litt på hvorfor refleksjons- og etterarbeidet derfor er så viktig for et rollespill.

### 5.3.2 Hvorfor er refleksjons- og etterarbeid sentralt?

Wellejus and Agger (2006) mener at refleksjon er ett av de viktigste elementene med et rollespill. Ut i fra funnene som er gjort over, er det grunn til å diskutere akkurat dette videre. Dersom det skal skje en kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling gjennom bruk av rollespill, kan vi trolig konkludere med at det ikke er nok med å gjennomføre bare rollespillet.

Dataen jeg har presentert over, viser at det trolig skjer lite kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling under gjennomføringen av rollespillet. Derfor er det nødvendig å se hva som skjer i etterkant av spill-sekvensen. I alle klassene som deltok i dette prosjektet ble det gjennomført en kort refleksjonsdel med elevene. Observasjonene mine viser at det er noen sentrale funn her som kan underbygge viktigheten av et godt refleksjons- og etterarbeid. I klasse 1 uttalte en elev følgende: «*Vi fikk litt penger og låne litt utstyr fra Norge. Det kostet nok ikke så mye for de, men det var utrolig viktig for oss*». (Observasjon, klasse 1). I klasse 2 var det diskusjoner om hvorfor Norge og USA fikk så mange fordeler gjennom spillet. En elev sa blant annet: «*Det skal sikkert være sånn at Norge og USA har kunnskap. Dette gjør at det kan bli større forskjeller i verden*» (Observasjon, klasse 2). I observasjonsnotatet fra klasse 3 og klasse 4 er det påpekt at refleksjonsdelen i etterkant går litt sakte, og at elevene er mest opptatt av urettferdighet. En uttalelse fra en elev er likevel interessant. Eleven sa til deltakerne på Norge: «*Dere har ikke noe å klage på ved dette spillet. Lang vei fra bunn til topp*» (Observasjon, klasse 3). I klasse 5 er det flere uttalelser som er interessant. Følgende kommer blant annet frem i diskusjonen: «*Fordeling gjør at de rike landene har mye makt og blir rikere. På denne måten blir de rike landene også rikere*» og «*noen må være fattige for at andre skal være rike*» (Observasjon, klasse 5). I tillegg kan det legges til at det underveis i gjennomføringen var en elev som reagerte mot USA etter en naturkatastrofe, og sa: «*Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye Co2.*» (Observasjon, klasse 1)

Dataen som presenteres kan ses i lys av kunnskapsbygging og kunnskapsutvikling. Dataen viser at elevene har fått erfaringer og opplevelser som må bearbeides i etterkant. Eksemplene viser at elevene til en viss grad har fått noe kunnskap ut av gjennomføringen. Kunnskapen, erfaringene og opplevelsene er resultatet av spill-sekvensen, og danner det lærerne påpekte om *knagger* og *referansepunkter*, et fundament som kan bygges videre på. Eksemplene over underbygger viktigheten av at lærer tar tak i uttalelsene som kommer frem, trekker linjer, stiller spørsmål og bruker elevenes erfaringer og opplevelser til å øke kunnskapsnivået. Dette korrelerer med rollespillteorien som sier at rollespill kan bidra til at elevene må reflektere, se konsekvenser av valg de har tatt og skape en evne til å se helhetsoppfattelse av temaer (Bjørshol, 1994; Wellejus & Agger, 2006).

Brondbjerg et al. (2014) mener at samfunnsfagene har mange typer læringsprosesser som kan bidra til læring. Klassisk og instrumentell betingning, generell sosialisering, imitasjon,

eksemplarisk lære, opplevelse, innlevelse, repetisjon, erfaring og ulike former for refleksjon. De skriver videre at, «det er naturlig å anta at fakta-, utsagns- og begrepskunnskap kan tilegnes best gjennom betinging og repetisjon i individuelt arbeid med oppgaver og pensum. Begrepsforståelse, holdninger, kunnskaper på analytisk nivå og evaluerende nivå læres kanskje best gjennom opplevelse, innlevelse, erfaring og refleksjon» (s. 97-98). Dersom vi legger til grunn at læring skjer i sosiale omgivelser, og at læring må foregå i et kunnskapsfelleskap (Dysthe, 2005; Lycke, 2006), er det mulig å trekke noen linjer til helheten rollespill tilbyr. Det er trolig mulig å utvikle analytiske ferdigheter, og hvorfor/hvordan kunnskap, ved at lærer tar tak i elevenes erfaringer og opplevelser og trekker linjer som gjør det mulig for elevene å se kunnskap i sammenhenger. Det kan kanskje også bidra til å forstå og drøfte samfunnsstrukturer (Mathé, 2015). For å avslutte dette, vil jeg presentere et argument som lærer 4 brukte når det kommer til hvorfor det er viktig å legge til rette for at undervisning tar for seg hvordan og hvorfor spørsmålene:

*... alle elever kan lese seg opp til ting, gjengi og skrive stikkord om det som har skjedd, men de klarer ikke å trekke linjene fra det som skjer i f.eks. i den kalde krigen og hvorfor det fortsatt er uenigheter i det vi ser mellom Palestina og Israel i dag. Se den linja. Det krever refleksjon, og det krever at du klarer å ta det meta-perspektivet hele veien. Du tar deg selv ut av konflikten hele tiden også ser du ting oven i fra. Og hvordan ting har gått helt frem til i dag. Så ikke noe sånn pugging av årstall osv., det mener jeg er helt bortkastet tid. Det kan vi drive med i andre fag. (Lærer 4).*

Lærer 4 setter det nok litt på spissen ved å si at faktakunnskaper ikke tilhører faget. Likevel er det interessant å se at læreren påpeker utfordringene med å trekke linjer og spørsmål som hvorfor og hvordan.

Før jeg avslutter vil jeg ta opp en observasjon som viser en utfordring knyttet til refleksjons- og etterarbeidet jeg tror kan være viktig å ta med seg videre. Observasjonene som er gjort i alle 5 klassene viser at ikke alle elever deltar muntlig og deler sine refleksjoner i denne delen av gjennomføringen av Handelsspillet (Observasjon, klasse 1-5). Derimot så har 112 av 112 elever gitt sine refleksjoner og betraktninger i refleksjonsnotatene, selvfølgelig i ulik grad. Hva skyldes det at ikke alle deltok muntlig i avslutningen av Handelsspillet? Jeg vil påstå at det er for enkelt å hevde at man ikke kan forvente at over 20 elever kommer med sine innspill

i et felles forum. Det er mer interessant å se på innholdet i det som ble diskutert i disse samtalene. Svaret kan blant annet ligge i at jeg la opp til en samtale med en diskurs som kanskje ikke alle elevene følte seg komfortable med eller forstod. Dette kan kanskje ha vært med på å sette føringer for hvem som deltok. Et grep kan være at organisert refleksjon skjer i mindre grupper hvor lærer har satt noen føringer. Da kan også lærer følge opp hver enkelt gruppe og sørge for at alle deltar i refleksjonsdelen i mer eller mindre grad.

Hva viser gjennomgangen av rollespillets forskjellige deler? Dataen som er presentert og drøftet i dette kapittelet viser at det er grunn til å tro at rollespillets spill-sekvens ikke direkte bidrar til å fremme kunnskap fra et hva til et hvorfor/hvordan nivå. Erfaringene og opplevelsene som elevene får fra rollespillets ulike elementer gir derimot et godt fundament til refleksjons- og etterarbeid. Det er i delen av rollespillet hvor det trolig er mulig utvikle analytiske ferdigheter i et høyere taksonomisk kunnskapsnivå og stille spørsmål om hvorfor og hvordan, snarere enn hvem, hva og når. Men det er som dataen viser, avhengig av at en lærer tilrettelegger for at elevene får utnyttet erfaringene og opplevelsene de har fått fra rollespillet.

## 6.0 Sammenfatning av forskningsspørsmål og svar på problemstilling

Gjennom denne masteroppgaven er det drøftet de tre følgende forskningsspørsmålene:

*Rollespill innebærer å foreta et perspektivskifte. Hvilke egenskaper styrker dette i elevenes faglige utvikling?*

*Hvilke holdninger har lærere og elever til bruk av rollespill som metode i samfunnsfag? Og hvordan opplever de gjennomføringen av Handelsspillet?*

*Hvordan fremmer rollespill undervisning fra hva-kunnskap til hvorfor-kunnskap?*

Handelsspillet kan defineres som et *sosiodrama* (Bjørshol, 1994). Med det vektlegges det et rollespill som har som hensikt å fokusere på dagsaktuelle hendelser i samfunnet. Rollespill som er rettet mot et sosiodrama, slik som Handelsspillet, vil derfor iscenesette en fiktiv tilnærming til et samfunnsrelatert tema eller problemstilling. Så langt har jeg brukt forskningsspørsmål til å belyse interessante spørsmål og utfordringer med bruk av rollespill.

Disse vil nå bli sammenfattet. Avslutningsvis vil jeg bruke forskningsspørsmålene til å se på om rollespill som metodisk verktøy har en plass i den fremtidige skolen.

## 6.1 Forskningsspørsmål en

Besvarelsen av forskningsspørsmål en viste at perspektivskiftet er et viktig element i rollespill. I lys av det abstrakte og komplekse, så viste forskningsspørsmålet at det kan gi elevene bedre forståelse av begreper og sammenhenger i samfunnsfag. I tillegg viste forskningsspørsmålet at perspektivskiftet rører følelses- og holdningsperspektivet hos elevene. Perspektivskiftet som elevene må ta, kan skape en fiktiv nærhet til begreper og utfordringer som er abstrakte og komplekse. For at elever blant annet skal kunne drøfte, diskutere, være kritiske og sammenligne abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger, må det foreligge mer enn fakta- og begrepskunnskap på et lavt taksonomisk nivå.

Handelsspillet viste at rollespill er en metode som krever aktiv læring av begreper.

Tendensen i funnene viste at elevene får perspektiver og referansepunkter til begrepene de bruker i Handelsspillet. Jeg har konkludert med at elevene aktivt brukte og viste forståelse for mange av begrepene i både spill-sekvensen og i refleksjonsnotatene. Det er vist til korrelerende funn i observasjonene, refleksjonsnotatene og intervjuene. Når det er sagt, så har jeg også påpekt at bruken og forståelsen av begrepene er på et forholdsvis lavt taksonomisk nivå. Derimot bidrar perspektivene og referansepunktene til at det kanskje kan være et godt utgangspunkt for videre arbeid med de abstrakte og komplekse begrepene. Slik det er presentert, er det mye som tyder på at rollespill ikke nødvendigvis generer forståelse for abstrakte og komplekse begreper umiddelbart. Det er derimot et godt verktøy for å oppnå begrepsforståelse. Det skal også tilføyes at elevenes forkunnskaper knyttet til de aktuelle begrepene ikke var testet. Resultatet kan derfor være påvirket av det.

Elevene ble i refleksjonsnotatet spurt om hva de tror Handelsspillet skal illustrere. Funnene viste at flertallet av elevene viser forståelse for hva Handelsspillet skal illustrere, og i lys av det Bjørshol (1994) betegner som et *sosiodrama*, så er det mulig å hevde at Handelsspillet illustrerer akkurat dette. Dette funnet viste til en viss grad at et rollespill som Handelsspillet kan benyttes som utgangspunkt for å ta opp samfunnsfaglige problemstillinger. Videre viste dataen at mye tyder på at kun et fåtall av elevene uttrykker forståelse av sammenhenger underveis og i etterkant av gjennomføringen. Som det ble bemerket, ble ikke elevene spurt

eksplisitt om dette. Likevel viste noen av funnene at elever selv ser sammenhenger mellom det som skjer i Handelsspillet, og det er derfor viktig at disse tas tak i. Et eksempel som ble vist til var en elev som sa følgende underveis: «Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye Co2» (observasjon, klasse 1). Ved å ta opp dette i etterkant av gjennomføringen kan man bruke elevenes erfaringer og opplevelser til å tenke mer på forståelse av sammenhenger. Slik det er presentert, er det mange likheter til forståelse av begreper. Perspektivskiftet gjennom rollespill, kan fungere som et metodisk verktøy for at elever skal forstå abstrakte og komplekse sammenhenger.

Til slutt så jeg på hvordan elevene påvirkes av et perspektivskifte. Observasjonene, refleksjonsnotatene og intervjuene ga en klar tendens som viste at perspektivskiftet rører følelses- og holdningsperspektivet hos elevene. Det skapte engasjement og samarbeid i klassene, noe som samsvarer med hensikten med rollespill (Bjørshol, 1994; Simkins, 2011; Wellejus & Agger, 2006). Et av funnene som ble presentert viste hvilket utbytte elevene fikk av gjennomføringen. I intervjuet med lærer 2 kom det frem at den aktuelle klassen har hatt utfordringer med å skape engasjement om samfunnsaktuelle saker. Gjennomføringen av rollespillet skapte et engasjement og motivasjon til læring hos elevene som læreren ikke tidligere hadde sett. Dette kan samsvare med at nysgjerrighet stimulerer motivasjon til videre arbeid, og at elever vil være mer engasjert hvis de jobber med autentiske aktiviteter som har forbindelser til det virkelige liv (Woolfolk, 2010)

## 6.2 Forskningsspørsmål to

Besvarelsen av forskningsspørsmål to viste at den generelle tendensen hos lærerne og elevene, var at de opplevde Handelsspillet som noe positivt. Dette kom spesielt frem hos de lærerne som hadde lite eller ingen tidligere erfaring med rollespill. Det at lærere og elever opplevde Handelsspillet som noe positivt kan ses i lys av at det oppleves mindre styrende og strukturert enn vanlig tradisjonell undervisning, og at mening er å øke interesse og engasjement (Wellejus & Agger, 2006).

Lærerne var opptatt av at dette var gjennomførbart organisatorisk, at det skapte engasjement og variasjon i tilnærming til faglig innhold. Det er en del utfordringer knyttet til bruk av rollespill som metode i samfunnsfag, men lærer 4 oppsummerte dette ganske tydelig: «Det tar mer tid enn å planlegge en vanlig undervisningstime, men jeg mener man må veie opp og se

hva man får ut av dette her i stedet for å lese det selv» (Intervju, lærer 4). Funnene som er presentert viste at det lærerne la vekt på ikke er typisk for noen av de utfordringene som knyttes til rollespill gjennom teorien fra Sæbø (2009), Leming (2016) og Bjørshol (1994). Funnene viste først og fremst kanskje det som opptar hverdagen til lærerne, det organisatoriske.

Hvis vi ser på statistikken som ble presentert i kapittel 3.5.3 om hvordan lærere underviser i dag, så må man kunne ta utgangspunkt i at veldig mange lærere velger de kjente og klassiske metodene når de underviser i samfunnsfagene (Brondbjerg et al., 2014; Huang et al., 2017). En lærebok kan forklare mange begreper, eller en lærerstyrt undervisning kan forklare ulike perspektiver, men de vil kanskje ikke inkludere et viktig element i læringsprosessen: Det er elevenes erfaringer, opplevelser og nærhet til de begrepene og utfordringene de skal tilegne seg. Rollespill kan være en erfaringsbasert læringsprosess for elevene. Fagets innhold skal knyttes til elevens nærhet, skolen og lokalmiljøet (ekskursjon brukes som eksempel på en mulig tilnærming til denne nærheten), men det finnes få metodiske alternativer i samfunnsfag som kan gi en tilnærming til de abstrakte og komplekse begrepene. Funnene i forskningsspørsmål to viste at en fiktiv tilnærming til det abstrakte og komplekse gjennom rollespill som metode, kan gi elevene en erfaringsbasert opplevelse og nærhet til det faglige innholdet.

### 6.3 Forskningsspørsmål tre

Besvarelsen av forskningsspørsmål en viste at det kreves mer enn bare gjennomføring av rollespill for at undervisningen skal gå fra om handle hva-kunnskap til hvorfor- og hvordan kunnskap. Funnene fra spill-sekvensen av rollespillet viste at elevene sannsynligvis ble revet med av at det var elementer av spill og konkurranse i denne delen. Observasjonene som ble gjort viste at elevene brukte litt av faktakunnskapen de tilegnet seg i forkant av spill-sekvensen. I intervjuene som ble presentert, er det likevel et interessant perspektiv som beskriver en viktig del av spill-sekvensen. Alle lærerne bemerket det samme: Elevene får erfaringer og opplevelser til temaet og disse kan brukes som *knagger*, *referansepunkter* og *innfallsvinkler* i arbeid videre i etterkant av gjennomføringen. Det samsvarte til en grad med at rollespill handler om at deltakerne skal oppleve konflikter, foreta valg og i etterkant reflektere kritisk over valgene som er gjort (Wellejus & Agger, 2006).

I siste del av forskningsspørsmål tre, stilte jeg spørsmål om hvorfor refleksjons- og etterarbeid i rollespill er viktig. Dersom målet er å ta undervisning til et analytisk nivå, forstå sammenhenger og øke det taksonomiske kunnskapsnivået hos elever, så viste drøftingen over at det ikke holder med spill-sekvensen. Derimot viste funn at refleksjons- og etterarbeidet legger til rette for at det kan skje en kunnskapsbygging hos elevene. Scardamalia and Bereiter (2006) legger det til grunn som viktig for fremtiden, og Mathé (2015) mener det er viktig for begrepers eksistens i faget. Elevene må ikke oppleve begrepene som bare pugging av fakta. Selv om noen eksempler viste at elevene ser sammenhenger og tenker på spørsmål som hvorfor og hvordan, så er det viktig at lærer tar tak i dette i refleksjons- og etterarbeidet. Det som funnene mine viste, er at elevene har fått et godt utgangspunkt til å forstå de abstrakte og komplekse begrepene og sammenhengene i samfunnsfag ved at de har fått erfaringer og opplevelser. Dette kan trolig være med på å tilrettelegge for undervisning på et høyere taksonomisk nivå, og legge til rette for undervisning om hvorfor og hvordan, snarere enn hva, hvem og når.

#### 6.4 Rollespill i den fremtidige skolen

Det har vært spesielt én utfordring med problemstillingen og temaet i denne masteroppgaven. Det er som beskrevet innledningsvis i oppgaven, nødvendig å se fremover i tid fordi det innen 2020 vil foreligge nye læreplaner og et nytt rammeverk for den norske skolen. Har rollespill som metodisk verktøy en plass i den fremtidige skolen? Dokumentanalyse har som mål gi en så objektiv beskrivelse som mulig av hovedtrekkene i tekstens innhold (Christoffersen & Johannessen, 2012). I arbeidet med innhenting av data gjennom intervjuer og refleksjonsnotater, har det kommet tydelig frem at lærere og elever i liten grad har noe forhold til det arbeidet som gjøres i utarbeidningen av et nytt rammeverk. Lærerne som ble intervjuet var kjent med fokusområdene til Ludvigsen-utvalget, i den grad at de hadde lest og hørt litt om hva tanken til utvalget var. Elevene var i liten eller ingen grad klar over at det vil foreligge nye læreplaner i alle fag innen 2020. Derfor har jeg valgt, som beskrevet i metodekapittelet, å gjøre en kort dokumentanalyse med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU2015: 8, 2015) og St.Meld.28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Per nå er det disse dokumentene som gir en antydning om hvordan den fremtidige skolen vil bli. Jeg har valgt å fokusere på to ting fra Ludvigsen-rapporten og St.Meld.28: *Dybdelæring* og *kjerneelementene*. Jeg vil benytte de svarene som forskningsspørsmålene har gitt til å forklare hva og hvorfor rollespill som metode kan tilføre den fremtidige skolen.



### 5.3.1 Dybdeløring

St.Meld.28 har vedtatt et økt fokus på *dybdeløring* i den fremtidige skolen. Dybdeløring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse om begreper og sammenhenger i fagene. Videre handler dybdeløring om at elevene fordyper seg og arbeider med lærestoffet over lengre tid, i tillegg til at de får tilbakemeldinger og utfordringer på nivå med deres faglige utvikling. Motsetningen til dybdeløring kalles gjerne *overflateløring*. Overflateløring vektlegger tilegning av faktakunnskaper uten å sette disse i sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Med utgangspunkt i utdraget over, er det mulig å diskutere hva slags type kunnskap som er aktuelt for elevene å lære og tilegne seg. Som de påpeker så er det en kognitiv tilnærming til læring som er naturlig å anta som mest hensiktsmessig når man skal tilegne seg det man typisk kaller for faktakunnskap. I både samfunnskunnskap, geografi og spesielt historie, er faktakunnskap, sentralt i mange temaer i faget. Det ble presentert et utdrag fra intervju med lærer 4 i forskningsspørsmål tre. Læreren mener at man ikke bør bruke tid på undervisning som fremmer faktakunnskap. Jeg vil påstå at dette nok er satt litt på spissen, og det er ingenting i Ludvigsen-rapporten og St.Meld.28 som sier at overflateløring ikke skal være en del av undervisningen. Det er i større grad et fokus på at det må legges mer til rette for dybdeløring i den fremtidige skolen. Sann jeg tolker dette, så vil det trolig være et mål at elever skal se sammenhenger, trekke linjer, analysere og se på spørsmål som hvordan og hvorfor. I forskningsspørsmål tre viste jeg til hvordan rollespill kan være et metodisk verktøy som fremmer akkurat denne formen for undervisning. Begrepsforståelse, holdninger, kunnskaper på analytisk nivå og evaluerende nivå, innholdets hvordan og hvorfor, må ses i lys av det Koritzinsky kaller sosial konstruktivisme (Koritzinsky, 2014). Dette er med på å gå fra en reproduksjon av kunnskap, til en aktiv tilegnelse og produksjon av ny forståelse og kunnskap. Hvis elevene skal gå i dybden på temaer, og ikke skrape i overflaten, da må det legges til rette for at vi går fra å reprodusere kunnskap til aktivt å produsere forståelse og ny kunnskap om temaene. Her blir altså rollespill, som skaper nye perspektiver og kunnskap gjennom sosial samhandling en aktuell metode som kan benyttes i den fremtidige skolen.

Med dybdeløring i fokus i den fremtidige skolen, er det avslutningsvis noen synspunkter jeg vil trekke frem som viser hvorfor rollespill er et metodisk verktøy i arbeid med dybdeløring. Forskningsspørsmål en viste en klar tendens hos elevene. Flertallet ble interesserte,

nysgjerrige og engasjerte i arbeidet med Handelsspillet. Ved å skape interesse, nysgjerrighet, og engasjement hos elevene, så kan det være den motiverende faktoren som gjør at elevene selv ønsker å gå mer i dybden på et tema, og ikke bare drive med overflatelæring. Sånn jeg ser det, viser funnene at det Handelsspillet ga elevene et godt utgangspunkt til å drive med dybdelæring. Erfaringene og perspektivene som elever får gjennom rollespill, det at de opplever følelser og engasjement i arbeidet med innholdet i fag slik som forskningsspørsmål en viser, det kan være grunnlaget til å vekke elevene lyst og ønske til å drive med dybdelæring. Dette argumentet kan til dels underbygges med Brøndbjerg et al. (2014) som skriver at læring på et høyt taksonomisk nivå, som i evne til å drive kritisk refleksjon, påvirkes mest av elevenes motivasjon. De går langt i å hevde at elevenes motivasjon har en stor sammenheng med læring på ulike taksonomiske nivåer i samfunnsfagene. I tillegg viste analysen og diskusjonen av refleksjons- og etterarbeidet i Handelsspillet at elevene har erfaringer og opplevelser som lærer kan ta tak i for å fremme undervisning om hvorfor og hvordan, og for å fremme forståelse om begreper og sammenhenger. Det er likevel viktig å påpeke at funnene viste at elevene trengte hjelp til å se at det de har lært eller tilegnet seg fra en situasjon eller sammenheng kan overføres til en annen, og at denne kunnskapen og ferdigheten kan brukes til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente. Det er typiske tegn på dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Rollespill som metode i samfunnsfag er derfor et middel, eller en metode som er interessant i lys av *dybdelæring*. Det er viktig å få frem at det bør skapes en diskusjon rundt hvordan man skal gjennomføre dybdelæring, og da står spørsmålet om metodiske valg igjen som veldig interessant. Et rollespill som Handelsspillet, bør være aktuelt som for eksempel en innfallsvinkel til dybdelæring.

#### 5.4.1 Kjerneelementene

Kjerneelementene skal ifølge St.Meld.28 gjenspeile «det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Kjerneelementene i samfunnsfag for grunnskolen er pr våren 2018 ute på en høring, og ut fra det som foreløpig foreligger, er det aktuelt å se på hvordan kjerneelementene kan knyttes til abstrakte og komplekse samfunnsbegreper og samfunnsutfordringer.

De syv kjerneelementene som foreløpig ligger ute til høring, og skal danne grunnlaget for selve læreplanen er disse 7 (Utdanningsdirektoratet, 2018):

- Undring og utforsking
- Kildekritisk bevissthet
- Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking
- Sammenhenger og samfunnsforming
- Demokrati og medborgerskap
- Bærekraftig utvikling
- Identitetsutvikling og fellesskap

De syv kjerneelementene er alle aktuelle i lys av rollespill som metode i samfunnsfag. Den første, *undring og utforsking*, er aktuell i sammenheng med funnene som ble presentert om følelser og holdninger. Funnene viste at perspektivskiftet skapte engasjement og motivasjon til læring hos elevene, og kan være en inngang til at elevene selv skal reflektere og vurdere hvordan kunnskap om samfunnet blir til gjennom å være aktivt kunnskapssøkende og nysgjerrige. Rollespill kan som vist i 5.1.2 være en fin inngang til en lengre periode med et tema, gjennom at det skaper interesse. Den andre, *kildekritisk bevissthet*, har kanskje ingen direkte relevans til selve gjennomføringen av Handelsspillet, men som Ødegaard (2003) påpeker så kan elevene selv ta del i planleggingen av et rollespill. Elevenes deltakelse i denne delen av et rollespill gir en inngang til å snakke om kildekritisk bevissthet før man planlegger et rollespill som handler om for eksempel en historisk tidsepoke. Det syvende kjerneelementet, *identitetsutvikling og fellesskap*, kan knyttes til at rollespill kan brukes som et narrativ for å utvikle identitet og forstå fellesskap. De fire andre, *perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking*, *sammenhenger og samfunnsforming*, *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling*, og *identitetsutvikling og fellesskap*, er interessante i lys av masteroppgavens problemstillingen om rollespill som tilnærming til abstrakte og komplekse begreper og utfordringer. De vil derfor ses nærmere på videre.

*Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking* er det tredje kjerneelementet og sier at eleven blant annet skal forstå hvorfor samfunnsforhold oppfattes som betydningsfulle, makt og maktrelasjoner og kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn en selv (Utdanningsdirektoratet, 2018). Rollespill genererer som beskrevet i flere steder i denne oppgaven et perspektivskifte hos elevene. Et rollespill inneholder så mange perspektiver som det er roller, og elevene fikk gjennom Handelsspillet se og oppleve ulike perspektiver som demonstrerer de aktuelle maktforholdene samfunnet står ovenfor, spesielt på et globalt nivå. Refleksjonsnotatene viste en klar tendens fra elevene om at det å kunne se og oppleve

samfunnsforhold fra forskjellige perspektiver ga en kritisk refleksjon i etterkant av rollespillet. Kjerneelementet sier at i begynneropplæringen kan man bruke situasjoner og eksempler nær elevens hverdag for å illustrere blant annet maktrelasjoner og endringer i maktstrukturer. Videre sier det at samme tilnærming kan brukes på mer avanserte og komplekse forhold (Utdanningsdirektoratet, 2018). I arbeid med abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger viser mine funn i forskningsspørsmål to at rollespill kan brukes som erfaringsbasert læring der hvor det for eksempel er vanskelig å bruke situasjon og eksempler nær elevens hverdag.

*Sammenhenger og samfunnsforming* tar utgangspunkt i at elevene skal vurdere forbindelser mellom handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener i lys av tid, rom, nivåer, strukturer og aktører. Det beskrives blant annet at elever skal bruke årsaksbegreper som grunnleggende, medvirkende og utløsende årsak (Utdanningsdirektoratet, 2018). I lys av et taksonomisk kunnskapsnivå kan det her være argumenter for at fakta og begrepskunnskap må kunne brukes til å trekke sammenhenger og skape forståelse. Funntilbud som er presentert i kapittel 5.1 viser at elever ser sammenhenger mellom for eksempel produksjon og bærekraftig utvikling. Rollespill genererer kunnskap som aktivt kan brukes til å forklare grunnleggende, medvirkende og utløsende årsaker. Refleksjons- og etterarbeidet med rollespill gir læreren anledning til å bruke et element fra rollespillet til å stille for eksempel spørsmål som knytter seg til å forstå sammenhenger.

*Demokrati og medborgerskap* skal ta for seg hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og fatter beslutninger i samfunn, og hvordan konflikter oppstår, håndteres og løses. Det vektlegges at dette skal skje på alle nivåer, fra lokalt til globalt, fra demokrati i klasserommet til globale sammenhenger og komplekse dilemmaer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Stray (2012) skriver at en demokratiforståelse krever en aktiv utvikling av elevers praktiske ferdigheter og kompetanser. Det må skje en praktisk opplæring i demokratisk deltakelse. Dette kan typisk skje gjennom bruk av lek og rollespill (s. 23). Gjennom rollespill kan man skape fiktive utfordringer og problemstillinger og elevene kan få verdifull trening og erfaring med hvordan man håndterer og løser disse. Det kan være at det er problemstillinger som er satt på forhånd, eller det kan være problemstillinger som oppstår underveis i rollespillet, og som må reflekteres over og diskuteres i ettertid. Rollespill kan benyttes dersom man skal knytte opplevelser til konflikter der deltakerne er nødt til å foreta valg og konsekvensene av

valgene, og utvikle elevers forståelse og kunnskap om utfordringer i samfunnet (Bjørshol, 1994; Wellejus & Agger, 2006).

*Bærekraftig utvikling* innebærer at elevene skal kjenne til hvordan mennesker dekker sine behov og fordeler makt og ressurser, gjennom å vurdere bakgrunnen for, konsekvenser av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling på individ-, nasjonalt og globalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2018). Argumentene som kan presenteres her blir litt av det samme som i avsnittet over. Det som er et viktig perspektiv å ta i betraktning når det gjelder undervisning i bærekraftig utvikling, er det Sinnes (2015) blant annet tar opp som en utfordring. Bærekraftig utvikling er et begrep som kan virke fjernt fra elevenes hverdagslige opplevelser. Selv om man kan knytte små konkrete handlinger i hverdagen til bærekraftig utvikling på et globalt nivå, så er det en utfordring knyttet til om elever opplever dette som noe betydningsfullt. Det er derfor viktig å skape fiktive læringsmiljøer som kan vise andre perspektiver enn de elevene selv får gjennom det nære og kjente. Dette for å skape en større forståelse for at bærekraftig utvikling er et begrep og tema som omfatter og påvirkes gjennom daglige valg, men også får konsekvenser for fremtiden.

En foreløpig og midlertidig konklusjon, blir at kjerneelementene som er presentert over, viser at elevene skal jobbe med og tilegne seg kunnskaper på flere taksonomiske nivåer og forstå strukturer på et globalt nivå. Den metodiske tilnærmingen er derfor av sentral betydning for å oppnå dette, og funnene som er presentert i denne oppgaven viser at rollespill er et metodisk verktøy som kan brukes i arbeidet med både dybdelæring og kjerneelementene i samfunnsfag.

## 7.0 Avslutning

Denne oppgavens hensikt har vært å se hvorfor og hvordan rollespill er en metode som kan brukes i samfunnsfag for at elever skal forstå abstrakte og komplekse samfunnsbegreper og samfunnsutfordringer. I arbeidet med oppgaven har jeg opplevd at det er spørsmål som har vært interessante å belyse underveis, som for eksempel forholdet lærere har til rollespill. I dette kapitlet vil jeg trekke frem igjen problemstillingen, og komme med en avsluttende konklusjon. Til slutt vil jeg komme med en kort kommentar om hvordan jeg ser på mulig videre arbeid.

Før jeg kommer med min avsluttende kommentar, er det viktig å påpeke at min oppgave bygger på data fra et lite antall lærere og elever fra ungdomsskolen. Mine funn og den avsluttende kommentaren er derfor ikke generaliserende for samfunnsfag på ungdomstrinnet. Jeg tror likevel at funnene kanskje kan vise en tendens eller representasjoner fra undervisning i klasserommet

### 7.1 Problemstilling – konklusjon

*Hvorfor og hvordan er rollespill en metode som kan brukes i samfunnsfag for at elever skal forstå abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger?*

Rollespill, i denne oppgaven Handelsspillet, kan vise seg som et metodisk verktøy i arbeidet med abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger. Ved å oppsummere mine funn gjennom oppgaven vil jeg konkludere med følgende: Isolert sett er det sannsynligvis ikke tilstrekkelig å bare gjennomføre dramatiseringsdelen av Handelsspillet. Mye tyder på at denne delen ble preget av et spill- og konkurranseinstinkt hos elevene. Det betyr ikke at denne delen var ubetydelig. Tvert imot så fikk elevene konkrete erfaringer og opplevelser med temaer som ikke nødvendigvis fremkommer i deres nære hverdag. Det kan vise seg å være viktig for å forstå abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger. Kunnskapen som elevene har tilegnet seg gjennom konkrete erfaringer og opplevelser bør derfor trekkes frem i refleksjons- og etterarbeid. Som mine undersøkelser viste, så er det sannsynligvis nødvendig at lærerne tar tak i denne delen.

Læringsprosessen i rollespill opplevdes som engasjerende, aktiverende og motiverende for elevene. Dette er et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap om abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger. Læringen og utviklingen skjedde ikke ved

direkte kunnskapsoverføring fra lærer til elev, men i samhandling med andre, i et kunnskapsfellesskap. Dette bidro kanskje til at det ikke bare var en reproduksjon av faktakunnskap, men et kunnskapsfellesskap og en læringsprosess som tilsiktet seg et hvorfor og hvordan nivå. Elevene og lærerne var i stor grad enige om at gjennomføringen av Handelsspillet var en positiv opplevelse. Likevel er det verdt å merke seg at lærerne pekte på utfordringer til gjennomføring av rollespill som ikke kom frem i rollespillteorien.

For at elevene skal forstå og se sammenhenger bør fokuset på undervisningen utvides fra et hva-nivå til et hvorfor-nivå. På et analytisk hvorfor-nivå så bør elevene få en nærhet til det faglige innholdet, og denne nærheten kan komme gjennom en fiktiv tilnærming til det som ikke er en del av det nære og kjente for elevene. Samfunnsfag bruker for eksempel ekskursionsjon som metode, eller ser på hvordan samfunnsforhold fungerer i skolen. Jeg mener at rollespill trolig ga de deltakende elevene en tilsvarende erfaring og opplevelse til abstrakte og komplekse begreper og sammenhenger.

I lys av den fremtidige skolen, mener jeg det er mye som tyder på at rollespill er et metodisk verktøy som kan brukes i samfunnsfag. Dette begrunner jeg med vekt på diskusjonen over om dybdelæring og kjerneelementene. Jeg vil likevel legge til at nye læreplaner ikke er vedtatt enda, så det kan fortsatt skje endringer.

Presentasjonen og drøftingen av dataen kan ikke beskrives som generaliserende for alle elever og elever i ungdomsskolen. Jeg mener likevel at den kan vise representasjoner av undervisning i samfunnsfag, og må forstås der etter.

## 7.2 Veien videre

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg blitt gjort oppmerksom på at blant annet rollespill er en metode som benyttes i liten grad i samfunnsfag. I oppgaven min har jeg presentert og diskutert fordelene med å bruke rollespill, og jeg har gjort funn som viser at det kan være planlegging og organisering som ligger til grunn for at lærere i liten grad benytter seg av blant annet rollespill i samfunnsfag. Samtidig har jeg presentert funn som viser at lærerne opplever at det er en metode de ikke har i sin verktøykasse.

Jeg mener at funnene i oppgaven viser at rollespill har en plass i skolen, og i den fremtidige skolen. Derfor kan et videre bidrag til samfunnsdidaktikken blant annet være hvordan vi kan

sørge for at elevene får den undervisningen som bidrar til å møte et fag som er i stadig utvikling, og påvirkes av et samfunn i stadig utvikling. Er det opp til hver enkelt lærer å ha metoder som rollespill i sin verktøykasse? Skal lærerutdanning ha større fokus på metodiske verktøy? Jeg tenker at dette er viktige spørsmål som kan diskuteres.



## Kildeliste

- Andersen, Hans Petter. (2015). En ulik verden - sammenligninger i geografiundervisning. I R. Mikkelsen, & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 69-93). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Aubert, Vilhelm. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørshol, Stig. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Oslo: Tano.
- Brondbjerg, Leif, Christophersen, Jonas, Jakobsen, Carstein Linding & Sørensen, Katrine (2014). *Ligner vi hinanden? en dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme.
- Børhaug, Kjetil, Christophersen, Jonas & Aarre, Tone. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Børhaug, Kjetil, Fenner, Anne-Brit & Aase, Laila (red.). (2005). *Fagenes begrunnelser - Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsingsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, Kjetil, Hunnes, Odd Ragnar & Samnøy, Åshild (red.). (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Changemaker. (2017). *Handelsspillet*. Hentet 01.08.2017 fra <http://handelsspillet.no/files/Handelsspillet%2020-39.zip>
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, Olav (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dingwall, Robert. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller, & R. Dingwall (Red.), *Context & Method in Qualitative Research* (s. 64). London: Sage.
- Dysthe, Olga (2005). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjær, Olav. (2015). Ekskursjoner i skolen - en spennende læringsarena IR. Mikkelsen, & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet: En innføringsbok i geografiundervisning for studenter og lærere* (3. utg., s. 160-194). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Hollup, Kristine. (2008). *MiniTinget som arena for å lære om demokratiet og Stortinget*. Oslo. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32588/Masteroppgave-Hollup.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Huang, Lihong, Ødegård, Guro, Hegna, Kristinn, Svagård, Vegard, Helland, Tarjei & Seland, Idunn. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. Hentet fra <http://www.hioa.no/content/download/143865/4054692/file/NOVA-Rapport-15-2017-ICCS-nettversjon-6-november.pdf>
- Illeris, Knud. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn & Ramberg, Magnus Rye (2014). Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4). Hentet fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Koritzinsky, Theo (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, Lise & Naastad, Nils. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, Ann Kristin (2012). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leming, Tove (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 61-72. doi:<https://doi.org/10.17585/ntpk.v%v.132>.
- Lund, Erik. (2013). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

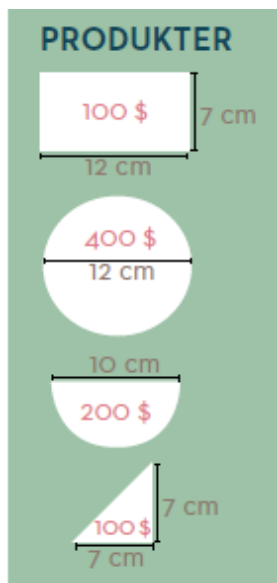
- Lycke, Kirsten Hofgaard. (2006). Erfaringsbasert læring - caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. I H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. r. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 157-175). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mathé, Nora E. Hesby. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole, 1*, 68-72. Hentet fra [http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/h17/pensumliste/artikkel/bs-0115-web\\_mathe.pdf](http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3210/h17/pensumliste/artikkel/bs-0115-web_mathe.pdf)
- Mezirow, Jack. (2008). An overview on transformative learning. I P. Sutherland, & J. Crowther (Red.), *Lifelong Learning: concepts and contexts* (s. 24-38). London: Routledge. Hentet fra [https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong\\_Learning\\_Concepts\\_and\\_Contexts.pdf](https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong_Learning_Concepts_and_Contexts.pdf)
- Nesland, Erlend Takle. (2015). *FN-rollespillet i samfunnsfaget - en elevaktiv arbeidsform for stort læringsutbytte - også på ungdomsskolenivå*. Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8132/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- NOU2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Pettersen, Roar C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning - Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy and technology. I K. Sawyer (Red.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 97-118). New York: Cambridge University Press. Hentet fra [http://iikit.org/fulltext/2006\\_KBTheory.pdf](http://iikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf)
- Simkins, David. (2011). *Negotiation, simulation, and shared fantasy: Learning through live action role play*, The University of Wisconsin - Madison). Hentet fra <https://www.learntechlib.org/p/119826>
- Sinnes, Astrid T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Universitetslaget.
- Solhaug, Trond & Børhaug, Kjetil. (2012). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, Håkon. (2017). *World Peace Game som undervisningsmetode i samfunnskunnskap*. Hentet fra <https://bora.hib.no/nb/item/1022>

- Stray, Jannicke Heldal. (2012). Demokratipedagogikk. I J. H. Stray, & K. L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæbø, Aud Berggraf. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprossens didaktiske utfordringer*, (Doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-naturvitenskapelig Universitet). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Thagaard, Tove. (2010). *Systematikk og innlevelse. en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel (2012). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Udir. (2017). *Første skisse til kjerneelementer i samfunnsfag*. Hentet 08.02 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/151?reset=False>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?* Hentet 07.03 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Samfunnsfag grunnskole / samfunnsfag grunnskole samisk*. Hentet 16.03 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=368>
- Wellejus, Asta & Agger, Ask (2006). Lyst, leg og læring - Det historiske vindue og rollespil som læringsverktøy. I K. o. W. Sandvik, A.M. (Red.), *Rollespil i æstetisk, pedagogisk og kulturel sammenheng* (s. 217-236). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Woolfolk, Anita. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ødegaard, Marianne. (2003). Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education. *Studies in Science Education*, 39(1), 75-101. [doi:10.1080/03057260308560196](https://doi.org/10.1080/03057260308560196)

## Figurer

RÅVARER	FORDELING
<ul style="list-style-type: none"><li>• 29 Ark</li><li>• 2 Farget papir</li></ul>	<b>A-land (1 stykker)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 ark</li><li>• 2 sakser</li><li>• 2 linjaler</li><li>• 1 passer</li><li>• 6 1000\$</li></ul>
<b>TEKNOLOGI</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 2 Sakser</li><li>• 2 Linjaler</li><li>• 1 Passer</li><li>• 8 Blyanter</li><li>• 10 1000\$</li></ul>	<b>B-land (2 stykker)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 10 ark</li><li>• 1 ark farget papir med lim</li><li>• 2 1000\$</li></ul>
I tillegg trenger du litt ekstra utstyr til spill- lederne.	<b>C-land (2 stykker)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 4 ark</li><li>• 2 blyanter</li></ul>

Figur 1. (Changemaker, 2017)



Figur 2. (Changemaker, 2017)

## Vedlegg

### Vedlegg 1 - Samarbeidsavtale

#### Referat fra møter vedr masteravhandling, SKUTMA

Når: juni 2017

Tilstede: Tarald, Andre og Janne



Bakgrunnen for møtet var at studentene ved oppstart på master i skolerettet utdanningsvitenskap (SKUTMA) hadde fått forståelse for muligheten av å skrive masteroppgave sammen.

I fagplanen Masteroppgave SKUT5910 står det følgende om masteroppgaven:

*«Masteroppgaven skal være et selvstendig vitenskapelig arbeid på ca. 100 sider der studenten må demonstrere innsikt i aktuell forskning og teorier, metoder og tilnærminger som er relevante for oppgavens tema og problemstilling.*

.....

*Arbeidet med masteroppgaven er i hovedsak et selvstendig arbeid, supplert med veiledning og seminarer hvor studentene legger fram sitt arbeid for hverandre»*

I forskrift om krav til mastergrad (<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1392>), står det følgende i § 6. Krav til selvstendig arbeid:

*«I mastergrad etter § 3 og § 5 skal det inngå selvstendig arbeid av et omfang på minimum 30 studiepoeng.....*

.....

*Institusjonen fastsetter nærmere regler om det selvstendige arbeidet, herunder omfang, vurderingsform og om arbeidet skal utføres individuelt eller av flere studenter.»*

Med bakgrunn i situasjonen som har oppstått, med forventning om at oppgaven kunne skrives sammen er det sett på muligheten for hvordan instituttet kan legge til rette for studentene.

Det er avtalt at studentene skriver hver sin individuelle oppgave. De har sin egen problemstilling, innledning, drøfting, resultater/funn og avslutning. De vil bygge oppgaven sin på den samme teorien, men teorikapittelet må ses opp mot problemstilling og drøfting må ses opp mot teorikapittel. De ønsker å bruke samme metode og innhente de samme dataene. Hvordan dette skrives ut må ses i sammenheng med problemstilling for masteroppgaven. Veileder Marlen Ferrer og Evy Jøsok støtter denne løsningen.

Janne  
Herseth  
Studieleder  
GFU, HiOA  
Okt 2017

## Vedlegg 2 - Refleksjonsnotat

# Refleksjonsnotat etter gjennomføring av Handelsspillet

Klasse: \_\_\_\_\_

Kjønn: \_\_\_\_\_

Takk for at du deltok i vårt prosjekt som handlet om bruk av Handelsspillet i samfunnsfag på 10.trinn. Vi håper du fikk noe ut av spillet, og er nå nysgjerrige på hvilke refleksjoner du har gjort deg i etterkant av gjennomføringen. Under følger noen få refleksjonsspørsmål vi ønsker at du besvarer så godt du kan. Tenk godt før du svarer, og svar gjerne så utfyllende du klarer. Det er også spørsmål på baksiden.

- 1) Hva likte du og hva likte du ikke med Handelsspillet?

---

---

---

---

---

- 2) Hva tror/synes du Handelsspillet prøver å illustrere?

---

---

---

---

---

- 3) Begrepsbruk. Ble noen av begrepene i Handelsspillet mer forståelig når du deltok i rollespillet? (verdenshandel, verdensbanken, bistand, forhandling, FN, Nord/sør-land, fattigdom)

---

---

---

---

---

- 4) Tror du spillet vil gjøre noe med dine holdninger i fremtiden. På hvilken måte?

---

---

---

---

---

- 5) Kan du skrive noe kort om hva du mener om bruk av rollespill (slik som Handelsspillet) i samfunnsfagundervisningen?

---

---

---

---

---

- 6) Hva mener du er forskjellen på lærebokundervisning og erfaringsbasert undervisning (slik som rollespill)?

---

---

---

---

---

## Vedlegg 3 - Intervjuguide

### Intervjuguide – semistrukturert intervju

Hvem: Aktuelle og deltakende lærere for klasser hvor prosjektet gjennomføres

Lydopptak: Det blir gjort lydopptak av intervjuene. Intervjuobjektene vil på forhånd bli gjort oppmerksomme på at de ikke skal oppgi opplysninger som kan føres tilbake til skoler eller elever.

Form: To intervjuere, en respondent. En har ansvar for notater og lydopptak – en har ansvar for intervjuet, i tillegg til eventuelle oppfølgingsspørsmål.

#### Fase 1: Rammesetting

- Intervjuet skal brukes som datagrunnlag for en masteroppgave.
- Informasjon om anonymitet og samtykkeerklæring
- Uformell samtale
  - o Informasjon om prosjektet

#### Fase 2: Erfaringer

- Hvordan synes du gjennomføringen gikk?
- Hvordan er det å se elevene i en sann aktivitet?

#### Fase 3: Nøkkelsspørsmål:

Spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål	Kommentar til spørsmål
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan opplevde du aktivitetsnivået i klassen under Handespillet?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Var det noe som eventuelt skilte seg spesielt ut fra ordinære undervisningstimer, med tanke på aktivitetsnivået?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vi tror at dette en undervisningsmetode som kan bidra til økt forståelse, kunnskap og engasjement blant elever om omfattende og teoretiske temaer.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan ser du på Handespillet/rollespill som et supplement eller alternativ til ordinær undervisningen om abstrakte temaer? (forklar abstrakte temaer)</li><li>- Hvilke fordeler mener du bruk av rollespill i samfunnsfagundervisningen kan ha?</li><li>- Hvilke utfordringer ser du ved å bruke rollespill i undervisningen?</li><li>- Når brukte du sist rollespill i din undervisning? Hvilke temaer arbeidet du med da?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan du se for deg at dette er en undervisningsmetode du kan benytte ved senere anledning?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vi er interesserte å høre lærerens erfaringer om rollespill og lignende praktiske aktiviteter som alternativ eller supplerende undervisningsmetode.</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rollespill i samfunnsfag – fra teori til praksis og erfaring. Hvordan kan Handelsspillet, i henhold til formålet i samfunnsfag og fremtidens skole, bidra til at elever øker sin forståelse av verdensøkonomien, ressursbruken og urettferdig fordeling på et globalt nivå?</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrerte du en endring i holdningene hos elevene med tanke på bruk av rollespill og rollespillets innholdstemaer fra introduksjonen til avslutningen?</li> <li>- Bruk eksempler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I så fall, stemte endringene med det du hadde sett for deg før aktiviteten?</li> <li>- Var det noe som overrasket eller interesserte deg spesielt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læreren kjenner bedre til elevene enn oss, så vi er interesserte å vite om Handelsspillet ga nye inntrykk eller holdninger på elevene om omfattende temaer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kompetanser: Hva vektlegger du i din samfunnsfagundervisning?</li> <li>- Gå mer i dybden på dette spørsmålet.</li> <li>- Bruk eksempler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Med tanke på vektlegging – føler du at handelsspillet eller rollespill generelt kan bidra til å styrke noen av disse ferdighetene?</li> <li>- Gå i dybden på noen av elementene læreren vektlegger hvis det er av interesse for oss. For eksempel: holdninger, kritisk tenkning, refleksjon og engasjement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dette kan være relevant og interessant å vite mer om for vårt forskningsprosjekt. Vi har også tall og tabeller på dette via «ligner vi hinanden?»</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilken plass ser du for deg at rollespill har for fremtidens skole? – med tanke på fokusområdet som ny overordnet del og Ludvigsen-utvalget anbefaler?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>

#### Fase 4: Avsluttende/oppsummere

- Oppsummering og avklaring

- Er det noe respondent ønsker å legge til?

# Samtykkeerklæring for intervju i masteroppgaven om Handelsspillet

## Beskrivelse av prosjektoppgaven

Vi er to masterstudenter i *skolerettet utdanningsvitenskap, fordypning samfunnsfag ved HiOA*.

Masteroppgaven skrives av André Evensen og Tarald Sundet Hagen. Veileder for masteroppgaven er Evy Jøsok, epost [evy.josok@hioa.no](mailto:evy.josok@hioa.no) tlf. 91598131.

Masteroppgaven skal forske på *Handelsspillet*. Som en del av dette prosjektet skal vi undersøke hvordan handelsspillet, som et rollespill kan være et godt alternativ eller supplement til ordinær undervisning i samfunnsfag.

Metode som skal brukes i masteroppgaven er blant annet intervju av lærere etter gjennomføring av handelsspillet. Intervjuet vil samle inn informasjon fra lærere om handelsspillet og rollespill i samfunnsfagundervisningen.

## *Frivillig deltakelse*

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Vi vil bruke lydopptak, samt ta notater underveis i intervjuet. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet.

## *Anonymitet*

Data og informasjon i masteroppgaven vil bli fullstendig anonymisert. Det er kun forfatterne av masteroppgaven som vil vite hvem som er blitt intervjuet og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg som informant. Før intervjuet begynner ber vi deg om å samtykke i deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

## *Samtykke*

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet

---

Sted og dato Signatur