

# Rollespill i samfunnsfag.

Et kvalitativt studie om elevers utvikling av kritisk tenkning ved bruk  
av Handelsspillet.

OsloMet storbyuniversitetet

Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag

SKUT5910

Kandidatnr.: 908

Tarald Sundet Hagen

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

OsloMet storbyuniversitetet

15.mai 2018



## Sammendrag

Denne masteroppgaven ønsker å besvare problemstillingen om hvordan evnen til kritisk tenkning kan utvikles ved å benytte rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. Rollespillet som masteroppgaven tar utgangspunkt i kalles Handelsspillet. Materialet som har blitt brukt i masteroppgaven er innhentet fra fem ulike klasser. Analysedelen er inndelt i tre ulike forskningsspørsmål som skal besvares og i sammenheng skal kunne besvare problemstillingen angående kritisk tenkning. De tre forskningsspørsmålene fokuserer på forståelse av sammenhenger, holdninger og verdier og perspektivmangfold. Hovedfunnene fra datainnsamlingen tyder på at rollespillet som er undersøkt gir gode føringer til å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Handelsspillet viser seg å være et engasjerende rollespill som gir mulighet til å forstå sammenhenger og bevisstgjøre holdninger og verdier hos deltakerne. Handelsspillet er et eksempel på et rollespill som gir en variert undervisningsmetode og både fremmer læring og underholdning. Arbeidet med å fornye dagens læreplanverk er i gang, og kalles fagfornyelsen. Deler av innholdet i fagfornyelsen vil bli redegjort og diskutert i denne masteroppgaven.



## Forord

Min interesse for å skrive denne masteroppgaven strekker seg tilbake til gjennomføringen av 4 års grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Gjennom valg av samfunnsfag som valgfag, ble vi introdusert for et rollespill som heter Handelsspillet. Som en del av etterarbeidet til Handelsspillet, fikk vi reflektert og delt synspunkter på bruk av rollespill som pedagogisk aktivitet i undervisningen. En interessant refleksjon som ble gjenstand for mange diskusjoner, er hvorvidt rollespill i undervisningen kan bidra til å gjøre temaene elevene arbeider med mer konkrete. I tillegg synes jeg det er svært viktig at elevene forstår hvorfor de skal arbeide med ulike temaer og at deres synspunkter og meninger bør fremmes i undervisningen. Kritisk tenkning er en viktig kompetanse elevene bør ha, og jeg tror bruk av rollespill kan utvikle evnen til kritisk tenkning.

I gjennomføringen av studiet har jeg vært heldig å møte nye skoler, lærere og elever som har bidratt til å gjennomføre dette studiet. I alt var det 5 ulike klasser og nærmere 120 elever som har deltatt i Handelsspillet. En stor takk til lærere og elever som har deltatt, både i gjennomføringen av selve spillet, intervjuer og skriftlige refleksjoner i etterkant av Handelsspillet. Interessen og engasjementet blant de involverte har vært positiv og bidrar forhåpentligvis til at flere blir kjent med Handelsspillet. Arbeidet med rollespillet og selve masteroppgaven har vært spennende, varierende og svært lærerikt. Prosessen har gitt meg nye verktøy jeg kan ta med inn i kommende lærerkarriere.

Jeg ønsker avslutningsvis å takke OsloMet, og da spesielt hovedveileder Evy Jøsok og biveileder Marlen Ferrer for deres presise tilbakemeldinger, støtte og tilgjengelighet gjennom hele perioden. Jeg ønsker også å takke Janne Herseth ved studieledelsen på OsloMet, som har vært med på å legge til rette for et mulig samarbeid for André og meg. Vi har satt veldig stor pris på all deres støtte gjennom hele prosessen med å få godkjenning til å gjennomføre deler av masteroppgaven sammen. Jeg vil sist, men ikke minst takke min samarbeidspartner gjennom deler av masteroppgaven, André. Takk for fem fine studieår, med gode samtaler, diskusjoner og refleksjoner. Lykke til videre!

Tarald Sundet Hagen

## Contents

Sammendrag .....	iii
Forord .....	v
1.0 Innledning.....	1
Problemstilling .....	3
1.1 En normativ og analytisk tilnærming til rollespill .....	5
1.2 Introduksjon av Handelsspillet.....	6
1.3 Oppgavens oppbygging.....	8
1.3.1 Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven .....	10
1.4 Relevante norske masteroppgaver om bruk av rollespill i samfunnsfag.....	11
2.0 Skolens styringsdokumenter .....	13
2.1 Kunnskapsløftet - Den generelle læreplanen og formålet i samfunnsfag .....	13
2.2 Den fremtidige skole .....	15
2.2.1 Kompetansebegrep og kompetanseområder.....	16
2.2.2 Dybdelæring og rollespill.....	18
2.2.3 Kjerneelementer og rollespill .....	18
3.0 Teori .....	20
3.1 Læringsteorier .....	20
3.2 Hva er rollespill? .....	24
3.3 Aktuelle læringsprosesser i rollespill .....	25
3.4 Utfordringer til rollespill og elevaktivitet i samfunnsfagundervisningen .....	29
3.5 Kritisk tenkning.....	31
3.5.1 Forståelse av sammenhenger.....	34
3.5.2 Selvstendige holdninger og verdier .....	35
3.5.3 Perspektivmangfold.....	36
4.0 Metode.....	38
4.1 Forskerrollen .....	39
4.2 Metodetriangulering .....	40
4.3 Observasjon .....	41
4.4 Intervju .....	43
4.5 Refleksjonsnotat – elevbesvarelser .....	45
4.6 Reliabilitet og validitet .....	46
4.6.1 Utvelgelse av informanter .....	47
5.0 Analyse og diskusjon .....	49
5.1 Forsknings spørsmål 1 – forståelse av sammenhenger .....	51
5.1.1 Økt forståelse av urettferdighet og ulik fordeling .....	51
5.1.2 Begrepsbruk .....	57

5.2 Forsknings spørsmål 2 – selvstendige holdninger og verdier .....	62
5.2.1 Bevisstgjøring av holdninger og verdier .....	63
5.2.2 Lærerens arbeid for å skape gode holdninger i klasserommet .....	69
5.3 Forsknings spørsmål 3: Perspektiv mangfold .....	73
5.3.1 Engasjement .....	74
5.3.2 Lærere og elevers opplevelser av rollespill .....	76
5.3.3 Bruk av rollespill i samfunnsfag .....	77
5.3.4 Læringsutbytte .....	81
5.4 Avsluttende drøfting .....	87
6.0 Sammenfatning av forsknings spørsmål og problemstilling .....	91
6.1 Forsknings spørsmål 1 .....	91
6.2 Forsknings spørsmål 2 .....	92
6.3 Forsknings spørsmål 3 .....	92
Problemstilling .....	94
7.0 Veien videre .....	96
Litteraturliste .....	97
Figurer .....	103
Vedlegg .....	104
Vedlegg 1 - Samarbeidsavtale .....	104
Vedlegg 2 - Refleksjonsnotat .....	105
Vedlegg 3 - Intervjuguide .....	106
Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring .....	108

## 1.0 Innledning

I dagens komplekse og globaliserte verdenssamfunn er det nødvendig at elevene besitter kompetanse og ferdigheter som gjør de i stand til å ta del i utviklingen av eget liv, både gjennom å være selvstendig og en del av et fellesskap. Utvikling av kritisk tenkning vil slik sett være svært sentralt for elevenes kompetanse og ferdigheter. I følge Opplæringslova (2013) skal skolen fremme refleksjon og kritisk tenkning hos elevene. Ved å lese flere sentrale skolerelaterte dokumenter som kunnskapsløftet, den nye overordnede delen, Ludvigsen-utvalget og stortingsmelding 28 forstår man at kritisk tenkning er viktig i skolen. Min oppfatning og tanke er derimot at disse dokumentene i liten grad beskriver innholdet i kritisk tenkning. Hva innebærer begrepet? Begrepet virker for min del å bli slengt rundt som en viktig evne og kompetanse elevene skal utvikle, men uten nærmere beskrivelse. Denne oppgaven skal forsøke å gi et større innblikk i kritisk tenkning og hvordan begrepet kan bli gjort relevant i samfunnsfagundervisning gjennom bruk av rollespill. Arbeidet med kritisk tenkning skal også være en sentral del i fremtidens skole. I denne perioden er prosessen med å fornye fagene, kalt fagfornyelsen i gang. Det er tydelig at kritisk tenkning også vil få en sentral plass i kommende læreplanverk. Det er foreslått at kjerneelementene i samfunnsfag skal resultere i utvikling av kritisk tenkning hos elevene. Mer inngående forklaring av kritisk tenkning og fagfornyelsen vil komme senere i oppgaven.

I løpet av høsten og vinteren 2017/2018 deltok over 120 elever, og fem klasser i dette studiet og gjennomførte et rollespill kalt Handelsspillet. Utgangspunktet for å skrive denne masteroppgaven har vært å gjennomføre Handelsspillet.

Formidling af komplekse sammenhænge: Rollespillet lader os forenkle samfundets konflikter og udfordringer gennem analogier og simuleringer. ... skaber overblik og sammenhæng og hjælper os dervedmed at navigere og reflektere. Gennem spillet danner vi fælles erfaringer, der kan virkesom kollektivt udgangspunkt for perspektivering, refleksion og diskussion (Wellejus & Agger, 2006, p. 222)

I sitatet over kommer flere av styrkene til rollespill frem. Rollespill kan ta for seg komplekse sammenhenger som må forstås, for at elever skal ha nødvendig kompetanse og ferdigheter til å kunne tenke kritisk i dagens samfunn. En av styrkene til rollespill er som sitatet sier,



muligheten til å innta ulike perspektiver, dette er også et viktig element for å tenke kritisk. Samtidig får deltakerne i et rollespill reflektere, diskutere, oppleve og se konsekvenser av valg som blir tatt. Dette kan bygge videre på elevenes egne holdninger til temaer som inngår i et rollespill. Arbeid og utvikling av selvstendige holdninger og verdier anser jeg som viktige elementer for å kunne tenke kritisk. I tillegg gir rollespill mulighet til å skape overblikk for å se sammenhenger, noe som også inngår i det å tenke kritisk. I anbefalingene til nytt læreplanverk skriver Ludvigsen-utvalget blant annet at holdninger er en forutsetning for å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene bruke ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng (NOU2015: 8, 2015, p. 19). Det skal i oppgaven presenteres funn og analyser over hvordan og hvorfor et rollespill som Handelsspillet kan utvikle elevenes kritiske tenkning.

Valget om å skrive en masteroppgave om bruk av rollespill, er på mange måter overraskende for min del. Jeg har aldri vært spesielt glad i aktiviteter som krever slik type deltakelse og ofte tenkt at læringsutbyttet med en slik metode er minimal og derfor vært skeptisk til å bruke det i undervisningssammenheng. Dette har vært min innstilling til rollespill og lignende aktiviteter både som elev og student. Jeg har i arbeidet med denne oppgaven fått et bedre innblikk og kunnskap om rollespill og at det ikke nødvendigvis dreier seg om å dramatisere eller pugge replikker. Jeg tenker at et rollespill kan være så mangt, og det kan være en styrke i mange undervisningssituasjoner.

Da jeg ble introdusert for Handelsspillet for første gang på HiOA var jeg svært skeptisk, min første tanke var å forlate undervisningstimen og droppe deltakelsen. Heldigvis gjorde jeg ikke det. Handelsspillet var en engasjerende, gjennomtenkt og lærerik aktivitet som ga meg mange tanker i etterkant. Spillet inneholder fagstoff som er svært aktuell, men kan virke fjerne og omfattende for en elev i et klasserom, ved for eksempel å lese om det i læreboka. Elementene i rollespillet blir fremstilt på en enkel måte, noe som konkretiserer rollespillet. Min motivasjon for å undersøke nærmere bruk av rollespill i samfunnsfagundervisningen handler om å vise at et spill som Handelsspillet kan gi elevene opplevelser og forståelse for temaer som er svært viktige. Å bruke Handelsspillet er også et forslag til et variert metodevalg i undervisningen som kan engasjere elevene til å lære.

Et tidlig steg i startprosessen var å finne ut hva jeg ønsket å undersøke når det gjelder bruk av rollespill i samfunnsfagundervisningen. Jeg startet tidlig med å lete etter hva som allerede er

undersøkt når det gjelder rollespill i skolen og hva som opptar skolepolitikk og innholdet i skolen. Jeg fant raskt ut at elevenes utvikling av kritisk tenkning er noe som er lite forsket på i Norge og samfunnsfag, men som er en svært viktig kompetanse og evne, som både skolen og arbeidslivet vektlegger. Kritisk tenkning er i hvert fall lite forsket på i sammenheng med bruk av rollespill. Dermed var jeg i gode samtaler med min veileder om mulige vinklinger og kom til enighet om en problemstilling og tilknyttede forskningsspørsmål. Siden arbeidet med fagfornyelse er i gang, kom Andrè og jeg frem til at vi ønsker å gi våre oppgaver et preg av hva som møter lærere og elever i den fremtidige skole. Derfor vil to av mine forskningsspørsmål ta utgangspunkt i to av kjerneelementene som er foreslått i samfunnsfag.

### Problemstilling

Som et resultat av prosessen som ble presentert i forrige avsnitt, ønsker jeg å diskutere hvordan undervisning eksempelvis kan bidra til å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Dermed har jeg valgt følgende problemstilling:

*Rollespill i samfunnsfag. Hvordan kan Handelsspillet utvikle elevers evner til kritisk tenkning?*

Det er nødvendig å avgrense problemstillingen fordi begrepet kritisk tenkning kan være omfattende i skolesammenheng. Begrepet kan blant annet inneholde elementer som kildekritikk, historiebevissthet og perspektivmangfold. Kritisk tenkning vil senere i oppgaven bli redegjort og presentert med innholdselementer jeg mener er aktuelle å belyse når man arbeider med et rollespill som Handelsspillet. Jeg har konkret valgt å implementere Handelsspillet inn i problemstillingen fordi utgangspunktet for studiet er gjennomføringen av Handelsspillet og all datainnsamlingen er innhentet med tilknytning til Handelsspillet. Jeg tenker at en slik problemstilling er nokså åpen, men samtidig konkret nok til å kunne diskutere styrkene og utfordringene til rollespillet i samfunnsfag. Fokuset i problemstillingen ligger tydelig på rollespill i samfunnsfag, og hvordan et rollespill som Handelsspillet kan bidra til å utvikle elevenes evner til kritisk tenkning. Siden kritisk tenkning er en sentral del i dagens utdanning, vil det også være svært viktig i den fremtidige skole. Derfor ønsker jeg å se på nærmere på fagfornyelsen som er i full gang, men ikke trer i kraft før år 2020. For at datagrunnlaget i denne oppgaven skal analyseres og begrunnes mest grundig, har jeg valgt å lage tre forskningsspørsmål, som nærmere kan beskrive hvordan Handelsspillet bidrar til å

utvikle elevenes kritiske tenkning. I følgende avsnitt kommer redegjørelse for de tre forskningsspørsmålene.

Handelsspillet tar for seg temaer som er dagsaktuelle og interessante å undersøke nærmere. Jeg tenker at rollespillet har et stort potensiale til å utvikle elevenes kunnskap og forståelse av sammenhenger, som er viktig i arbeidet for å utvikle kritisk tenkning. Tanken bak forskningsspørsmål 1 kommer fra et av de foreslåtte kjerneelementene i fagfornyelsen som handler om forståelse av sammenhenger. Forskningsspørsmålet lyder følgende:

*Hvordan kan elevenes forståelse av sammenhenger utvikles gjennom bruk av Handelsspillet?*

Jeg mener forskningsspørsmål 1 er mer fagdidaktisk enn de to andre forskningsspørsmålene ved at den konkret skal ta for seg noen av temaene i Handelsspillet. Analysedelen vil diskutere ulike temaer og sentrale begreper som tas opp i Handelsspillet. Dette er temaer og begreper som kan utvikle elevenes helhetsforståelse som er viktig for en kritisk tenker. Grunnen til at jeg valgte dette forskningsspørsmålet er at jeg anser forståelse for sammenhenger som svært grunnleggende for å kunne ta stilling til ulike temaer. Jeg tenker at kjerneelementet om sammenhenger og samfunnsforming på en god måte kan besvare hvordan og hvorfor kritisk tenkning i samfunnsfag og skolen er viktig.

Forskingsspørsmål 2 vil diskutere elevenes selvstendige holdninger og verdier.

Handelsspillet åpner for individuell refleksjon så vel som tenkning i fellesskap. Det er nødvendig å diskutere de ulike holdningene og verdiene som kommer frem i spillet, samt få en forståelse for hva elevene mener og hvilken lærdom de kan ha av et slikt rollespill. Derfor lyder forskningsspørsmål 2, slik:

*Hvordan bidrar Handelsspillet til at elevene utvikler selvstendige verdier og holdninger?*

Elevene kan i forkant av et slikt rollespill allerede ha skapt egne holdninger og verdier. Det vil derfor i analysedelen være interessant å se om elevene har utviklet nye holdninger etter deltakelse i Handelsspillet, eller om tidligere holdninger om temaene fremdeles består. Det er også interessant å høre hva lærerne mener om holdninger og verdier og hvordan disse skapes i klasserommet, og om bruk av Handelsspillet har noe å tjene knyttet til elevenes holdninger og verdier. Jeg tenker at elevenes selvstendige holdninger og verdier, så vel som toleranse og respekt for andres holdninger og verdier er relevant i oppøvelsen av kritisk tenkning.

Hovedgrunnen til at jeg valgte dette forskningsspørsmålet om holdninger og verdier, er at elevene i stor grad skal utvikle seg til å bli selvstendige borgere og at dette ikke nødvendigvis utvikles på en lett måte i skolen. Når elevene deltar i et rollespill kan følelser og tanker spille inn på en annen måte enn ved tradisjonell undervisning, som jeg tror vil sette spor i elevene. Slik tror jeg også at elevene vil få erfaringer og opplevelser som lettere kan utvikle selvstendige holdninger og verdier.

Det siste forskningsspørsmålet dreier seg om perspektivmangfold. Tanken bak dette forskningsspørsmålet kommer også delvis fra et av de foreslåtte kjerneelementene i fagfornyelsen. Jeg tenker at dette forskningsspørsmålet er svært nødvendig å diskutere når man beskriver bruk av rollespill i undervisningen. Derfor har jeg valgt følgende ordlyd på forskningsspørsmål 3:

*Hvordan opplever elevene at Handelsspillet bidrar til forståelse og utvikling av perspektivmangfold i undervisningen?*

I tillegg til at andres perspektiver er en naturlig del av et rollespill hvor man inntar en annen rolle, er også perspektivmangfold sentralt for å utvikle elevenes kritiske tenkning hvor det er nødvendig å forstå andre perspektiver, enn kun sitt eget for å se et helhetlig og sammensatt bilde av virkeligheten. Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning mener jeg er et kjerneelement som passer svært godt til arbeid med rollespill. Jeg mener at læringsutbyttet og opplevelsene elevene får ved å innta et nytt perspektiv er god og viktig læring for at elevene skal kunne bli samfunnskritiske. De får nye opplevelser som ikke vanligvis er en del av deres hverdag.

Disse forskningsspørsmålene må sees i sammenheng og vil vise hvordan arbeid med rollespill i samfunnsfagundervisningen kan utvikle kritisk tenkning hos elevene.

### 1.1 En normativ og analytisk tilnærming til rollespill

Vi forholder 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 vi å beskrive, forstå og tolke det som faktisk skjer i virkeligheten, her i klasserommet (Imsen, 2012, pp. 50-51). Didaktikkens *hvordan* har en stor betydning for hvordan elever oppnår læring og kunnskap knyttet til ulike temaer. Min erfaring som student og vikarlærer har dannet en hypotese om at rollespill kan bidra til å 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 tilnærmingen vil gi en utvidet plattform i den normative planleggingen av undervisning i samfunnsfag. Først la meg presentere mer dyptgående hva Handelsspillet går ut på.

## 1.2 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 avhengige av hverandre 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 (Changemaker, 2017). Utgangspunktet for mitt studie har vært å bruke informasjonen for 20-39 deltakere.

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 og produksjonen kan starte. Etersom 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. Se 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 trekanten blir satt ned og opp for 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 ekstrarforsyninger (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 produktionsvare, 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 spilleleder 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 lærer 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.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har denne masteroppgaven gjort rede for fokusområde og begrunnelser for problemstilling. I tillegg til at Handelsspillet har blitt presentert og beskrevet. I kommende kapittel vil samarbeidsavtalen som har blitt inngått med HiOA bli presentert, samt tre ulike norske masteroppgaver som beskriver rollespill i samfunnsfag.

I kapittel 2 vil det legges vekt på den generelle delen av læreplanen (LK06) og formålet med samfunnsfag, samt anbefalinger og arbeidet som er gjort med tanke på fremtidens skole.

Hovedinnholdet som beskrives om fagfornyelsen er kompetansebegrepet, kjerneelementer og dybdelæring. Kapittel 2 vil senere i oppgaven bli diskutert i forbindelse med forskningsspørsmålene som allerede er presentert. Dette kapitlet mener jeg er nødvendig for å få en oversikt over norske styringsdokumenter. I tillegg er det interessant å se hvordan dagens og fremtidens læreplanverk legger til rette for rollespill som metode i undervisningen, samt innholdet i styringsdokumentene når det gjelder kritisk tenkning.

I kapittel 3 vil aktuell læringsteori presenteres, og teori om bruk av rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. Et lite delkapittel vil omhandle ulike læringsprosesser som kan oppstå ved bruk av rollespill. Teorikapitlet vil også løfte frem utfordringer som knyttes til bruk av rollespill i undervisningen, som senere vil bli gjenstand for drøfting. Siste del av teorikapitlet vil nærmere beskrive innholdet i kritisk tenkning som er hovedelementet i problemstillingen, samt forståelse av sammenhenger, holdninger og verdier og perspektivmangfold som er sentrale i forskningsspørsmålene.

Etter dette kommer kapittel 4. Dette kapitlet vil beskrive metodene som er brukt i dette studiet. Det første som presenteres er forskerrollen. Deretter kommer en redegjøring av metodetriangulering som har vært sentral i denne masteroppgaven. Deretter vil redegjørelse og beskrivelse av observasjon, intervju og refleksjonsnotat som datainnsamlingsmetoder presenteres. Hvert delkapittel vil også inneholde egne erfaringer og begrunnelser for valg som ble tatt med tanke på metodene som er en del av forskningsprosjektet. Til slutt i metodekapitlet vil prosessen rundt utvelgelse av informanter forklares.

I kapittel 5 vil oppgaven presentere datafunn og analysere og diskutere datafunnene, med relevant teori og utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Kapitlet er delt inn i tre delkapitler med utgangspunkt i hvert forskningsspørsmål. Jeg har også valgt å lage et avsluttende drøftingskapittel som tar for seg tilnærminger til rollespill jeg synes er interessante.

I kapittel 6 vil hovedtendenser og en sammenfatning av forskningsspørsmålene beskrives, i tillegg til hvordan analysen av forskningsspørsmålene besvarer problemstillingen. Kapittel 7 vil kort beskrive mine tanker for veien videre når det gjelder undersøkelse av rollespill og kritisk tenkning i et fremtidsrettet perspektiv.



### 1.3.1 Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven

I dette avsnittet vil det foreligge en avklaring på hvordan vårt studie har tatt form i løpet av prosessen fra idé til en ferdig oppgave. Som medstudenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus, har André og jeg jobbet med mange temaer og prosjekter sammen. Interessen for bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning var noe begge fikk etter gjennomføringen av Handelsspillet på HiOA. 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 vi 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 fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier 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 individuelt, dersom man tar i betraktning at man i tillegg til gjennomføringen også skal kunne gjøre nødvendige observasjoner for studiet. 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 oppgavens overordnede tema, rollespill i samfunnsfagundervisning. Videre følger en punktvis henvisning til hva som er skrevet i samarbeid, men som jeg også har tilpasset for min problemstilling og forskningsspørsmål:

- Kapittel 1.1 – En normativ eller analytisk tilnærming til rollespill
- Kapittel 1.2 – Introduksjon av Handelsspillet

- Kapittel 1.3.1 – Samarbeid og individuelt arbeid med masteroppgaven
- Kapittel 1.4 – Relevante norske masteroppgaver om bruk av rollespill i samfunnsfag
- 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.

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

Vi har 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*. Jeg vil legge vekt på studier 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 undersøke nærmere hva elevene lærer om demokrati og Stortinget på MiniTinget. Studiet har analysert elevenes forståelse og begrepsforståelse gjennom pretester og posttester. I konklusjonen beskriver undersøkelsen 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 studerte nærmere på FN-rollespillet. Problemstillingen i denne oppgaven fokuserte på om en elevaktiv arbeidsform som FN-rollespillet, kan føre til læringsutbytte blant ungdomsskoleelever. Undersøkelsen viser 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 undersøkte på bruk av World Peace Game i samfunnsfagundervisningen. Problemstillingen dreide seg om hvordan World Peace Game egner seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Undersøkelsen sammenfatter analysen ved at det er flere årsaker til at rollespillet egner seg som undervisningsmetode. Studiet 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. Studiet viser også til en svakhet, nemlig at elevene i liten grad tilegner seg faktakunnskap sammenlignet med ordinær tavleundervisning. Undersøkelsen konkluderer med at et godt etterarbeid og refleksjonsarbeid være viktig for elevene (Solheim, 2017)

De tre masteroppgavene overfor har til likhet med min masteroppgave 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 mitt studie om Handelsspillet. Flere av temaene i rollespillene er like og temaene kan konkretiseres gjennom deltakelse i rollespillene. En vesentlig forskjell fra min oppgave om Handelsspillet og de tre masteroppgavene som har blitt redegjort, er fokuset på rollespillets plass i den fremtidige skolen. Jeg ønsker å gi studiefeltet større innsikt i bruk av rollespill i den fremtidige skolen. Ingen av disse masteroppgavene handler om utvikling av kritisk tenkning ved bruk av rollespill.

## 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. En kort oppsummering sier at 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. For denne oppgaven vil det være lite hensiktsmessig å ha 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 eller i stortingsmelding 28 som fokuserer på den fremtidige skolen. Derfor vil jeg 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. Gir disse prinsippene rom for rollespill? Mer konkret blir prinsippene delt inn i kategorier og utdypet 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 av opplæringen som passer til utøving av rollespill i samfunnsfaget. I følge den generelle læreplanen skal elevene utvikle kreative evner for å kunne 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, p. 12). Derfor er det viktig med begreplæring og en tilnærming til læring som elevene kan sette seg inn i og oppleve på nært hold. I følge Koritzinsky (2014, p. 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, p. 93; Utdanningsdirektoratet, 2013, pp. 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, p. 28). Jeg mener at disse kompetansemålene gir rom for rollespill.

Samfunnsfaget består av hovedområdene *utforskeren, historie, geografi* og *samfunnskunnskap*. Men hva med disse hovedområdene, gir de rom for rollespill? 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, p. 29). Disse kompetansemålene må bearbeides på hver enkelt skole, og skal danne grunnlaget for mer konkrete læringsmål som elevene skal kunne mestre. I følge 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, p. 103). Følgene av det Koritzinsky hevder, er at ansvaret for utvikling av disse evnene ligger på hver enkelt lærer som må formulere læringsmål ut i fra kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Dette kan føre til at mer tradisjonell undervisning blir valgt. Gjennom senere drøfting i oppgaven, vil det vises til hvorfor og hvordan rollespill som metode i samfunnsfag likevel kan være et nyttig verktøy for lærere og elever.

Formålet i samfunnsfag beskriver individets og fellesskapets rolle som reflekterende og handlende, og hvordan 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, pp. 71-72). Børhaug beskriver 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, p. 175). Jeg tenker at rollespill er en metode som kan konkretisere slike komplekse og abstrakte temaer. 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, p. 173). utfordringer som Børhaug nevner knyttet til abstrakte og vanskelige temaer i samfunnsfag og nytteverdien av disse temaene i samfunnsfag, vil være gjenstand for drøfting gjennom denne oppgaven, i lys av rollespill som metode i samfunnsfag. Jeg vil forsøke å vise at det ligger visse muligheter, men også drøfte utfordringer.

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 skole

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. Ludvigsen-utvalgets rapport har vært med på å danne grunnlaget for St.Meld 28. 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 ansvarlige samfunnsborgere, hvilke endringer 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. Nytt i læreplanverket vil være innføringen av kjerneelementer som skal inneholde det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Flere av disse kjerneelementene er aktuelle å diskutere i forbindelse med bruk av rollespill i undervisningen.

Videre beskriver Ludvigsen-utvalget 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. 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, p. 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, p. 41; NOU2015: 8, 2015, p. 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. Kan det kanskje være slik at rollespill nettopp samsvarer med kompetansene som skisseres her?

### 2.2.1 Kompetansebegrep og kompetanseområder

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, p. 28). I det følgende vil jeg gjennomgå kompetanser som jeg mener er relevante når det gjelder rollespill.

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 av fagenes metoder og tenkemåter som en spesiell del av byggesteinene. De beskriver også kritisk tenkning og løse problemer – både teoretiske og praktiske, faglige og hverdagslige problemer som sentrale i utviklingen av fagspesifikk kompetanse (NOU2015: 8, 2015, p. 9). Jeg mener rollespill åpner for muligheten til å innarbeide slik fagspesifikk kompetanse ved å være problemløsende og deltakende.

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*. Et slikt arbeid 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, p. 10). Dette tenker jeg er elementer som inngår i deltakelse av rollespill.

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, p. 10). Jeg tenker at deltakelse i Handelsspillet krever at elevene må samarbeide om valg og avgjørelser, slik dette kompetanseområdet beskriver.

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, p. 10). I rollespill har elevene mulighet til å være kreative, gjøre valg og handlinger som de mener er gode, slik sett mener jeg at rollespill i stor grad dreier seg om å utforske og skape.

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, p. 19). Utvalget mener at kompetansen som anbefales for fremtiden skal reflektere over skolens samfunnsoppdrag. I tillegg innebærer samfunnsoppdraget mer enn bare kompetansemålene, men også 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, p. 19). Jeg tenker at rollespill er et godt alternativ til å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver, i tillegg til at rollespill kan være med å utvikle evner som kritisk tenkning og problemløsning, slik Ludvigsen-utvalget beskriver.

### 2.2.2 Dybdelæring og rollespill

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, p. 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 deres faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016, p. 33). En av de første tankene jeg fikk etter gjennomføring av Handelsspillet, er at temaene kan konkretiseres slik at det blir lettere å lære mer i dybden, enn kun å drive overflatelæring.

### 2.2.3 Kjerneelementer og rollespill

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 for 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):

- 2.1 Undring og utforskning
- 2.2 Kildekritisk bevissthet
- 2.3 Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning
- 2.4 Sammenhenger og samfunnsforming
- 2.5 Demokrati og medborgerskap
- 2.6 Bærekraftig utvikling
- 2.7 Identitetsutvikling og fellesskap

Kjerneelementene er utgangspunktet for neste steg 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, p. 34). Kjerneelementene som er listet opp kan være relevante å studere nærmere i forbindelse med bruk av rollespill i samfunnsfagundervisningen. Jeg har sett det mest hensiktsmessig å undersøke et utvalg av disse og endte med perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning og sammenhenger og samfunnsforming. Jeg mener at disse på en god måte kan tydeliggjøre hensikten med å bruke rollespill som kan føre til utvikling av elevenes kritiske tenkning i samfunnsfag. I tillegg mener jeg det er aktuelt å belyse kjerneelementene siden de blir viktige i fremtidens skole og at muligheten for å implementere rollespill i samfunnsfagundervisningen blir mer aktuell. Det er grunnen til at to av forskningsspørsmålene i dette studiet tar utgangspunkt i to av de foreslåtte kjerneelementene. Flere av de foreslåtte kjerneelementene kan være aktuelle å diskutere i denne oppgaven, for eksempel kjerneelement 2.1 som dreier seg om å være utforskende, delta i samtaler og praktisere arbeidet ved bruk av ulike tilnærminger. Jeg mener at omfanget for oppgaven ville blitt for stort om jeg skulle diskutere alle kjerneelementene, så jeg var jeg nødt til å avgrense og mellom noen kjerneelement. Jeg valgte dermed å fokusere på perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning og sammenhenger og samfunnsforming.

## 3.0 Teori

I dette kapitlet vil det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven legges frem. Dette begrunnes og argumenteres for gjennom at det er teori som støtter opp om den overordnede tematikken i min masteroppgave. Innledningsvis vil kapitlet ta for seg de to grunnleggende læringsteoriene konstruktivistisk læringssyn og sosiokulturelt læringssyn. Det vil så belyses hva forskere sier om kunnskapsløftet i lys av de to nevnte læringsteoriene. Videre vil kapitlet ta for seg teori og forskning som knytter seg konkret opp mot rollespill, og utfordringer knyttet til bruk av rollespill i undervisning. Avslutningsvis vil teorikapitlet redegjøre for kritisk tenkning og en nærmere beskrivelse av innholdet i forskningsspørsmålene.

### 3.1 Læringsteorier

Læring er et overordnet begrep gjennom hele masteroppgaven. Problemstillingen 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 min undersøkelse til slutt vil vurdere hvorvidt bruk av rollespill i samfunnsfag, legger til rette for læring.

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. Derfor presenteres de mest sentrale læringsteoriene som har forankret seg i den norske skolen. Disse er viktige for at vi skal forstå hvorfor og hvordan elever får best forutsetning til å lære i skolen.

I det *konstruktivistiske læringssynet* 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, p. 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, p. 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. Under assimilasjon bruker elevene allerede eksisterende skjemaer for å forstå hendelser og situasjoner. Elevene ønsker å forstå nye ting ved at det skal passe inn i eksisterende skjemaer. Akkomodasjon skjer når eksisterende skjemaer må forandres for at ny tilegnet informasjon skal passe inn (Woolfolk, 2010, pp. 53-55). For at elevene skal utvikle sin kunnskap må det legges til ny informasjon som tilpasses tidligere erfaringer og kunnskap (Imsen, 2012, p. 351). Dette tenker jeg også er tilfellet når man arbeider med et rollespill som Handelsspillet. Elevene vil sannsynligvis oppleve og erfare nye ting som må prosesseres slik at de eventuelt kan erstatte eller tilpasses eksisterende skjemaer.

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. Mens motsatt mener Dysthe at når man er en del av et *kunnskapsfellesskap*, deltakelse i en sosial praksis, at læring og utvikling oppstår (Dysthe, 2005, p. 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, pp. 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, p. 71). Rollespill er en sosial og samspillbasert metode. Deltakerne i Handelsspillet er nødt til å samarbeide, diskutere og komme med felles beslutninger for at spillet skal utvikles. Jeg mener at kritisk tenkning deler mange av de samme prinsippene Vygotsky beskriver.

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. Disse

tilnærmingene er også aktuelle i en aktivitet som rollespill. Den sosiokulturelle læringsteorien og den konstruktivistiske læringsteorien kommer begge frem i Kunnskapsløftet. I følge 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, p. 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, p. 16). Her er det sentralt at elevene selv skal kunne konstruere egen forståelse for å lære. I Handelsspillet er elevene med på å konstruere utviklingen i spillet og på den måten kan de også delta i konstruksjonen av læring, siden Handelsspillet er en læringsaktivitet. 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 (Koritzinsky, 2014, p. 33). For å gi et eksempel på sosiokulturell læringssyn fra den generelle delen av kunnskapsløftet, er det samarbeidende mennesket relevant å trekke frem. Der beskrives det 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, p. 19). Koritzinsky hevder derfor at den generelle læreplanen må ses i lys av et sosial-konstruktivistisk læringssyn (Koritzinsky, 2014, p. 33). Det er ingen klar ideologisk føring i en av retningene, og en kan tolke både sosiokulturelle og konstruktivistiske læringssyn 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, p. 11). Slik sett mener jeg det er vanskelig å si hva slags pedagogisk retning som ligger forankret i dagens læreplanverk.

Høsten 2017 kom det en revidert utgave av Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen erstattes av en 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, pp. 162-175). Den nye overordnede delen er av interesse fordi den kan sees i lys av Ludvigsen-utvalgets rapport om den fremtidige skolen, og hvilken funksjon rollespill som metode i samfunnsfag har i den fremtidige skolen. Hvilke endringer kan vi finne i den nye overordnede delen? I lys av Kunnskapsløftet og den generelle lærerplanen som er redegjort for over, kan man se noen endringer som vil være aktuelle å belyse. Min analyse av den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet, kan man stille spørsmålet om det i mindre grad enn tidligere legges ideologiske føringer for synet på læring. Innledningsvis skrives det at den overordnede delen skal beskrive det pedagogiske grunnsynet i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 163). Med et pedagogisk grunnsyn bør det ligge enkelte føringer som tydelig henviser til for eksempel syn på læring. Den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet gir imidlertid 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. I Handelsspillet er elevene avhengige av samarbeid for at læring skal skje. Spillet legger også til rette for at elevene skal kunne vurdere og avgjøre valg som skal tas, som kan sees på som relevant med tanke på danning. Det som er gjennomgående for den nye overordnede delen av Kunnskapsløftet, er at skole og lærere gis et tydelig mandat og ansvar for å sikre elevens 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 danning (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 175).

Sitatet over kan tolkes som at det ikke ligger noen ideologiske føringer for 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. Her er det aktuelt å trekke frem rollespill som en god metode å bruke i undervisningen, både at den varierer fra tradisjonell undervisning, men

jeg tenker også at rollespill kan bidra til å lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Derfor er også kritisk tenkning verdt å diskutere nærmere når bruk av rollespill studeres.

### 3.2 Hva er rollespill?

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

Et spillforløb, der udspiller sig i et simulert rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af et perspektivskift oplever konflikter, foretager valg og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillærte viden selvstændigt (Wellejus & Agger, 2006, p. 221).

I følge Bjørshol er rollespill en aktiviserende form for drama der fokusområdet ligger på improvisasjon og diskusjon (1994, p. 10). Rollespill, slik det forekommer på engelsk dreier seg om en kombinasjon av spill og lek. I følge Wellejus and Agger (2006, p. 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, p. 220) beskriver et 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 derimot en rekke ulike typer rollespill, som tar utgangspunkt i rollespillenes ulike tema og målsetting. 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, p. 11). En av variantene kalles *sosiodrama*. Dette 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, p. 11). Hensikten med Handelsspillet er i stor grad å utvikle elevens forståelse og kunnskap om utfordringer i samfunnet som belyses i spillet. Jeg vil derfor kategorisere Handelsspillet som et sosiodrama ut i fra definisjonen til Bjørshol.

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. Jeg tenker at elevene i Handelsspillet bytter fra et elev-elev-forhold, til fiktive roller som representanter fra ulike land. *For det andre* er ofte formålet med et rollespill å dramatisere en bestemt episode eller samfunnsmessig situasjon. Handelsspillet tar for seg verdenshandel og fokuserer på ulik fordeling. *For det tredje* er det vanligvis ikke et publikum til rollespillet, ettersom elevene er deltakerne. Dette er gjeldende for Handelsspillet. *For det fjerde* foreligger det ikke et fast manus, men derimot er elevenes improvisasjoner i fokus. Elevene samtaler, forhandler, diskuterer og samarbeider på eget initiativ i Handelsspillet og elevenes valg utvikler spillets gang. *For det femte* vil sceneutstyr ha liten betydning for fiksjonen, men tilgang til enkle rekvisitter i klasserommet er tilstrekkelig. (Bjørshol, 1994, pp. 8-9). Det siste punktet er også svært aktuelt for gjennomføringen av Handelsspillet. Formen i rollespill kan oppleves mindre styrende og strukturert enn i vanlig tradisjonell undervisning, noe som kan være mer interessant og engasjerende for elevene (Wellejus & Agger, 2006, p. 234). David Simkins skriver at rollespill som det forekommer i skolesammenheng virker å tjene to formål, øke interessen og engasjementet blant elevene og for det andre skape et mer autentisk miljø for læring (Simkins, 2011, p. 76). Bjørshol deler dette synet og hevder 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, p. 10). Det foreligger også flere muligheter knyttet til rollespill. Wellejus og Agger trekker frem at bruk av rollespill kan rettes mot utfordrende arbeid som differensiert undervisning, refleksjonsarbeid, aktiv elevdeltakelse og fremme evnen til helhetsoppfattelse av temaer og perspektivskifte (Wellejus & Agger, 2006, p. 234). Jeg vil påstå at Handelsspillet dekker alle eksemplene til Wellejus og Agger. Eksemplene til utfordrende arbeid som trekkes frem er også svært relevante når man ønsker å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Kritisk tenkning krever kunnskap, refleksjon, innsikt og en helhetlig forståelse av temaer og situasjoner.

### 3.3 Aktuelle læringsprosesser i rollespill

Klasserommet kan i Wellejus og Aggers definisjon av rollespill være eksempel på et simulert rom, hvor spillforløpet foregår. Det vil være fruktbart 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 relevante 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, p. 79). I tillegg til elevens aktivitet inngår det at læringen knyttes til konkrete handlinger (Imsen, 2012, p. 82). På norsk brukes og kalles uttrykket til Dewey for *erfaringsbasert læring* (Lycke, 2006, p. 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, p. 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, p. 158). Dette kan også sees i lys av *læringssirkelen* slik Kolb forstår læringsprosessen, fremstilt av Illeris: Man går fra «konkret opplevelse via reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjøring til aktiv eksperimentering» - tilbake til nye konkrete erfaringer (Illeris, 2012, p. 76). Erfaringsbasert læring kan åpne muligheten for å knytte læringen til den virkelige verden ved å gjøre arbeidet mer relevant for den enkelte elev. I følge Lycke har erfaringsbasert læring et mer grunnleggende ønske 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, p. 159).

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, p. 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, p. 295). Hvordan man velger å arbeide med deltakernes opplevelser vil være essensielle når det gjelder læringseffekten (Børhaug, Hunnes, & Samnøy, 2015, p. 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, p. 210). En teoretiker som tok for seg problemløsning var Dewey, som formulerte en utviklingsmetode, kalt *problemmetoden*. Dewey sin problemmetode dreier seg om at elevene må oppleve et problem eller noe utfordrende, som de er motiverte for å finne en løsning på. Videre steg i metoden er å definere problemet, innhente informasjon og kunnskap, resonnerer seg frem til hypoteser og teste ut disse (Imsen, 2012, p. 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, p. 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, pp. 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, p. 164).

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 fra studier som tar utgangspunkt i utvikling og læring hos voksne. Mezirow er av den oppfatning at man ikke kan se til læringsteorier hos barn for å forklare hvordan voksne mennesker lærer og utvikler sine erfaringer, meninger og refleksjoner (Leming, 2016, p. 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, p. 26).

Mezirow beskriver 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 gjennom 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, p. 26).

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, gjennom 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 som er elementer i vårt forhold til omverdenen og integrerer individet i sosiale sammenhenger og felleskap. Illeris definerer to nivåer knyttet til denne dimensjonen, det

nærliggende sosiale fellesskapet som i klasserom og grupper, og det større og mer overordnede samfunnsmessige nivået. For å sammenfatte mener Illeris at dimensjonene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre for at en forståelse eller analyse av en læringssituasjon eller et læringsforløp skal være hensiktsmessig (Illeris, 2012, pp. 43-48). Som nevnt innledningsvis er Lemings forskning basert på lærerstudenter. Teorien som trekkes inn, Mezirow og Illeris, begrunnes som læringsteori blant voksne. I min drøftingsdel vil jeg forsøke å belyse hvordan transformativ læring og de tre dimensjoner også er overførbart til læring og utvikling hos ungdom og om de tre dimensjonene er overførbare til bruk av rollespill.

### 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 til bruk av elevaktiviteter som rollespill og drama i samfunnsfagundervisningen. I følgende avsnitt presenterer oppgaven 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 deres respektive funn.

I doktoravhandlingen *Drama og elevaktiv læring* av Aud Berggraf Sæbø beskrives det flere utfordringer knyttet til kunnskapsproduksjon i drama- og rollespillaktivitet. En av flere utfordringer som 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, pp. 192-193). Elevene er derfor avhengige av at læreren veileder og tilrettelegger for at elevene har nødvendige dramafaglige kompetanser. I følge 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 elevene 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 av dramaundervisningen ofte at både elever og lærere får et negativt forhold til dramaopplevelsen (Sæbø, 2009, pp. 192-193).

Leming (2016) henviser til egen forskning, hvor hun drøfter rollespillets faglige og innholdsmessige utfordringer. Hun hevder at 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, ifølge Leming (2016, pp. 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, så er det veldig viktig at besetningen av roller i rollespillet er gjennomtenkt. Hvis en klasse skal bruke rollespill for å løse et mobbeproblem 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, pp. 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, p. 40). Leming (2016) tar også stilling til utfordringer knyttet til besetningen 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, p. 66)

I Kunnskapsløftet legges det stor vekt på at elevene skal oppnå sentrale kompetansemål i hvert enkelt fag. I samfunnsfag er disse kompetansemålene beskrevet under de fire kategoriene *Historie*, *Geografi*, *Samfunnskunnskap* og *Utforskeren*. Disse kompetansemålene legger til rette for at læringsutbyttet av undervisningen skal være målbart i form av ulike testingsmetoder som prøver og eksamener. I en elevaktivitet som rollespill kan det diskuteres hvorvidt metoden tilrettelegger for vurdering av elevenes læring. Dette er en utfordring som

vil bli diskutert i analysedelen med utgangspunkt i lærernes tanker omkring rollespill i vurderingssituasjoner.

### 3.5 Kritisk tenkning

Avslutningsvis i teorikapitlet vil jeg nå redegjøre for innholdet i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først vil *kritisk tenkning* som begrep redegjøres slik at begrepets plass i problemstillingen blir forståelig. Deretter vil *forståelse av sammenhenger, holdninger og verdier* og *perspektivmangfold* redegjøres. Disse elementene gjenspeiler kjernen i de tre forskningsspørsmålene som ble presenterte tidligere. De skal i kommende kapittel beskrives mer inngående for og gjøres mer forståelige og tydelige, slik at de kan analyseres og diskuteres i kapittel 5.

Begrepet kritisk tenking er et mangfoldig og komplekst begrep. Forskere definerer og avgrenser innholdet i kritisk tenkning på ulike måter. Slik kritisk tenkning fremstår i ulike teori har begrepet både plass i skolen, vitenskapen og arbeidslivet. En av de mest kjente og brukte definisjonene på kritisk tenkning er imidlertid gjort av Robert H. Ennis. Han oppsummerer kritisk tenkning på følgende måte:: «Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1985, p. 45). Kritisk tenkning i samfunnsfag kan forstås gjennom ulike tilnærminger. Skillet i tilnærmingene oppstår der den ene tilnærmingen betrakter individuelle og filosofiske ferdigheter, mens den andre er mer opptatt av det sosiale samspillet. Anne Schjelderup hevder at kritisk tenkning i klasserommet kan utvikles gjennom en filosofisk metode. Schjelderup har erfaringer som tilsier at studenter må lære å tenke mer teoretisk, det vil si kritisk, systematisk og kreativt. Videre mener Schjelderup at kritisk tenkning gjennom en filosofisk tilnærming handler om å bryte ned argumentasjoner logisk for å skape forståelse hos elevene som resulterer i utvikling av kritisk tenkning (Schjelderup, 2012). På annen side mener Leonel Lim at kritisk tenkning i samfunnsfag dreier seg om det relasjonelle og sosiale samspillet. Et for stort fokus på det logiske og argumenterende, mener Lim fjerner noe av hovedpoenget med kritisk tenkning i et utdanningsperspektiv. Man må diskutere og forstå det kontekstuelle for å bli en kritisk tenker. For å vite hva kritisk tenkning innebærer må vi se på formålet, ifølge Lim (2015). Selv om Lim ikke skriver om den norske skole, tenker jeg at hans diskusjon og analyse er overførbare til den norske skole, samfunnsfaget og hvordan utvikling av kritisk tenkning kan skje ved bruk av rollespill.

Den siste tiden har kritisk tenkning kommet mer frem som en viktig basiskompetanse elever i dagens skole skal utvikle, men begrepet er ikke nytt i skolen – man kan heller si at kritisk tenkning har fått et løft i dagens og fremtidens skole (Teige, 2016, p. 107). Forslagene til fagfornyelse inneholder kjerneelementer i fagene. Tanken bak kjerneelementene er at de i sammenheng og helhet skal kunne utvikle evner til kritisk tenkning. Man kan også vise til kritisk tenkning i skolens styringsdokumenter som er gjeldende, opplæringslova, den generelle delen av læreplanen og den nye overordnede delen i kunnskapsløftet som skal bli gjeldene. Den nye overordnede delen har laget et eget delkapittel om kritisk tenkning. Larsson argumenterer for at en akademisk diskusjon angående kritisk tenkning anser begrepet som en del av høyere form for tenkning, problemløsning og kreativ tenkning (Larsson, 2011, p. 20). Utdanning av høyere form for tenkning deriblant problemløsning, kreativitet og læring for å lære er essensielle for fremtidens økonomiske vekst (Wegerif, Li, & Kaufman, 2015, p. 1; WorldBank, 2011). Dette er også elementer som er sentrale i Handelsspillet.

Ut i fra definisjonen til Ennis vektlegger han reflekterende og rasjonell tenkning. Lim er en av mange forskere som benytter seg av definisjonen til Ennis. Kritisk tenkning skal ifølge Lim utvikles for å gjøre individet bedre rustet til å gjøre vurderinger og evalueringer om sosiale og samfunnsmessige utfordringer. Han har noen bekymringer når det gjelder hvordan dagens skole og styringsdokumenter underviser i eller utvikler kritisk tenkning hos elever og studenter. Lim mener at dagens undervisning i kritisk tenkning hindrer utvikling av relasjonell og sosial tenkning. Lim legger i dette at forståelsen om den relasjonelle koblingen og samspillet mellom en selv og egne handlinger må sees i sammenheng med andre mennesker og samfunnet generelt (Lim, 2015, p. 15). Lim mener skolen og utviklingen av kritisk tenkning i stedet overfokuserer på logiske og argumenterende ferdigheter, som går på bekostning av relasjonell og sosial tenkning (Lim, 2015, p. 5&8). Slik sett kan det bli utfordrende å tilegne nødvendige egenskaper som er viktige i dagens samfunn der folk og grupperinger har ulik tilnærming, meninger og forståelse av samfunnets komplekse utfordringer. Dette gir relevans til Morten Fastvold som sier at oppøving eller utvikling av kritisk tenkning er nødvendig for en demokratisk samfunnsutvikling (Fastvold, 2009, p. 28). Dette er også en nødvendighet som deles av Teige, som mener at kritisk tenkning gir forutsetning for aktivt medborgerskap og et sunt demokrati (Teige, 2016, p. 115). Fastvold hevder videre at kritisk tenkning bør utvikles på lik linje med grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, spesielt om skolen skal gjøre kommende generasjoner til

tenkende mennesker som er i stand til å ivareta det demokratiske styresettet (Fastvold, 2009, p. 20).

Dette fører oss videre til hva som beskrives i skolens styringsdokumenter og hvilken posisjon kritisk tenkning har i den norske skole. I opplæringslova §1-1 står det at elevene skal tenke kritisk, handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal også ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringslova, 2013, p. 7). I den generelle læreplanen finner vi begrepet gjennomgående som små drypp om at skolen blant annet «skal bidra til at elevene tenker selvstendig», «utvikler kritisk ansvar for samfunnet vi lever i», «kritisk holdning til etablert og ny viten og gi kritiske refleksjoner i møtet mellom ulike kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Dette er alle aspekter som kan være med å oppøve prosessen til kritisk tenkning. I den nye overordnede delen som ble utgitt høsten 2017, men foreløpig ikke har trådt i kraft, har kritisk tenkning fått et eget delkapittel der innholdet i opplæringslova og den generelle læreplanen sammenfattes (Utdanningsdirektoratet, 2017b, pp. 165-166). I følge Kvernbekk, slik Teige gjengir det, er ikke kritisk tenkning et mål som skal nås, men et pedagogisk overordnet ideal å arbeide mot. Elevene skal ikke kun lære å tenke kritisk, men også være kritisk tenkere, både i skolen og senere liv (Kvernbekk, 2005, p. 108; Teige, 2016, pp. 111-112).

Kritisk tenkning handler med andre ord om å være utforskende, kritisk, undrende og nysgjerrig i arbeidet mot å tilegne ny kunnskap og ferdigheter. Videre handler det om å skape og utvikle selvstendige meninger, holdninger og verdier til temaer, spørsmål og utfordringer som angår en selv og samfunnet. I helhet skal kunnskapen, ferdighetene og holdningene man utvikler, gjøre en i stand å kunne foreta valg og handlinger som passer en selv, så vel som fellesskapet. Dette er en definisjon som baseres på et utvalg av litteratur og skolens styringsdokumenter som beskriver og diskuterer kritisk tenkning (Fastvold, Schelderup, Kunnskapsløftet, Larsson, Lim, Børhaug mfl). Denne definisjonen vil fungere som et utgangspunkt for drøftingen av hvorvidt rollespill og Handelsspillet tilrettelegger og bidrar til å utvikle elevenes evner til kritisk tenkning, ved at elevene forstår sammenhenger, utvikler holdninger og verdier gjennom å innta andres perspektiver.

Ettersom kritisk tenkning er et stort og omfattende tema og vil kunne dekke flere av de foreslåtte kjerneelementene var jeg nødt til å foreta noen avgrensninger. Jeg beskrev både i redegjørelsen av problemstillingen, forskningsspørsmålene og delkapitlet om kjerneelementene at jeg mener sammenhenger og samfunnsforming og perspektivmangfold



og samfunnskritisk tenkning, i tillegg til holdninger og verdier, på en god måte kan besvare hvorfor bruk av rollespill kan føre til kritisk tenkning. I det kommende skal jeg redegjøre nærmere for forskningsspørsmålene og to av de foreslåtte kjerneelementene jeg synes er spesielt interessante.

### 3.5.1 Forståelse av sammenhenger

Blant forslagene til kjerneelementer i samfunnsfag er at elevene skal kunne ha forståelse for sammenhenger om fenomener, hendelser og utfordringer knyttet til samfunnet vi lever i. Dette gjelder forståelse for sammenhenger både i et historisk perspektiv, samt i nåtiden. Det foreløpige forslaget til kjerneelement 2.4, kalt *Sammenhenger og samfunnsforming*, lyder følgende: «innebærer at elevene skal kunne vurdere forbindelser mellom handlinger, hendelser, situasjoner, systemer og fenomener i lys av tid, rom, nivåer, strukturer og aktører.» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Evnen til å forstå sammenhenger skal i løpet av utdanningsløpet utvikles slik at elevene kan beskrive stadig mer komplekse årsak- og virkningsforhold. Skolens oppdrag er å legge til rette for at elevene kan tilegne nødvendig kunnskap til å kunne se og forstå sammenhenger som angår dem selv og verden. I historisk sammenheng blir det i boken til Lise Kvande og Nils Naastad beskrevet som at «fortiden henger sammen med nåtiden, nåtiden med fremtiden» (p. 181). I skolen er man ute etter elevenes forståelse av sammenhenger, fremfor deres evne til å memorere fakta (Kvande & Naastad, 2013, p. 34). Dette gjelder hele samfunnsfaget, der man ønsker å forstå sammenhenger mellom samfunnsmessige utfordringer og temaer som angår hvert enkelt individ. Målet med faget er at elevene ikke kun skal oppleve verden, men veiledes til å forstå, ta vare på, tenke dypt og kritisk og finne sin plass og posisjon i verden (Parker, 2015, p. 3). For å kunne nærme seg målet, belyse og vurdere samfunnsfaglige og sosiale problemer er det ifølge Scardamalia and Bereiter (2006) essensielt med utvikling av kunnskap. I deres artikkel om kunnskapsbygging beskriver de blant annet distinksjonen mellom kunnskap *of* og *about* som viktig for å utvikle kunnskap. Kunnskap *about* eller om, dreier seg om det vi kaller for *deklarativ* eller faktakunnskap. Kunnskap *of* eller av, handler i tillegg til deklarativ kunnskap om *prosedural* kunnskap, ferdighetskunnskap eller handlingskunnskap (p. 101). «Kunnskap om» beskriver Scardamalia og Bereiter som begrenset og tilknyttet ferdigheter og forståelse innenfor situasjoner som quiz og prøver. Utover dette bør kunnskap organiseres rundt problemer fremfor temaer. «Kunnskap av» struktureres slik at man lettere tilegner seg dypere kunnskap og forståelse for sammenhenger. Med andre ord ser de det hensiktsmessig å heve

kunnskapsnivået fra *hva* til *hvorfor* og *hvordan* for å kunne beskrive og arbeide problemløsende (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 101). Jeg tenker at dette er gjeldende når man arbeider med rollespill. Kunnskapen elevene skal tilegne seg bør være på et nivå som gjør de i stand til å forstå tematikken i Handelsspillet. Selv om jeg mener at temaene i rollespillet konkretiseres, mener jeg at forståelsen og kunnskapen bør ligge på et slikt nivå at man kan gå mer i dybden på temaene.

### 3.5.2 Selvstendige holdninger og verdier

Skolen har som oppgave å utvikle holdninger og verdier hos elevene som er forenelige med samfunnets formål om fremtidens borgere. Man skal ifølge Opplæringslova §1-1 blant annet utvikle holdninger som trengs for å mestre eget liv og å være en del av et felleskap (Opplæringslova, 2013, p. 7).

Jostein Sæther hevder at vi ofte karakteriserer holdninger til et holdningsobjekt og at vi dermed har holdninger til noe eller noen. I tillegg referer vi ofte holdninger til en vurdering. Enten har vi gode eller dårlige, negative eller positive holdninger til holdningsobjektet. Til slutt skriver Sæther at holdninger bærer mer eller mindre kognitive eller emosjonelle preg (Sæther, 1997). Jeg tenker umiddelbart at temaene i Handelsspillet kan bekrefte det Sæther hevder, elevene kan få opplevelser som gjør at deres følelser og tanker vil være avgjørende i utbyttet av deltakelsen i rollespillet.

Ifølge Hunnes henger begrepene holdning og verdi tett sammen. Hunnes benytter seg av definisjonene fra henholdsvis Geert Hofstede og Willy Martinussen når han klargjør forskjellene i begrepene. Verdi defineres som «en bred tendens til å foretrekke visse tilstander fremfor andre». Hunnes påpeker at holdning slik sett kan dreie seg om en forlenging av verdier, og definisjonen på holdning som «en disposisjon i retning av å reagere på en bestemt situasjon eller påvirkning på en bestemt måte» (Hunnes, 2015, p. 124). Videre argumenterer Hunnes hvorfor man skal undervise om holdninger og verdier. Den ene grunnen er at «det norske folk», som Hunnes skriver, gjennom analyser ønsker at elevene skal styrke etikk og moral som er viktige i samfunnet og at skoleverket gjennom lov og styringsdokumenter er pålagt det. Slik det forekommer i innledningen av den generelle læreplanen har skolen en viktig oppgave i å utdanne fremtidens samfunnsborgere. Elevene skal utvikle holdninger og verdier som gjør de kapable til å ta selvstendige valg som er gode både for seg selv og for

samfunnets fellesskap (Hunnes, 2015, pp. 126-127; Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 4). Jeg mener at Handelsspillet er en god innfallsvinkel til nettopp å gjøre elevene i stand til å foreta selvstendige valg. I dagens skole mener Teige at utvikling av holdninger nødvendigvis ikke er så problemfritt. For å unngå ulike påvirkningsprosesser i undervisningen er det viktig at elevene utvikler evner og ferdigheter som gjør dem rustet til å oppdage disse prosessene. Jeg tror rollespill kan være inngangsporten til å oppdage prosessene, slik at elevene blir selvstendige. Teige peker på at undervisning som har objektivitet som et ideal, kan bidra til at elevene utvikler egne holdninger og i større grad kan frigjøre seg fra påvirkning og heller gå inn for å endre den (Teige, 2016, p. 110). Rollespill handler mye om å ha friheten til å gjøre egne valg i en fiktiv verden, håpet er at elevene skal kunne ta med seg noe av dette inn i egen hverdag.

### 3.5.3 Perspektivmangfold

Et annet forslag til kjerneelementer som utdanningsdirektoratet skisserer handler om å sette seg inn i andres livsverden og situasjon for å forstå valg og handlinger som blir gjort i verden. Forslaget til kjerneelement blir kalt *2.3 perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning* og lyder slik: «Innebærer å kunne vurdere kunnskap, handlinger, hendelser, situasjoner og fenomener fra ulike synsvinkler, ståsteder, tilhørigheter og nivåer. Kunne forstå hvorfor mennesker tar andre valg enn oss selv» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Perspektivtaking er ifølge Wellejus and Agger (2006) et viktig element for å tilegne ny kunnskap (p. 222). For at elevene i det hele tatt skal kunne sette seg inn i andres perspektiv, holder det ikke å bli fortalt om andres perspektiv, man må oppdage og oppleve likheter og forskjeller i eget og andres perspektiv (Schjelderup, 2012, p. 45). Ifølge Koritzinsky kan elevenes forståelse og kunnskap påvirkes av perspektivene de blir utsatt for. Det vil derfor være viktig å fremme flersidighet, slik at elevene kan møte og oppleve alternative utvalg av fakta, tolkninger, sammenhenger og teorier (Koritzinsky, 2014, p. 76). Kunnskapsbyggingen slik Scardamalia og Bereieter diskuterer vil i analyse- og diskusjonsdelen være en del av forskningsspørsmålet om perspektivmangfold. Dette kan begrunnes i at de ulike perspektivene elevene inntar vil resultere i et læringsutbytte, hvor kunnskapsbyggingen utvikles som et resultat av deltakelsen i rollespill og perspektivtaking.

Wellejus og Agger trekker frem noen punkter som er svært relevante i definisjonen på 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 av egen verdensoppfattelse og dermed få muligheten til å utvikle ny kunnskap. Det andre elementet som trekkes frem er *refleksjon*, som i etterkant av spillet kan gi konkrete personlige erfaringer og opplevelser. Dette kan bidra til diskusjon og gi innholdet i spillet relevans for den enkelte elev (Wellejus & Agger, 2006, pp. 221-222). Som jeg har beskrevet kan bruk av rollespill begrunnes i to av de foreslåtte kjerneelementene i tillegg til at utvikling av selvstendige holdninger og verdier kan skje når elevene deltar i rollespill.

## 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, p. 196).

Olav Dalland bruker også sitatet over i innledningen til kapittelet *Hva er metode?* (Dalland, 2015, p. 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 og diskutert. En masteroppgave er det første virkelige møte mot en rolle som forsker. Beskrivelser av min rolle i studiet er derfor en sentral og viktig del av oppgaven, og vil bli redegjort innledningsvis i metodekapitlet. Videre vil det redegjøres for de ulike metodene som er blitt tatt i bruk for å hente inn data til denne masteroppgaven, og hva det innebærer å benytte seg av metodetriangulering. I et slikt undersøkende arbeid 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.

I arbeidet med metodekapittelet og innhenting av data har vi opplevd og erfart at det er ulike utfordringer knyttet til bruk av metodetriangulering og de aktuelle metodene vi har valgt. I stedet for å ha et eget underkapittel, vil jeg drøfte disse utfordringene gjennom metodekapittelet.

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 vår undersøkelse. Til sammen har materiale fra fem 10.klasser fordelt på fire ungdomsskoler blitt innhentet. På den aktuelle skolen med to klasser, var det samme samfunnsfagslærer i begge klassene. I min oppgave har jeg et stort materiale å vise til som følge av metodetriangulering. Følgende metoder og materiale har blitt innhentet:

- Egne observasjoner er gjort i alle fem klassene hvor Handelsspillet er gjennomført.
- Refleksjonsnotatene, eller elevtekstene, representerer alle elevene som deltok i prosjektet. Totalt var det 112 deltagende 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 besvarelse på refleksjonsnotater.

- Intervjuene er gjort med de fire samfunnsfaglærerne som hadde ansvar for de fem skoleklassene.

#### 4.1 Forskerrollen

Som forsker i en undersøkelse har man et stort ansvar. 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 studiet ikke er meldepliktig på grunn av at vi ikke ønsker eller har behov for å innhente personopplysninger som kan identifisere informantene. Studiet 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 i dette forskningsprosjektet; informantenes rett til selvbestemmelse, autonomi og forskerens plikt til å respektere privatliv (2012, pp. 41-46). Det er derfor viktig at informantene og deltakerne er informert om at deltakelse i dette prosjektet 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 lærere valgte å reservere seg for publisering eller deltakelse i forskningsprosjektet vårt.

I følge Tove 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, p. 30). Dette underbygges også av Ann Kristin 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, p. 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 masteroppgave dreier seg om, og intervjuobjektene fikk se på de semistrukturerte spørsmålene i forkant av intervjuet dersom de ønsket det. To av lærerne valgte å se på intervjuguiden før intervjuet startet. 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 undersøkelser 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 semikonstruerte, og at det derfor gir intervjuer rom for å stille spørsmål utover de forhåndskonstruerte spørsmålene.

Slik Harald Grimen beskriver må forskeren i et kvalitativt forskningsopplegg ofte foreta grundige analyser og fortolkninger for å finne veien videre i studiet (Grimen, 2007, p. 245). Materialet jeg har innhentet krever fortolkning fra min side for at analysedelen skal bli forståelig og relevant. Prosessen for å gjøre analysen og fortolkningen mest mulig nøyaktig, har i stor grad dreid seg om samtaler og diskusjoner med min samarbeidspartner. Jeg har i tillegg brukt egne observasjonsnotater og sammenlignet de med intervjuene og refleksjonsnotatene for å avgjøre om min analyse og tolkning er tilstrekkelig.

## 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, p. 27). Siden rollespill som undervisningsmetode er en praktisk aktivitet og det var utfordrende å fange opp alle situasjoner og hendelser, mener jeg det var hensiktsmessig å benytte flere kvalitative metoder for å kunne skaffe et mer helhetlig syn på Handelsspillet. Derfor falt valget på observasjoner, intervju og refleksjonsnotat. 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 tilfelle av ulike analyseresultater gjennom triangulering, kan det gi rom for nye diskusjoner og drøftingstolkninger (Holme & Solvang, 1996, p. 81).

Ifølge Fangen er det svært vanlig å kombinere ulike metoder i et forskningsprosjekt. Først og fremst vil refleksjonsnotatene fra elevene og intervju i dette prosjektet være likestilte og primærmetoder, mens egne observasjoner vil være sekundærmetode for datainnsamlingen. Katrine Fangen (2010, p. 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, p. 185). Aksel 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, p. 46). En slik beskrivelse kan sees som en styrke av å kombinere metodene, for å innhente et mer helhetlig bilde av forskningen og dermed også øke forskningens gyldighet. Jeg har altså valgt å kombinere ulike kvalitative tilnærminger, men også gått i en mer kvantitativ retning når det gjelder å undersøke refleksjonsnotatene. Der vil en tallfesting kunne si noe om tendenser i materialet.

For å få en oversikt over de ulike metodene vi har tatt i bruk, har jeg systematisert innhentingene til to faser. Første fase var å utforme et skjematisk system for innhentede refleksjonsnotater, forskerobservasjoner og transkripsjon av intervjuer. I den andre fasen har det vært nødvendig å samle aktuell data skjematisk etter mine ulike forskningsspørsmålene. På denne måten har jeg først fått et overordnet analytisk perspektiv på hver enkel datainnhenting, før jeg deretter har kategorisert etter forskningsspørsmål. 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 dette studiet foregår i klasserommet og samspillet mellom elever (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 62). Observasjon handler altså om å være til stede i et forskningsfelt man ønsker å undersøke nærmere. Når man observerer bruker man både ører og øyne for å skaffe data. 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, p. 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, p. 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 og det er lettere å observere når man har noe å forholde seg til (2012, p. 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, p. 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, p. 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 presisere at observatøren kun observerer selve arbeidet, i dette tilfellet gjennomføringen av handelsspillet, og ikke belyse hva som observeres. På den måten kan observatøren forhindre at elevene påvirkes av observatørens tilstedeværelse (2012, p. 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, p. 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, p. 62) skriver, at man observerer med alle sanser for et mer helhetlig inntrykk av forskningsfeltet.

Som et resultat av utfordringene som er beskrevet over, opplevde vi det som svært vanskelig å være ikke-deltakende observatør når det kommer 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 ble 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, p. 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 som den kvantitative forskningen søker. I tillegg skriver Kvale at et kvalitativt intervju gir muligheten til å hente viten om informantens verden gjennom å stille spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 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 og spørreskjemaer (Larsen, 2012, p. 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, p. 79).

En fordel med å gjennomføre semistrukturert intervju er at etterarbeidet kan bli lettere å analysere. I følge Dag Ingvar Jacobsen vil en tilnærming uten strukturering skape komplekse data, som gjør det vanskeligere og mer tidkrevende å analysere. Samtidig som et helt lukket strukturert intervju vil skape låste svar på grunn av faste svaralternativer i en fast rekkefølge (2005, pp. 144-145). Slik sett kan en middels strukturingsgrad være mest effektiv 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, p. 89). Bruken av semistrukturert intervju gjorde at jeg også kunne gå mer i dybden hos intervjuobjektene, fremfor kun å berøre overflaten.

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, p. 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 stedet 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, p. 102). I gjennomføringen av intervjuene til dette studiet, var det to forskere som deltar i intervjuene av informantene. Den ene av oss tok for seg selve intervjuet, opprettet personlig kontakt og fulgte opp informanten med relevante oppfølgingsspørsmål. Den andre forholdt seg passiv til intervjusituasjonen, men deltok som observatør med ansvar for å ta nødvendige notater. På denne måten fikk det kvalitative intervjuet kombinasjonen av opptak og notater, uten at intervjuets kvalitet ble svekket slik Thagaard påpeker.

I vårt arbeid med innhenting av data til masteroppgaven, har problemstillingene 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 vi har gjort interessante observasjoner underveis i gjennomføringen av Handelsspillet, som har blitt gjenstand for 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 våre problemstillinger endret seg i ulik grad, og det har derfor vært av interesse for begge at noen av intervju spørsmålene har vært knyttet mer spesifikt mot problemstillingene.

#### 4.5 Refleksjonsnotat – elevbesvarelser

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, 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 de hadde hatt mulighet til å reflektere over spillet. Datainnsamlingen er en form for dokumentundersøkelse av elevtekster eller elevbesvarelser. I følge Jacobsen (2005) egner dokumentundersøkelser seg «når vi ønsker å få tak i hvordan andre har fortolket en viss situasjon eller hendelse» (Jacobsen, 2005, p. 164). Videre beskriver Jacobsen denne type kildegrensning 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, p. 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, p. 164).

Tilfellet i denne innsamlingen var å innhente gjennomtenkte og bearbeidete 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 endringer underveis i prosjektet, med samme grunnlag som det ble argumentert for i avslutningen av delkapittelet om intervju. Et eksempel på dette er temaet holdninger og verdier som fikk større fokus i gjennomføringen hos skole 2. Jeg har dessuten gått i en mer kvantitativ retning når det gjelder enkelte besvarelser i refleksjonsnotatene. Siden det var totalt 112 elever som deltok i gjennomføringen har jeg valgt å tallfeste noen av resultatene i neste kapittel.

Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg påpeke en utfordring som vi mener 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 frivillig 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 Reliabilitet og validitet

Christoffersen og Johannessen beskriver viktigheten av nøyaktighet knyttet til dataen som innhentes. Dette kalles for reliabilitet (2012, p. 23). Vi var opptatt av å være så nøyaktige som mulig i vårt arbeid. En av fordelene for å sikre nøyaktighet er at vi var to som deltok i alle faser av studiet. Dette var også noe av grunnen til at vi ønsket å være to i et så omfattende studie. I et rollespill skjer det mye til enhver tid, dette gjør det vanskelig å få med seg alt. I etterkant av spilldelen diskuterte vi våre opplevelser sammen med læreren for å høre om vi har felles forståelse for hva som foregikk. Dette gjør at vi i større grad kan analysere data i mer nøyaktig.

Innsamlingen av materiale som har blitt gjort i denne masteroppgaven er ikke generaliserende for den norske skole. En vanlig innvendig for datagrunnlaget i intervjustudier er at intervjuene

gir for få resultater til at det kan generaliseres, ifølge Kvale. Hensikten vår med intervjuene var at intervjuobjektene skulle ha mulighet til å gå mer i dybden på spørsmålene, fremfor i bredden slik som i kvantitative metoder. 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, p. 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 i oppgavens problemstillinger.

#### 4.6.1 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, p. 77). For meg var det viktig å få besvarelser som beskriver elevenes og læreres opplevelser av Handelsspillet. Kriteriene for utvelgelse av informanter i oppgaven var å gjennomføre Handelsspillet i 10.klasser. Jeg tror gjennomføringen og utbyttet er best når elevene i større grad kan reflektere underveis og i etterkant av spillet. Alle informanter i oppgaven er elever og lærer tilknyttet 10.trinn ved ungdomsskoler. Changemaker Norge, som har utviklet rollespillet, mener Handelsspillet egner seg for 20-80 deltakere fra alderen 14 år. Vi har også 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 ved 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 metodebegrep for dette. 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.

## 5.0 Analyse og diskusjon

Dette kapitlet skal analysere materialet som er innhentet ved intervju, refleksjonsnotat og observasjoner gjort underveis i Handelsspillet. Analysen skal sees i lys av teori som har blitt redegjort tidligere i oppgaven, samt annen teori som belyser relevant informasjon som kan diskuteres sammen med materialet som presenteres. Målet for analysen er å besvare problemstillingen gjennom de tre forskningsspørsmålene. Problemstillingen er som følger:

*Rollespill i samfunnsfag. Hvordan kan Handelsspillet utvikle elevers evner til kritisk tenkning?*

Analysen blir delt inn i tre overordnede kapitler, med hvert forskningsspørsmål som overskrift og utgangspunkt. Det første forskningsspørsmål som blir analysert og diskutert er forståelse av sammenhenger. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om utvikling av selvstendige holdninger og verdier. Det tredje og siste forskningsspørsmålet handler om perspektivmangfold. Jeg anser dette som viktige elementer for å skape kritisk tenkning, både ved at elevene får oppleve situasjoner de må ta stilling til ved hjelp av kunnskapen de besitter, men også at de i samspill med andre må uttrykke meninger og tanker for at deres gruppe skal gjøre de beste og reflektere avgjørelser. Jeg har valgt å analysere og diskutere forskningsspørsmålene i nevnte rekkefølge, fordi jeg mener sammenhengen mellom forskningsspørsmålene kommer tydeligere frem.

Det første forskningsspørsmålet skiller seg ut ved at det er mer fagdidaktisk.

Forskningsspørsmålet dreier seg i større grad om elevenes utvikling og forståelse av sammenhenger som er nødvendig for å kunne tenke kritisk. Elevene må også tilegne nødvendige begreper og bruke disse slik at de viser forståelse for sammenhengene. Jeg mener det er naturlig å ha dette på plass før videre diskusjon av de andre forskningsspørsmålene. Jeg tenker at selvstendige holdninger og verdier er oversiktlig å diskutere før man analyserer perspektivmangfold. Grunnen til dette er at forståelse av elevenes holdninger til bruk av rollespill i undervisningen er på plass før man diskuterer læringsutbyttet av aktiviteten. Derfor mener jeg valget om å sette perspektivmangfold som siste forskningsspørsmål blir naturlig. I argumenterer jeg for fordelene med perspektivmangfold når holdninger i klasserommet diskuteres. Jeg anser perspektivmangfold som nokså overordnet når man diskuterer rollespill. Det siste forskningsspørsmålet gjør analysen og diskusjonen mer sammensatt. Det er overordnet i den forstand at rollespill handler om å innta en rolle som er ulik elevenes vanlige



livssituasjon. Utsagnene fra datainnsamlingen har jeg valgt å kursivere for å tydeliggjøre elevenes og lærernes besvarelser, fra henholdsvis refleksjonsnotat og intervju. Hvert forskningsspørsmål avsluttes med et kort sammendrag av innholdet i analysen.

## 5.1 Forskningsspørsmål 1 – forståelse av sammenhenger

For å forstå sammenhenger i samfunnsfag mener jeg det er hensiktsmessig å diskutere hva elevene tenker om de ulike temaene som er en del av Handelsspillet. Jeg har derfor trukket frem elevenes opplevelser av urettferdighet, ulik fordeling og bistand som sentrale begreper å diskutere. Elevenes begrepsbruk og begrepsforståelse er svært viktig for at deres sammenhengende og helhetlige forståelse av temaer de arbeider med er tilstrekkelig. Det vil vise seg at elevene har ulik oppfatning av spillets hensikt og ikke alle forstår hva elementer og begrepene representerer i Handelsspillet. Min første tanke er at forståelse av begreper og hensikter må være på plass for at man skal utvikle evnen til å tenke kritisk.

### 5.1.1 Økt forståelse av urettferdighet og ulik fordeling

I flere av besvarelsene til elevene trekkes urettferdighet frem etter gjennomføringen av Handelsspillet. Nærmere sagt nevner 38 av 112 elever ordet urettferdighet i besvarelsen. Opptil 10 av disse 38 elevene nevner urettferdighet flere ganger i besvarelsen. Selv om ikke alle opplevde urettferdigheten på egen kropp, mest på grunn av hvilket land de tilhørte, klarte elevene å forstå at spillet behandler landene ulikt. Spesielt var elevenes opplevelser i verdensbanken svært frustrerende og overraskende til tider. *«Jeg synes det var litt kjipt at de landene som ikke var så rike fikk sjekket produktene sine ekstra nøye og ikke fikk godkjent alt de hadde laget. Mens de rike landene var gode nok uansett. Selv om det er sånn realiteten er»* (elev 14). Selv om elev 14 her viser en form for holdning, at spillet er urettferdig, tenker jeg at hovedpoenget er at eleven skal skape en forståelse for hvorfor det er urettferdig, og da må eleven se spillets temaer og elementer i sammenheng. Utsagnet til elev 14 belyser godt hvordan landene ble behandlet i Verdensbanken. Flere av elevene forstår i tillegg hvorfor de opplevde denne behandlingen og trekker frem tillitsforholdet og avhengighet mellom land og verdensbanken som viktig. *«... Tenkte også på verdensbanken, hvordan den må begynne å ha mer tillit til fattigere land»* (elev 99). Elev 15 skrev at *«De rike landene har ikke så strenge kriterier siden de har så mye å si for verdensbanken»*. Dette er to elever som viser at de forstår sammenhengen mellom behandlingen i verdensbanken, samt forstår at en av årsakene til at det er slik. Det er også verdt å trekke frem det lærer 4 sa i intervjuet om elevenes opplevelse av Verdensbanken gjennom Handelsspillet: *«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 skal på en måte være for hele verden, men overhodet ikke er det»*.

Enkelte land ble sendt bakover i køen da Norge skulle frem å forhandle og selge sine produkter til Verdensbanken. Mine observasjoner av ansiktsuttrykkene til elevene bar i starten av spillet preg av frustrasjon og liten forståelse i møte med Verdensbanken. Det interessante var at utover i spillet opplevde ikke elevene dette som noe spesielt. Lærer 2 bekreftet denne observasjonen i intervjuet «*Da jeg var verdensbanken, til å begynne med, så opplevdes det veldig urettferdig at Norge og USA skulle få komme først, men på slutten var det en selvfølge, eller det var ingen som protesterte*». Et så lite grep og element som å bli sendt bakover i køen bør være viktig et sentralt samtaleemne i en diskusjonsdel. Lim beskriver at evnen til å tenke kritisk dreier seg om å få en meningsfull forståelse for sosiale situasjoner som angår enn selv, så vel som de mindre privilegerte (Lim, 2015, p. 15). Urettferdige opplevelser elevene erfarer, bør formidles i diskusjonsdelen. Det blir da viktig å lytte til både opplevelser fra alle involverte land for å kunne få en meningsfull forståelse. Selv om de rike landene nødvendigvis ikke har opplevd urettferdighet selv, kan de ha opplevd det på vegne av noen av de andre landene. I tillegg er det nødvendig å få oversikt over elevenes forståelse av spillet og lede diskusjonen i en retning som gir elevene mulighet til å bidra til en god diskusjon og reflektere rundt sentrale spørsmål som er en del av Handelsspillet. I tillegg bør man i diskusjonsdelen forsøke å overføre elevenes opplevelser fra gjennomføringen av spillet til virkeligheten. Jeg synes flere av elevene var gode til dette. Enkelte elever trakk for eksempel frem hvordan Norge driver bistand for å redusere fattigdom og at vi ikke ønsker å kjøpe produkter som har lav kvalitet. Det siste skulle gjenspeile produktene som ikke ble godkjente i Handelsspillet, på grunn av unøyaktighet og lav kvalitet, som en årsak av mangel på teknologi og redskaper hos de fattige landene.

Refleksjonsdelen er ifølge Wellejus og Agger sentral i det helhetlige arbeidet med et rollespill, der selve gjennomføringen kan gi opplevelser, men at læringen av spillet skapes når man bearbeider innholdet i en refleksjonsprosess (Wellejus & Agger, 2006, p. 232). Skal man tro Schjelderup er et klasserom der elevene oppmuntres til god tenkning og hvor dette praktiseres, et godt miljø for kritisk tenkning. Elevene må til enhver tid stilles kritiske og undersøkende spørsmål som læreren har et ansvar om å stille (Schjelderup, 2012, p. 57). Diskusjonsdelen etter Handelsspillet bar preg av en slik tilnærming. Først snakket spilleder litt med hver gruppe om hvordan de opplevde innholdet i spillet. Etter hvert ble mer kritiske spørsmål stilt om hva elevene tenkte da ulike hendelser oppstod, hva de kunne ha gjort annerledes og hvilke konsekvenser deres valg og avgjørelser hadde for spillets utvikling. Her

vil elevenes forståelse utvikles, fordi elevene har mulighet til å tenke logisk og filosofisk slik Schjelderup argumenterer for. Et medlem fra et av de fattige landene sa i diskusjonsdelen: «*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 nye råvarer*». Dette mener jeg er et godt reflektert svar, eleven viser en større forståelse og ulike virkninger som følge av mangel på teknologi. Slike samtaler og utsagn mener jeg bidrar til å skape reflekterte og kritisk tenkende elever.

Elevene vil finne argumenter for hvordan og hvorfor de handlet og reagerte som de gjorde, da hendelsene oppstod i spillet. I tillegg bør den relasjonelle delen av kritisk tenkning slik Lim poengterer, være avgjørende for at elevenes tenkning skal resultere i sammenhengende forståelse. Når elevene klarer å forstå at et valg som et land gjorde i spillet har påvirkning på andre land, da har elevene potensiale til å utvikle forståelse av sammenhenger. Her oppstår noe av ulikhetene i tilnærmingene til Schjelderup og Lim, slik det ble presentert i kapittel 3.5. Der hvor Schjelderup ønsker å bryte ned prinsipper og argumenter logisk for å tenke kritisk, peker Lim på samfunnsfagets formål og at virkelighetens betydning bør preges i undervisningen. I Handelsspillet handler det i stor grad om å forstå sammenhenger og koble dette til den virkelige verden, og bærer slik sett mer preg av retningen til Lim. Hvordan man kommer frem til forståelsen av sammenhenger avhenger litt av hva læreren velger å vektlegge. Samtidig er mye av det Schjelderup skriver overførbart og nyttig i refleksjonsarbeidet i Handelsspillet. Så kan tenke seg at begge tilnærmingene har sin plass, fremfor å velge en av de. Slik jeg forstår kapitlet til Sharon Bailin og Harvey Siegel har begge tilnærmingene relevans når man diskuterer kritisk tenkning. De diskuterer kritisk tenkning frem og tilbake og at de fleste teoretikere innen filosofien er enige om at kritisk tenkning er normativt, men enkelte mener også at kritisk tenkning innebærer visse ferdigheter og kompetanser, slik Ennis hevder (Bailin & Siegel, 2002).

Schjelderup hevder videre at etter hvert som kritiske spørsmål stilles vil elevene forstå praksisen de er en del av. Elevene vil forstå funksjonen og hensikten med spørsmålene og få et bedre overblikk over muligheter i ulike situasjoner (Schjelderup, 2012, p. 58). Det viste seg at diskusjonsdelen ga mange gode refleksjoner fra elevene. En tydelig, men ikke overraskende tendens blant elevene etter en håndsopprekking i en av klassene, var at ingen opplevde Handelsspillet som et rettferdig spill, verken elevene som representerte rike eller fattige land. Refleksjonsnotatene bekrefter også dette og elevene svarte svært ofte at Handelsspillet skal

illustrere ulikheten og urettferdigheten i virkeligheten. Elev 52 svarte slik, som én av mange: «Jeg tror det prøver å illustrere hvor stor forskjell det er i verden». I tillegg var flere av elevene flinke i refleksjonsdelen til å knytte sammen hendelser som oppstod underveis i spillet. Jeg tenker umiddelbart at elevene kan bruke opplevelsene fra Handelsspillet til senere undervisning, som også gir muligheten til å gå dypere i tematikken.

Stortingsmelding 28 forklarer at dybdelæring blant annet handler om elevenes utvikling av helhetlig forståelse mellom fag og sammenhenger mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2016, p. 14). Underveis og i etterkant av Handelsspillet viste enkelte av elevene tegn til forståelse. «Global oppvarming skaper naturkatastrofer og at det går utover de fattige» (Elev 8). Sitatet over kommer fra elev 8 i refleksjonsnotatet som tydelig trakk frem en mulig konsekvens av global oppvarming som kan forstås gjennom Handelsspillet. I gjennomføringen av spillet som elev 8 var en del av, oppstod det et verbalt utsagn som lød følgende: «Det er deres skyld at det blir naturkatastrofer, fordi dere produserer for mye varer og slipper ut for mye CO<sub>2</sub>!». Et rikt land som USA ved hjelp av teknologi og høy produksjon skaper høye CO<sub>2</sub>-utslipp som rammer fattige land. Sitatet over er en kommentar fra et medlem av Bangladesh som viser sin frustrasjon til USA. Dette utsagnet kom etter at Bangladesh opplevde noe urettferdig i spillets gang. Jeg tolker det slik at elevenes opplevelse i Handelsspillet kan føre til en forståelse av sammenhenger av kjente samfunnsutfordringer som Kvande og Naastad trekker frem (2013, p. 181). Lærer 1 som deltok i denne gjennomføringen, svarte i intervjuet på spørsmål om kommentaren fra Bangladesh. Lærer 1 mente at denne eleven forstod og så en kobling fra rollespillet til den virkelige verden «Mhm. ja, de gjør jo det. Så da må man jo si at, da har man refleksjon der og da som viser forståelse. Ikke sant? og det er jo kjempefint». Her ligger mye av potensialet til Handelsspillet. Elevenes utvikling for å bli kritiske tenkere ligger foran dem. Utfordringen blir å løfte alle elevene til et slikt refleksjonsnivå som lærer 1 forklarer, ikke kun enkeltelever. For at dette skal skje må også kunnskapsbyggingen heves fra et deklarativt-nivå til et proseduralt-nivå, slik Scardamalia and Bereiter (2006, p. 101) argumenterer for. Å oppøve elevene til å tenke kritisk er ingen enkel prosess som gjøres over en time. Skal man tro Schjelderup, Lim og Fastvold er det et arbeid som må skje over lang tid og som utvikles i sammenheng med elevenes forståelse og tenkeferdigheter (Fastvold, 2009; Lim, 2015; Schjelderup, 2012). Slik sett er ikke dobbeltimen med Handelsspillet og påfølgende diskusjonsdel tilstrekkelig, men det er et viktig arbeid som må følges opp.

Ulik fordeling ble i de fleste diskusjonene trukket frem som tema. Spesielt i en av diskusjonene engasjerte dette tydelig elevene. En elev sa at *«virkningen av fordelingen er at de rike landene har mye makt og blir rikere»* og en annen sa i samme kontekst at *«noen må være fattige for at andre skal være rike»*. Dette er begge interessante utsagn hvor elevene viser dypere forståelse for hensikten bak ulik fordeling av teknologi, råvarer og penger som presenteres i rollespillet. Begge elevene viste forståelse for hva ulikheten som finner sted i verden gjør med både rike og fattige land, og at ulikheten resulterer i vedvarende ulikhet på grunn av handlinger som blir gjort. Ved at begge elevene trakk frem opplevelsene fra spillet til den virkelige verden, har de forstått lagene i spillet, slik som lærer 3 også fortalte i intervjuet at flere av elevene gjorde gjennom spillets gjennomføring.

Som sagt var det nærmere 40 elever som skrev at spillet skulle illustrere urettferdigheten i verden, selv om noen av de samme elevene ikke likte at flere av landene i spillet startet med ulik fordeling av både teknologi, råvarer og penger. Her kan man spørre seg om elevene ikke likte spillets utgangspunkt med ulik fordeling eller at det er ulik fordeling i verden, som spillet skal illustrere, men elevene ikke likte. I besvarelsen til elev 43 tolker jeg det slik at eleven først og fremst ikke likte spillets fordeling, men siden det skal illustrere virkeligheten forstår fordelingen. *«Jeg likte handelsspillet fordi det illustrer hvordan virkeligheten er. Det jeg ikke likte var at det ikke var rettferdighet med ressurser, men det var jo meningen med spillet»* (Elev 43). Det var ikke alle elevene som skrev at ulik fordeling er en del av illustrasjonen med spillet, og ut i fra helheten på besvarelsene av enkelte tolker jeg det slik at ikke alle har forstått hvorfor spillets utgangspunkt har ulik fordeling, men at de syntes at spillet er urettferdig på grunn av ulik fordeling.

Det er altså ikke alle som kobler spillet opp mot den virkelige verden og klarer å forstå alle delene for å skape en helhetlig og sammenhengende forståelse. Et eksempel på mangel på sammenhengende forståelse var noe elev 20 skrev: *«Ressursene vi fikk var realistisk med hvilket land vi fikk. Det som var urealistisk var at vi brukte papir som ressurs, og måtte gå rundt til personer for å prøve å handle»*. Her har eleven forstått fordelingen, men opplevde det som urealistisk måten man produserte og forhandlet for å tjene penger. Eleven forstod altså ikke, slik jeg ser det hva papiret illustrerte og hvordan man kunne utnytte råvaren. Dette mener jeg er grunnleggende elementer å forstå i Handelsspillet. Jeg mener derfor at elev 20 ikke har tilegnet en helhetlig forståelse for alle delene i spillet. Dette tolker jeg også i forbindelse med resten av besvarelsen til elev 20, som egentlig viser gode refleksjoner om

bruk av rollespill. Dette er en tolkning som angår flere av elevene som trakk frem at det var urealistisk å forhandle med et annet land som satt to meter unna og snakket norsk. Utsagnet til elev 20 illustrerer viktigheten med felles refleksjon. Til tross for at alle diskusjonsdelene i etterkant av spillet inneholdt samtaler om elementene i spillet og hva disse illustrerte, er dette et tegn på at ikke alle elever har forstått helheten i spillet. Slik sett mener jeg at denne eleven så på Handelsspillet som et konkurransespill, fremfor å se overførbarheten til den virkelige verden. Slike besvarelser viser tegn på at det mangler forståelse og refleksjon rundt viktige og avgjørende elementer i rollespillet. Jeg tenker at dette er en av de større utfordringene med rollespillet, alle elevene vil ikke nødvendigvis forstå elementenes representasjon eller heve spillet til den virkelige verden. Det blir derfor som sagt svært viktig at elevene deltar godt i diskusjonsdelen.

I introduksjonsfasen ble ikke for mye informasjon gitt til spillerne, nettopp for at for mye informasjon kan ha innvirkning på hvordan elevene valgte å spille spillet. Børhaug poengterer i *Introduksjon til samfunnskunnskap* at utfordringen når elevene skal forstå sammenhenger eller forstå temaer i et årsak-/virkningsperspektiv i lærebøkene, er at lærebøkene ofte krever mange ord, som gjør at poengene og systematikken blir vanskelig for elevene å forstå (Børhaug, Christophersen, & Aarre, 2008, p. 294). I *Autoriserte samfunnsbilder* blir noe lignende presentert. Konfliktene som elevene arbeider med i lærebøkene oppleves ofte som fjerne fra elevenes ståsted og gjør det vanskelig for elevene å gripe fatt i (Børhaug & Christophersen, 2012, p. 13). Dette kan gjøre det utfordrende for elevene å skape og utvikle en sammenhengende forståelse for de raske endringene som foregår i samfunnet. En av styrkene til rollespill ifølge Bjørshol er at rollespill kan bidra til å knytte sammen det elevene oppfatter som unødvendig og unyttig informasjon (Bjørshol, 1994, p. 20). Rollespill har en funksjon som kan forenkle temaene på en måte som gjør det mer forståelig å gripe fatt i. Jeg mener at Handelsspillet er et slikt type rollespill, hvor elevene lever seg inn i rollene og utviklingen blir naturlig ettersom valg blir foretatt og elevene forstår elementene i spillet. Man trenger på denne måten ikke alle ordene som Børhaug mener lærebøkene krever. Rollespillet er en praktisk aktivitet som i seg selv får frem kunnskap og forståelse hos elevene. Det krever ikke nødvendigvis et stort og omfattende språk. Slik lærer 4 forklarte i intervjuet om språklige ferdigheter: «*Fordi at de trengte ikke så mye språk, ... men det her krevde ingen spesiell språkkunnskap, men at de kan kommunisere muntlig*». For at utviklingen skal skje, har læreren et viktig ansvar som veileder og tilrettelegger for å oppnå slik forståelse.

Samfunnsfagets formål er å lede elevene til å tenke dypere, kritisk og ansvarlig for å finne sin plass i lokalt og globalt i verden (Parker, 2015).

Rollespill har ifølge lærer 1, 3 og 4 en stor styrke som introduksjon til temaer elevene skal lære mer om. Lærerne mente at rollespill på en fin måte kan skape felles knagger og referansepunkter for elevene. Handespillet forsøker å konkretisere og forenkle temaene slik at de blir mer oppnåelige og relevante for elevene. Lærer 3 svarte i intervjuet på hva rollespill kan bidra med som ikke lærebøkene like lett kan ta tak i og som begrunner utfordringen som nevnes i Autoriserte samfunnsbilder: «... tar den jo tak i noe veldig forenklet, men elementer som på en måte er reelle der ute ... som på en måte er veldig overførbare situasjoner som kan oppstå i virkelige verden». For at elevenes forståelse skal bli helhetlig mener Schjelderup (2012) at man trenger knagger for å forstå. Hun mener at vi må tolke begivenheter i lys av viktige og sentrale begreper og se disse i sammenheng slik at en helhetlig forståelse eller fortelling skapes (pp. 62-63). Jeg tolker det dit at slike begivenheter kan være temaene som presenteres i Handespillet og at bistand, fattigdom, urettferdighet og produksjon er eksempler på begreper som er sentrale for at elevene kan utvikle helhetlig forståelse. På denne måten kommer det tydelig frem at viktige begreper må jobbes med for at et helhetlig bilde skal etablere forståelse.

### 5.1.2 Begrepsbruk

Underveis, i spillets refleksjonsdel og elevenes refleksjonsnotater kom det frem at flere av elevene har tilegnet seg flere faglige begreper og bruker disse gjennomgående. Ifølge Schjelderup (2012) vil det være enkelt for elevene å tilegne seg ny kunnskap innen emner så lenge de får hjelp med å utvikle forståelse for grunnleggende begreper (p. 62). Ut i fra observasjonene av spillet og flere av besvarelsene til elevene tyder det på at elevene har fått bedre forståelse for sentrale begreper på grunn av introduksjonsøkten før gjennomføringen av rollespillet og underveis i spillet. For eksempel var elev 8 kritisk til fordelingen og mente det var urealistisk at: «Urealistisk at India kun startet med råvarer, selv om de har mye teknologi». Eleven benytter her både råvarer og teknologi som spilleleder presiserte i forkant av spillet. Observasjoner gjort underveis i spillet viste at elevene tok egen rolle som representant for et land seriøst og opptrådte formelt i diskusjoner og forhandlinger, både med andre land, i samtaler med FN og forhandlinger med Verdensbanken. Flere av elevene brukte begreper som ressurser, FN, Verdensbanken, fattigdom, produkter, produksjonsmidler og



naturkatastrofe gjennomgående i spillet. De klarte også å diskutere disse begrepene i etterkant av spillet og sette de i kontekst til hverandre. For eksempel hvordan FN og vesten gir bistand og at dette kan henge sammen med fattigdom som kan være en konsekvens av naturkatastrofe. Slike diskusjoner i etterkant av spillet tyder på at elevene forstår begrepene og sammenhengene i rollespillet.

Nora Mathé har skrevet en artikkel i *Bedre Skole* der hun diskuterer kompleksiteten av begreplæring og begrepsforståelse i samfunnsfag og hvorfor dette er sentrale deler av faget. Hun er opptatt av at begrepene ikke kun skal stå som enkeltbegreper, men må settes i sammenheng for å skape en helhetlig forståelse for samfunnsfaglige temaer, som er noe av formålet i samfunnsfagundervisningen (Mathé, 2015, p. 69). Schjelderup mener at forståelse for sentrale begreper kan gi bedre forutsetninger for å stille og besvare de gode spørsmålene. Ved at elevene selv kan formulere gode spørsmål kan det fremme dybdeforståelse og hjelpe elevene til å se sammenhengen mellom det de lærer og har lært, samt mellom lærestoffet og en selv (Schjelderup, 2012, pp. 86-87). Slik jeg tolker Ennis og hans definisjon av kritisk tenkning er elevenes formuleringer av spørsmål sentralt for å bli kritiske tenkere (Ennis, 1985, p. 45). Hvis dette studiet hadde strekt seg over lengre tid, hadde det vært interessant å gå mer i dybden på diskusjonsarbeidet slik Schjelderup beskriver det. Noen av elevene virket å forstå flere av begrepene ved at de i diskusjonsdelen stilte kritiske spørsmål til hvordan noe av bistanden foregår og hvorfor nøyaktigheten på produktene ble behandlet forskjellig i Verdensbanken fra i-land til u-land.

Samtidig var det ikke alle elevene som så ut til å koble begrepene sammen. Da tolker jeg det som at flere av elevene mangler den helhetlige forståelsen for samfunnsutfordringene som illustreres gjennom Handelsspillet. I enkelte elevbesvarelser synes jeg noen av begrepene brukes implisitt uten at det virker som elevene nødvendigvis besitter fullstendig kunnskap og heller forklarer tankene med et hverdagsligspråk. Elev 29 skrev følgende i refleksjonsnotatet: *«Hvordan det er mellom land i verden i dag. Noen land har mye og masse redskaper, mens andre land har ingenting. Handelsspillet viser tydelig urettferdighet og at det ikke er rart noen land er misfornøyde»*. Med utgangspunkt i hva som var temaer i introduksjonen og diskusjonen etter spilllets gjennomføring, har ikke eleven brukt de samme begrepene som ble vektlagt. Der eleven bruker mye og masseredskaper som rike land har, ble i diskusjonsdelen i etterkant av spillet betegnet som tilgang på råvarer, teknologi, kunnskap og ressurser. Videre har eleven benyttet begrepet urettferdighet, som er en stor del av spillet, men ikke videre

forklart eller reflektert mer rundt dette. Eleven skrev heller ikke noe om hvorfor land var misfornøyde. Hovedsakelig dreide diskusjonene i etterkant av spillet om urettferdigheten som oppstod i spillet, at fattige land blant annet opplever utfordringer knyttet til verdensbanken og naturkatastrofer. Eleven burde her fint kunne trukket inn begreper som fattigdom, naturkatastrofer og verdensbanken som grunner til at land er misfornøyde, fordi dette fikk stor plass både i gjennomføringen og diskusjonsdelen av Handelsspillet. Jeg tenker at denne eleven mangler forståelse og bruk av sentrale begreper for at helhetsforståelsen og sammenhengen skal være på plass. Neste progresjonssteg for denne eleven bør være å tilegne mer kunnskap om begreper slik at det er lettere å forklare og vise egen kunnskap. Samtidig forstod flere av elevene funksjonen til ulike aktører og begrepene betydning gjennom den konkrete introduksjonen om de ulike landene som er en del av Handelsspillet, samt noen faglige begreper som er sentrale. Elev 46 skrev i refleksjonsnotatet på spørsmål om begrepene i spillet: «*Ja, det var lettere å skjønne hva de egentlig betydde når vi på en måte opplevde det i stedet for å lese det*». Elev 46 var ikke den eneste som opplevde at begrepene ble mer forståelig etter gjennomføringen. 28 elever skrev at begrepene ble mer forståelige.

Kun 11 av 112 elever benyttet begrepet *fattigdom* i refleksjonsnotatene, mens dette var et av begrepene som hadde en grundig gjennomgang i forkant av spillet. På annen side var *fattigdom* et av begrepene som gjennomgående ble brukt i gjennomføringen av Handelsspillet, så store deler av elevgruppen kjente til begrepet. Flere av elevene sier i refleksjonsnotatene at de hadde kunnskap om noen av begrepene før spillet, men at noen av begrepene ble mer forståelig etter gjennomføringen. Situasjoner der elevene viste forståelse var for eksempel da de tilkalte FN da det oppstod uenigheter eller konflikter og brukte blant annet ulike forhandlingsstrategier med land og verdensbanken. Lærer 4 sa i intervjuet at: «*Hadde ikke du vært FN i dag, så hadde det blitt krig nede i det ene hjørnet*». Siden FN ble tilkalt og elevene lyttet til løsningsforslaget til FN, har elevene fått oppleve FNs funksjon som konfliktmekler og unngikk videre konflikter, på denne måten tolker jeg at elevene har utviklet forståelse for FNs betydning for verdenssamfunnet. Det kan diskuteres i hvilken grad, noe forenklet skal man tro lærernes besvarelser, men elevene har fått oppleve noe av FNs rolle gjennom et rollespill.

Slik det beskrives i kapitlet over var begrepsbruken til elevene overraskende god i mange tilfeller. Et eksempel var en elev som representerte Norge og var en ivrig forhandler. I mine observasjonsnotater beskrev jeg at eleven var seriøs og opprådte profesjonelt i

forhandlingene. I samtale med en fra Bangladesh var eleven opptatt av at Bangladesh ikke hadde tilgang til nødvendig teknologi for å benytte råvarene, slik burde Bangladesh inngå forhandlinger med Norge for en liten prosent av inntektene. Eleven benyttet blant annet begrepene teknologi, råvarer og inntekt. Eleven virket å forstå sentrale begreper slik at dynamikken i spillet fløt godt. Dette kan gi elevene en felles forståelse for rollespillet i diskusjonsdelen. På annen side, var det ikke alle begrepene som var like lett å få en forståelse for, bistand var et slikt begrep. For flere av elevene var dette et ukjent begrep både før og etter gjennomføringen. Mathè peker på at elever som sliter med å forstå det faglige språket og begreper, sliter med å lære og uttrykke kunnskap i samfunnsfag (Mathé, 2015, p. 68). Bistand er et viktig begrep både i Handelsspillet, men også i den virkelige verden. Elevene bør ha kunnskap om begrepet for å rollen til Norge som en rik, velfungerende og støttende stat. I spillet kommer bistand frem som et sentralt element i forbindelse med naturkatastrofe. Haiti ble i samtlige gjennomføringer rammet av én naturkatastrofe kalt Irma. Lyset i klasserommet slukkes for å få oppmerksomheten til alle og Haiti fratras enten teknologi eller produkter som et resultat av naturkatastrofen. Reaksjonene til elevene var varierte. Haiti ble oftest og forståelig forbauset, irriterte og usikre på videre utvikling for landet. Verden reagerte enten ikke nevneverdig, eller latter eller med verbal sympati «*åå, så trist*» som kom fra et annet fattig afrikansk land.

Grunnen til ulik reaksjon kan være konkurransepreg fremfor virkelighetspreget. Det interessante var å se om andre land valgte å gjøre noe med hendelsen i Haiti, i form av bistand eller annen hjelp. I den første gjennomføringen tok det ikke lang tid før et medlem fra Norge gikk, helt uoppfordret til Haiti og ga \$100 i bistandspenger. Dette ble tatt imot med forbauselse fra flere av landene. Mathè argumenterer for at læreplanene tillater stor metodefrihet, men lite om hvordan man skal arbeide med begrepslæring, men hun mener at begrepslæringen bør ligge i verktøykassen elever og lærere arbeider med i diskusjoner, refleksjoner, analyser og trening (Mathé, 2015, p. 69). I påfølgende diskusjonsdel ble tråden for hendelsen mellom Norge og Haiti gjenstand for diskusjon. Kommentaren fra Haiti var: «*... 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*». Norge påtok seg et ansvar som et rikt og velutviklet land for å redusere utfordringene som oppstod for Haiti. Noen av elevene har brukt begrepet ansvar i refleksjonsnotatene, som for eksempel elev 51 som sier «*at verden er urettferdig og at hvis du har mye så får du et ansvar om å hjelpe andre*». Her viser både eleven fra Norge og elev 51 forståelse for viktigheten med innholdet i begrepet bistand for å hjelpe land i nød.

Noen elever trekker frem bistand eksplisitt i refleksjonsnotatene som et av begrepene som ble mer forståelig etter spillet. Alle elevene delte derimot ikke samme forståelse for begrepet. Fåfall av elevene sier i refleksjonsnotatene at de ikke forstår definisjonen og betydningen av bistand. «*Alle begrepene ble mer forståelig bortsett fra bistand*» (elev 97). Selv om bistand var et av elementene og begrepene som ble diskutert i felles refleksjonsdel etter gjennomføringen. Et eksempel på hensikten med bistand som ble brukt i alle klassene var, uten å gå for mye inn på det, programmet som ble opprettet av FN med navnet «*Oil for Food-programme*» (<http://www.un.org/Depts/oip/background/>), kjent kritikk er at mye av mattilførselen ikke nådde frem til hele befolkningen som et resultat av dårlig utviklet infrastruktur. Elevenes reaksjon på eksemplet tilsa at de forstod hensikten med bistand, og at man også må være kritisk til bistand og resultatet av det. På annen side viser refleksjonsnotatene ulik forståelse for begrepet, så det er ikke sikkert eksemplet har skapt felles rammer og forståelse i nødvendig grad. Flere av elevene mente at rike land ønsker noe tilbake når slike hendelser oppstår. De vil altså utnytte sin makt og posisjon for å tjene penger. En observasjon etter at Haiti mottok en limstift som bistand fra FN, som et resultat av naturkatastrofen var en intern samtale i USA om hvordan de skulle skaffe og utnytte limstiften. De så umiddelbart etter en løsning for å tjene penger. Limstiften skulle her illustrere noe lignende som i *Oil for Food-programme*, nemlig at bistanden ikke nødvendigvis kommer mottakeren til gode, ved at man ikke klarer å utnytte bistanden. En fordel med å gjennomføre rollespillet flere ganger er at man som spilleleder også skaper forståelse og finner elementer man kan trekke inn, slik som limstiften. Handelsspillet har derfor flere muligheter enn man først tenker, det handler om å være kreativ, også som spilleleder.

Elev 41 opplevde eksempelet med limstiften og skrev i refleksjonsnotatet: «*Jeg lærte mye og fikk mulighet til å tenke over ting som skjer i verden som jeg aldri har tenkt over før. For eksempel at vi hjelper andre land, men ikke med det de virkelig trenger hjelp til*». Det er viktig å poengtere at vi i diskusjonsdelen tydelig uttrykte at dette ikke er gjeldende for all bistand, men at det er noe å tenke over. Et medlem fra Haiti sier i diskusjonsdelen at landet ikke visste hvordan de skulle utnytte limstiften. Elev 75 skrev i refleksjonsnotatet «*Jeg skjønnte også hvordan land kan gi bistand og forvente noe tilbake for å ikke miste noe av makten sin*». Elevene har altså opplevd ulike sider ved bistand, og fått et godt innblikk i hva bistand dreier seg om, både den gode siden at land mottar hjelp de trenger, eller den utfordrende siden ved bistand der landet ikke klarer å utnytte hjelpen som mottas. Elevene

viser også ulike syn og forståelse for bistand. Enten kan bistand handle om et ansvar å hjelpe andre av barmhjertighet eller å gi for å få noe tilbake og for å opprettholde egen maktposisjon.

Lærer 3 trekker frem bistand i intervjuet og sier at rollespill kan bidra til å forenkle noe som er overførbart til den virkelige verden «... *når vi gir bistand ønsker vi noe tilbake for eksempel. Eeh, noen kan hjelpe av ren barmhjertighet hvis det har skjedd en katastrofe, andre kan forhandle, men skal ha noe selv ut av forhandlingene*». Dette utsagnet skildrer den ulike opplevelsen og synet elevene har til bistand. I diskusjonsdelen vil det derfor være svært viktig å få frem de ulike skildringene elevene har opplevd for å skape felles referansepunkter. Det er ikke sikkert diskusjonsdelen i dette tilfellet har oppnådd dette i tilstrekkelig grad, siden noen få elever fremdeles var usikre på hva begrepet bistand innebærer.

Dette delkapitlet har forsøkt å belyse flere funn som beskriver hvordan elevene kan utvikle forståelser for sammenhenger gjennom bruk og opplevelser av rollespill. Elevene viser både dypere forståelse ved å bruke faglige og relevante begreper, samt refleksjoner for enkelte temaer som trekkes frem i Handelsspillet som bistand, ulik fordeling og urettferdighet, men noen elever viser også mangler på fullstendig forståelse av enkelte sammenhenger. Jeg mener forskningsspørsmålet over viser hvorfor forståelse av sammenhenger er viktig for utvikling av kritisk tenkning.

## 5.2 Forskningsspørsmål 2 – selvstendige holdninger og verdier

«*Jeg vil ha elever som tenker selv, ikke blir flokkdyr*» (Lærer 3)

Sitatet over belyser godt deler av formålet med samfunnsfag. For at elevene skal unngå å bli flokkdyr mener jeg det er hensiktsmessig å diskutere hvordan Handelsspillet kan tydeliggjøre og fremheve elevenes holdninger og verdier. Derfor vil det første som diskuteres i dette kapitlet handle om bevisstgjøring av elevenes holdninger og verdier, slik det forekommer i Handelsspillet. I tillegg er det naturlig å belyse hvordan holdninger skapes og dermed diskutere lærerens og elevenes besvarelser når det gjelder holdninger og verdier i klasserommet. Når man arbeider med temaer og emner som er relevante i Handelsspillet kan det oppstå situasjoner knyttet til elevenes holdninger og verdier. Slike situasjoner og utfordringer vil presenteres og diskuteres i kommende kapittel. Jeg beskrev i metoddelen at refleksjonsnotatene ble endret underveis i prosessen. Det gjelder også spørsmålet om holdningsendringer. Derfor har jeg ingen materiale fra skole 1 og 2 som er eksplisitt knyttet

til holdninger og endringer. Temaet holdninger og verdier ble i intervjuene med lærerne vektlagt ulikt. Flere av lærerne, spesielt 3 og 4 nevnte holdninger og verdier oftere i intervjuene, mens noe materiale fra lærer 1 og 2 vil også bli brukt. De mest utfyllende svarene som jeg vil støtte meg på kommer fra lærer 3 og 4 i kommende analyse.

### 5.2.1 Bevisstgjøring av holdninger og verdier

Et interessant tema å belyse er om gjennomføringen av Handelsspillet kan være med å utvikle selvstendige verdier og holdninger blant elevene, og da på hvilken måte. Spørsmålet om gjennomføringen og opplevelsene elevene fikk av Handelsspillet kan føre til en holdningsendring, er ikke nødvendigvis lett for elevene å svare på. Dette viser seg i flere av refleksjonsnotatene. Flere av elevene svarer «*nei, tror ikke det*», «*vet ikke*» og «*kanskje*». Totalt var det 22 av 68 elever som fikk dette spørsmålet og ga lignende svar. Disse svarene er ikke spesielt overraskende. På annen side var det enkelte elever som reflekterte godt over spørsmålet angående holdninger og verdier. Elev 49 svarte «*Helt klart. Jeg tror jeg kommer til å være mye mer takknemlig for at jeg bor i Norge og har det jeg trenger og det jeg har lyst på*». Denne eleven har opplevd store ulikheter både i behandling, forutsetninger og økonomi gjennom deltakelse i rollespillet. Ut i fra besvarelsen til elev 49 ser det ut til at spillet kan gjøre noe med bevisstheten rundt temaene og at eleven vil være mer takknemlig for egen livssituasjon. Elev 58 svarte noe lignende og skrev «*Jeg tror jeg vil sette mer pris på ting jeg har*». Slik sett kan man tenke seg at Handelsspillet bidrar til å endre, utvikle eller gjøre elevene mer oppmerksomme på egne holdninger til temaer. Jeg tenker også at elevene trekker inn emosjonelle sider ved seg selv i rollespillet. Lærer 2 sa blant annet i intervjuet at elevene reagerte med følelser i en grad som ikke vanligvis er til stedet i undervisningen. Holdninger forbindes med mer eller mindre kognitive og emosjonelle preg (Sæther, 1997).

Man kan så diskutere hva elevene kommer til å gjøre med disse opplevelsene. Skolen har som viktig oppgave å oppøve demokratiske ferdigheter hos elevene. Et spørsmål å være kritisk til er om oppøvelsen av slike ferdigheter fører til demokratiske handlinger senere i livet? Kan det tenkes at rollespill kan være inngangsporten hvor elevene opplever mestring og følelser i undervisningen. Flere av elevene fikk føle, forstå og kjenne seg igjen i en slik undervisningsmetode, fremfor ordinær tavleundervisning. Elev 70 skrev blant annet at: «*... man ikke forstår noe før man har opplevd det selv. Og det man kan tenke over er, at dette skjer på ekte*». «*... alt ga mye mer mening når vi tok i bruk et fysisk handelsspill*». Jeg tenker at slike besvarelser kan være med å begrunne bruken av rollespill, når elevene skal utvikle

sine egne holdninger og verdier. Elev 70 var i hvert fall klar på at perspektivtakingen er viktig for å forstå temaene som tas opp i Handelsspillet. På annen side er det ikke nødvendigvis slik at opplevelsene til alle elevene i Handelsspillet vil føre til endringer i meninger eller holdninger selv om de oppdager og opplever ny forståelse for temaene. Man kan si at opplevelsene og erfaringene legger til rette for at elevene blir bevisstgjort på egen og andres forståelse og holdninger til temaene. Elev 69, elev 61 og elev 48 ga spennende svar som kan tydeliggjøre det Mezirow (2008) hevder om meningsperspektiver og meningsskjemaer. Elevene skrev følgende i refleksjonsnotatet om Handelsspillet kan føre til holdningsendringer:

*«Selv om jeg lærte noe av det, tror jeg ikke det vil gjøre noe med holdningene mine» (elev 69).*

*«Det vet jeg ikke. Tror nok det er noe jeg kommer til å tenke på, men vet ikke om jeg kommer til å gjøre noe med det» (elev 61).*

*«Jeg tror kanskje holdningene mine til rettferdighet vil bli bedre» (elev 48).*

Over ser man tre forskjellige elevbesvarelser som kan forsøke og overføres til Mezirow sine ideer angående habit of mind og point of view. Mezirow bruker etnosentrisme som eksempel og hvordan en kultur ikke nødvendigvis aksepterer holdninger og meninger til andre kulturer, men likevel kan anerkjenne og tolerere ulike holdninger og meninger (Mezirow, 2008, p. 26), slik sett er ikke elevbesvarelsen og hans eksempel fullstendig like, men prinsippene i tankegangen mener jeg kan overføres til elevbesvarelsene. Det første jeg tenker er at elev 69 har fått opplevelser som ikke nødvendigvis vil føre til holdningsendringer, men eleven har utviklet forståelse og kunnskap om andres livsverden, noe som i seg selv er viktig. Sæther argumenterer for at holdningsperspektivet har en kunnskapsside og at man derfor har holdninger til ting man vet noe om (Sæther, 1997, p. 55). Dette tenker jeg er tilfellet hos elev 69.

Ser man på besvarelsen til elev 61, kan eleven i fremtiden endre egne meninger og holdninger som et resultat av at eleven har utviklet sin forståelse og kunnskap angående fattigdom og urettferdighet. Sæther hevder at holdninger kan endres mer eller mindre fundamentalt og at holdningene var over en viss tid (Sæther, 1997, p. 19). Derfor er det nærliggende å tenke at elevenes holdninger ikke endres tvert, men at det er en endringsprosess som har startet. Besvarelsene til elevene ligner litt på det Mezirow mener når han sier at man kan endre eget meningsskjema og holdninger om andre, men ikke nødvendigvis meningsperspektivet og dele holdningene til andre. Hvis man da tenker at andre enn en selv er samfunnet og skolen, som

begge ønsker å utvikle holdninger og verdier som fremmer toleranse og respekt for alle mennesker uavhengig av kultur og bakgrunn. Man kan altså endre point of view, men ikke nødvendigvis habit of mind, slik også Leming beskriver i studiet som tar utgangspunkt i transformativ læring (Leming, 2016, p. 63). Slik tenker jeg derfor at man kan overføre verdiene og ideene til Mezirow for å diskutere elevenes opplevelser og erfaringer og hvordan elevene reflekterer rundt egne holdninger og verdier knyttet til temaene i Handelsspillet.

En tanke som treffer meg når jeg skriver om dette, men som jeg ikke skal diskutere dypere, er min forståelse av boken til Astrid Sinnes om utdanning til bærekraftig utvikling. Hun mener at vi besitter mye kunnskap om miljøet og bærekraftig utvikling. Vi har også gode holdninger og intensjoner knyttet til disse temaene, men utfordringen viser seg å være mellom våre holdninger og handlinger vi foretar for å bedre miljøet. Sinnes stiller for eksempel spørsmål om hva som skal til for at vi snur utviklingen til i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015). Poenget og relevansen for dette er at enkelte besvarelser i refleksjonsnotatene peker på at elevene har intensjoner om å endre eget forbruksmønster og for å bedre både miljø og fattigdom. Elev 50 skrev blant annet i refleksjonsnotatet følgende på spørsmål om holdningsendringer etter gjennomføring av Handelsspillet: *«Jeg tror kanskje jeg kommer til å tenke litt på hvor mye penger jeg bruker, og kanskje gi penger til de som trenger det»*. Min umiddelbare tanke er kanskje pessimistisk. Uansett er tankegangen til elev 50 svært god og positiv for fremtiden, men jeg tror dessverre at det i mange lignende tilfeller stopper med tanken. Besvarelsen til elev 71 er positiv både med tanke på redusering av fattigdom og eget forbruk: *«Eller at jeg tenker litt mer på de fattige før jeg sløser bort mat, vann osv»*. Selv om det blir vanskelig å følge opp elevenes tanker, har elevene i hvert fall reflektert rundt egne holdninger til temaer som er svært viktig i dagens samfunn og som må tas tak i for fremtidens samfunn.

Selv om rollespillet ikke nødvendigvis endrer elevenes holdninger kan det ifølge elev 67 *«... være lettere å følge med på nyheter når vi har en anelse om hva som kommer opp»* og Elev 68: *«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»*. Ut i fra disse svarene vil elevene lettere kunne holde seg oppdatert ved at kunnskapen og forståelsen har utviklet seg, de har fått bedre innsikt i bistand, og kanskje interessen for samfunnsfaglige utfordringer har blitt større. Det vil lettere kunne bidra til å følge utviklingen i samfunnet når man har mer forståelse og kunnskap om temaene. Elev 68 vil i tillegg gjøre seg mer oppmerksom og kritisk



til hva rike land gjør for å redusere fattigdom og urettferdighet. Her viser rollespill sin styrke for å utvikle kritisk tenkning, nemlig bidra til å overføre tenkningen til den virkelige verden gjennom opplevelser og erfaringer. Med andre ord, elevene kan ha utviklet kunnskap og forståelse gjennom deltakelse i handelsspillet som kan gi bedre forutsetninger til å skape selvstendige holdninger og verdier. Fastvold argumenterer for at filosofien ikke nødvendigvis vil gi en løsning på livets problemer, siden de ikke har noen fasitsvar. Filosofien vil kunne gi oss større innsikt i saksforholdet, slik at vi er bedre rustet til å gjøre gode valg, som tar utgangspunkt i våre verdier (Fastvold, 2009, p. 185). Selv om Fastvold her diskuterer filosofi, er moralen overførbart til skolen og noe av grunnen til at man underviser om verdier og holdninger. Ønsket er å tilegne elevene kunnskap og forståelse for et større verdensbilde for at man senere i livet kan foreta valg som er gode for en selv og felleskapet rundt, slik også Kunnskapsløftet beskriver formålet med opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 4)

I forskningen til Brondbjerg kommer det frem at utvikling av holdninger og verdier blant elevene, er det nest viktigste målet for norske samfunnsfaglærere å arbeide med, kun etter målet om å gjøre elevene samfunnsengasjerte (Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen, & Sørensen, 2014, p. 62). Hvordan lærerne velger å arbeide for å nå disse målene blir derfor interessant. Skal man tro den samme forskningen til Brondbjerg fra 2011 velger størst andel norske lærere å bruke lærerstyrtundervisning som metode (Brondbjerg et al., 2014, p. 80). Man kan stille seg kritisk til at elevene utvikler egne verdier og holdninger i undervisning der læreren formidler. En av grunnene kan være det Hunnes argumenterer for, at det er vanskelig å sette karakterer på verdier og holdninger og at det resulterer i en stor didaktisk utfordring (Hunnes, 2015, p. 128). Utfordringen med å sette karakterer blir nødvendigvis ikke enklere med å bruke rollespill, men skal man tro Lærer 3 er det ikke alltid nødvendig å tenke karakterer, men hva aktiviteten i seg selv gir elevene. Hunnes mener det også er utfordrende at opplæringslova verdsetter verdier og holdninger, men at læreplanen og kompetansemålene i større grad fokuserer på kunnskap og ferdigheter, som også preger den hverdagslige undervisningen (Hunnes, 2015, p. 128). I følge Hunnes er det ikke lett å avgjøre hvilken rolle skolen har i arbeidet med verdier og holdninger, og referer til forskningen til Brondbjerg, som viser at forhold utenfor skolen har større betydning for elevenes utvikling (Hunnes, 2015, p. 129).

Selv om det tilsynelatende er utfordrende å undervise om holdninger og verdier var Lærer 3 opptatt av at egen samfunnsundervisning kan resultere i utvikling av holdninger og verdier.

Lærer 3 sa i intervjuet at: «... *Det å bli på en måte tolerante mennesker som aksepterer hverandre, så synes jeg samfunnsfaget er et fag som står sterkt når det gjelder å være med å forme elevene*». Ut i fra forklaringen til lærer 3 tenker jeg at rollespill her viser en av mulighetene til metoden. Lærer bør legge til rette for at samtaler i etterkant av selve spillet bør fokusere på elevenes holdninger og verdier til innholdet og opplevelser som oppstod i spilldelen. Det bør nevnes at det er utfordrende å skille mellom holdninger vi bevisst oppøver til og holdninger som elevene selv skal skape, slik lærer 3 beskrev. Jeg tenker umiddelbart at dagens læreplanverk er veldig lite støttende til nettopp dette. Det var vanskelig å finne besvarelser som støtter akkurat dette, men lærerne var i hvert fall opptatt av at elevene selv skal utvikle selvstendige holdninger.

Lærer 3 snakket videre om hvorfor det er viktig å ta tak i elevenes holdninger og verdier i undervisningen:

... elever som er tolerante, som aksepterer hverandre, som er opptatt av demokratibegrepet, og vet hva det er, og er bevisste på hvor heldige vi er, og hva det vil si for oss at vi er vokst opp i et demokratisk land med kjempegod økonomi. Det betyr at vi kan være lei oss og ha det vondt her også, men alle de tingene vi tar for gitt da, alt fra skole, til fritt valg, fri presse, ytringsfrihet, det er litt sånn "gangs menneske", altså komme ut i samfunnet og fungere best mulig.

Dette er forøvrig samme lærer som ikke vil utdanne elevene til flokkdyr. Denne uttalelsen henger godt sammen med det som beskrives i Kunnskapsløftet der det gis uttrykk for at våre verdier skal enes rundt toleranse, likeverd og ulikhet (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Elev 49: «*Helt klart. Jeg tror jeg kommer til å være mye mer takknemlig for at jeg bor i Norge og har det jeg trenger og det jeg har lyst på*». Elev 58: «*Jeg tror jeg vil sette mer pris på ting jeg har*». Skal man tro besvarelsene til elev 49 og 58 har elevene fått opplevelser som kan gjøre at de verdsetter egen livssituasjon i Norge og tenker over hvor viktig det er med et velfungerende demokrati og velferdsstat. I følge dagens læreplanverk skjer læring 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, p. 12). Jeg tenker at dette er tilfellet hos blant annet elev 49 og 58 som gir reflekterte svar.

Hunnes er klar over utfordringen ved å undervise om holdninger og verdier. Han forsøker å se nærmere på prinsipper, arbeidsmåter og sider ved å arbeide med holdninger og verdier i samfunnsfaget. En av disse sidene er det han kaller for *opplevelseslæring*. Denne typen undervisning fokuserer på observasjoner og erfaringer gjennom læringsprosessen og metoden baseres på tankene og ideene til Dewey. I kapittel 3.3 ble begrepet erfaringsbasert læring brukt for uttrykket til Dewey. Styrken i denne metoden mener Hunnes (2015) ligger i at den appellerer til hele menneskeapparatet. Eleven blir engasjert gjennom erfaringene. Det kognitive og emosjonelle spiller en rolle og det legger til rette for at elevene kan se sammenhenger mellom verdier og holdninger. I tillegg gir opplevelsesbasert læring mulighet til at elevene kan observere, diskutere og drøfte verdisyn som speiles gjennom erfaringene. Hunnes bruker rettssaker, fengsel og andre institusjoner som eksempler man kan observere på nært hold for å lære mer om (Hunnes, 2015, p. 135). Det er nærliggende å tenke at rollespill deler mange av de samme prinsippene Hunnes argumenterer for, når man underviser om holdninger og verdier. Elevenes aktive deltakelse og opplevelser er en sentral del av Handelsspillet. Elevene er gjennom spillet nødt til å foreta valg og ta konsekvensen av disse og i tillegg reflektere og diskutere opplevelsene i ettertid. Siden spillet skal gjenspeile virkelige samfunnsforhold blir ulike verdisyn som kan oppleves i spillets gjennomføring en del av diskusjonen i etterkant. Elevene gis dermed mulighet til å ytre egne meninger og fortelle hvordan de stiller seg til verdiene, holdningene og handlingene som spillet illustrerer. En elev sa i diskusjonsdelen avslutningsvis at: «*Kan politikere spille dette her? Fordi det tror jeg de trenger*». Humoristisk sagt, men kan også tyde på at eleven har fått erfaringer og opplevelser, og ser alvorligheten i temaene og at politikere har en jobb å gjøre for å redusere ulikheten, fattigdommen og urettferdigheten som spillet illustrerer. Diskusjonen gir ifølge Hunnes elevene trening i å uttrykke egne og vurdere andres meninger (Hunnes, 2015, p. 137). Dette er i tråd med formålet i samfunnsfag som sier at elevene skal få verktøy til «å analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsspørsmål, og til å identifisere og diskutere ulike maktrelasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 61). Selve gjennomføringen av Handelsspillet og påfølgende diskusjonsdel forsøker å belyse dette formålet.

I diskusjonsdelen var det et ønske at elevene skulle snakke mest mulig. Spillelederen fungerte mest av alt som samtaleleder og stilte i starten få, men konkrete spørsmål til elevene. Etter hvert ble samtalene i enkelte klasser preget av engasjement og interesse, slik at elevene også stilte spørsmål og bidro godt til refleksjonsprosessen. Jeg har flere steder i mine observasjonsnotater fra ulike klasser skrevet at elever stiller kritiske spørsmål til spilleleder og

elevgruppen generelt. Enkelte elever diskuterte blant annet valg og avgjørelser som kunne blitt gjort og hva valgene kunne føre til. Det var i stor grad elevene selv som styrte noen av samtalene, selv om dette ikke var tilfellet i hver klasse. Hunnes argumenterer for at kjernen i dialog er at hver enkelt elev skal behandles som subjekt og ha mulighet til å ytre egne tanker og bli lyttet til. Elevene skal ikke være til stede som offer for andre krefter, interesser eller påvirkninger. Derfor mener Hunnes at undervisning bør være gjennomsyret av dialogiske holdninger, hvor elevenes plass og stemme er viktigst å ta tak i (Hunnes, 2015, p. 129). Dette var i stor grad tilfellet i diskusjonen etter gjennomføringen av spillet, selv om enkelte diskusjoner bar preg av at halve klassen deltok og andre halvpart var stille. Jeg mener at dette er mye av innholdet i kritisk tenkning, slik jeg forstår Fastvold (2009); Schjelderup (2012).

### 5.2.2 Lærers arbeid for å skape gode holdninger i klasserommet

I intervjuet ble det sagt at lærer 3 forsøker å snakke om holdninger til temaer og mennesker og hvilke holdninger læreren har til elevene og temaer som angår samfunnet. Læreren kommer med eksempler i undervisningen til elevene med refleksjonsspørsmålene om rett og galt, hvordan man skal reagere på enkelte hendelser og hendelser fra eget liv. Utfordringen lærer 3 trakk frem var at alt dette skal gjøres «*Uten at jeg skal være sånn duperende og mentor, slik at alle skal gjøre sånn som meg, men det blir jo det jeg mener er gode holdninger da. Vi må jo tro i skolen da, at toleranse er en god holdning*». Læreren ønsket å bevisstgjøre elevene på at toleranse og egne meninger og holdninger er svært viktig. Samtidig som at demokratiske verdier er viktige i dagens samfunn, men ikke virke duperende og moraliserende i fremstillingen. Det er viktig å unngå å presentere noe som ensformig fasit eller korrekt, men at heller elevene selv kan skape og utvikle meninger og holdninger. Koritzinsky diskuterer hvordan lærere og læremidler kan være med å påvirke elevene gjennom språkbruk, utvalg av fakta, sammenhenger, enten bevisst eller ubevisst. Koritzinsky mener slik påvirkning kan diskuteres ved å belyse situasjoner gjennom ulike situasjoner for eksempel hvordan man beskriver og forklarer samfunnsforhold, enten ovenfra eller nedenfra. (Koritzinsky, 2014, p. 79). Situasjonen i Handelsspillet tilrettelegger for at elevene skal få oppleve samfunnsforholdene både ovenfra og nedenfra. Noen av elevene opplever rikdom, utvikling og minimalt med utfordringer, mens andre elever opplever fattigdom, naturkatastrofer og urettferdighet. For at elevenes forståelse for temaene skal tydeliggjøres og unngå et ensidig bilde av samfunnet, må diskusjonen forsøke å samle elevenes opplevelser

slik at de forstår et mer helhetlig samfunnsbilde. Forhåpentligvis vil dette gjøre det lettere for elevene å ta stilling til valg og verdier som samfunnet skal forenes om.

*Autoriserte samfunnsbilder* (Børhaug & Christophersen, 2012) forsøker å beskrive framstillingen av samfunnet slik det forekommer i ulike lærebøker. Spørsmål boken stiller er på hvilken måte undervisningen kan gi rom og åpne for kritisk tenkning og vurdering. Selv om det kan være naturlig å legge beskrivelser av boken til neste forskningsspørsmål om perspektivmangfold, mener jeg at noen av argumentene som Børhaug og Christophersen viser, kan overføres og knyttes til arbeid og utvikling av holdninger i samfunnsfag. De mener blant annet at en snarvei i arbeidet med kritisk tenkning er å gi oppgaver der elevene blir oppmuntret til å gi uttrykke egne meninger og vurderinger (p. 15). En retning i boken er at lærebøkene ofte gir et autorisert og udiskutabelt samfunnsbilde, hvor lærebøkene i liten grad tilrettelegger for kritiske refleksjoner. I tråd med dette konkluderer Børhaug (2014) for at lærebøkene ofte inviterer til selektiv kritisk tenkning (p. 441). Ifølge Schjelderup er arbeidet med kritisk tenkning og annen form for høyere tenkning noe som bør praktiseres kontinuerlig, i fellesskap og i alle fag for at elevene skal utvikle tenkeferdigheter (Schjelderup, 2012, p. 13 og 55).

Ennis argumenterer for at kritisk tenkning er en praktisk aktivitet, fordi å avgjøre hva man skal tro og gjøre er praktiske aktiviteter (Ennis, 1985, p. 45). Elevenes holdninger bør derfor diskuteres i fellesskap, slik det blir gjort etter *Handelsspillet*. Avslutningsvis om holdninger og verdier sier også lærer 3 at undervisningen er «... gjennomsyret litt av menneskesynet mitt da. Jeg prøver på en måte å overføre det til elevene mine, men på ingen måte hjernevaske de og drive propaganda, men gjennom samtaler og så videre og ta tak i ting». Det lærer 3 sier i intervjuet, kan forstås med det Mogensen and Schnack (2010) argumenterer for når de beskriver *handlingskompetanse*. De mener at handlingskompetanse er et utdanningsideal som bør utvikles i skolen. De hevder at konseptet ikke er et mål som kan nås. Det er fremfor alt et utdanningsideal på lik linje med konseptene demokrati, menneskerettigheter og bærekraftig utvikling (p. 60) og på lik linje med det Kvernbekk mener når hun skriver at kritisk tenkning også er et utdanningsideal fremfor et mål man skal nå i undervisningen (Kvernbekk, 2005, p. 108). Slik Hunnes (2015) ser det kan forholdet mellom verdier og holdninger være hvordan en person vurderer noe eller noen i lys av egne verdier, og at handlingen til personen kan sees i lys av vurderingen (p. 124). Lærer 1 fikk spørsmål i intervjuet om elevenes holdninger

kunne endres etter gjennomføringen av Handelsspillet. Lærer 1 fortalte at spørsmålet til elevene som ofte blir stilt er:

*«... hvilket samfunn ønsker dere å leve i? Og da kommer det ofte ulike tanker da, ... for eksempel ønsker du å leve i en verden der da de fleste har det bra eller vil du leve i verden der endel har det bra og mange har det litt vanskelig. ...de sier er jo ting som kan diskuteres er jo bruk av sunn fornuft da, men det jeg ser er at det spillet fører jo til en.. eh der, eh refleksjonen er mer konkret da. Og du kan vise til, "se Haiti" de har naturkatastrofer, allerede et fattig land som blir enda mer fattige. de øker jo bevisstheten rundt problematikken, tenker jeg da, at et sånt type rollespill gjør da» (lærer 1).*

Det er tydelig at lærer 1 er opptatt av å skape gode holdninger i undervisningen ved å stille reflekterende spørsmål. Elevene kan i en situasjon som i Handelsspillet vurdere hendelser eller andre i lys av sine egne verdier, slik Hunnes mener. I tillegg kan bevisstheten til elevene øke, fordi elevene er i et reflekterende arbeid. Jeg tenker at dette er en svært viktig del av undervisningen i skolen og at disse elementene er sentrale å tenke over i utviklingen av kritisk tenkning.

Et sentralt element i tilnærmingen til handlingskompetanse er å være kritiske til moraliserende tendenser og forutinntatte meninger og ideer når man arbeider med samfunnsfaglige temaer (Mogensen & Schnack, 2010, p. 62). De presenterer handlingskompetanse i arbeid med bærekraftig utvikling, men det bør også kunne sees relevant å diskutere handlingskompetanse i alle temaer og emner som til en viss grad krever selvstendighet i elevenes tenkning og dannelsesutvikling. Jeg tolker det dit at det er noe av dette lærer 3 sier og ønsker at elevene skal forstå og at man skal forsøke å gå bort fra en slags svar-kultur og heller inn i en refleksjons- og diskusjonskultur som fordrer åpenhet og toleranse blant elevene. Videre argumenterer Mogensen and Schnack (2010) for at arbeid med handlingskompetanse kan hjelpe elevene å utvikle egenskaper, motivasjon og vilje til å være aktive for å finne demokratiske løsninger på problemer som angår bærekraftig utvikling. Det er noe av dette Handelsspillet også kan bidra til, skal man tro noen av besvarelsene til elevene, der de trekker frem motivasjon, engasjement og læring som et resultat av å delta i

spillet. Ifølge Mogensen og Schnack handler det i utviklingen av handlingskompetanse om å skape lærings situasjoner der elevene har mulighet til å forandre seg til kritiske, demokratiske og politiske mennesker (Mogensen & Schnack, 2010, p. 64). Spillet ser ut til å gjøre det lettere for flere av elevene å forstå viktige samfunnsfaglige problemer på en annerledes måte. Samtidig som flere av elevene også virker mer oppmerksomme på egne og andres holdninger, både i klasserommet gjennom spillet og holdninger og verdier som spillet skal representere i et ikke-fiktivt perspektiv. Dette kan føre til som lærer 3 sa i intervjuet: «*Jeg vil ha elever som tenker selv, ikke blir flokkdyr*».

I opplæringslova §1-1 står det at noe av formålet med opplæringa er: «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» (Opplæringslova, 2013). Ludvigsen-utvalget skriver at dette er en del av skolens samfunnsoppdrag og anbefaler at dette er kompetanser som vektlegges i den fremtidige skolen (NOU2015: 8, 2015, p. 19). I tillegg skal samfunnsfaget bidra til å oppøve og enes om holdninger og verdier som støtter opp om demokratiet, menneskerettigheter, bærekraftig utvikling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 61). For at slike holdninger og verdier skal skapes, utvikles og ivaretas er det en god innfallsvinkel at elevene får oppleve temaer der holdningene og verdiene vil være synlige, temaer som fattigdom, bistand, bærekraftig utvikling og behandling av ulike aktører som FN og Verdensbanken.

Slik spillet ble presentert til elevene handlet Handelsspillet om å bli rikest mulig, noe som kan være en utfordring når det gjelder elevenes fokus på holdninger og verdier. Som nevnt tidligere i analysen var det tegn til stort konkurransepreg, noe som kan tenkes å påvirke elevenes virkelighetspreg av spillet og redusere elevenes sympatiske, empatiske og medmenneskelige evner i spillet. Enkelte elever har som lærer 1 fortalte i intervjuet «*nok empati til å sette seg inn i noen andres situasjon*» gjennom å lese en tekst, mens andre bruker lengre tid. Elevene har ulikt modenhetsnivå. Slik sett kan flere av elevene oppleve den virkelige koblingen til fattigdom, urettferdighet i mindre grad, som et resultat av konkurransepreget i Handelsspillet. Samtidig mener lærer 1 at dette spillet var godt for elevene som ikke reflekterer like raskt ved å lese en tekst, men i dette tilfellet stod midt i problematikken og av den grunn forstår spillets illustrasjon. Ifølge Sæther forstår man i pedagogikken blant annet at holdningsendringer må forstås i samspillet med modningsutviklingen som skjer i elevene, samt læringsprosessen (Sæther, 1997, p. 47). Det

kan derfor tenkes at elevene har utviklet og tilegnet seg holdninger i ulik grad ved å være deltaker i Handelsspillet.

Ifølge Woolfolk har barn som deltar i aktiviteter med voksne eller dyktigere medlemmer potensiale til å utvikler tanker, holdninger og verdier som de dyktigere medlemmene behersker, ved at de tilegner og internaliserer lignende måter å tenke og handle på (Woolfolk, 2010, p. 71). For å øke forståelsen elevene får om Handelsspillet på grunn av et konkurransepreget mål, kan det være tenkelig å endre spillets mål fra å bli rikest mulig til å fokusere på å gjøre de beste valgene for fellesskapet. Spørsmålet blir da hva man ønsker å oppnå med spillet, slik at det best mulig representerer virkeligheten. Bør man endre spillets mål for å kunne fokusere mer på holdninger og verdier for eksempel, eller er det å bli rikets mulig en innfallsvinkel å se hvordan elevene reagerer, handler og forholder seg til et komplekst verdensbilde og på denne måten bidrar til å fremme elevenes egenskaper og verdigrunnlag. Hunnes (2015) peker på at opplevelsesbasert undervisning åpner for innlevelse og empati, ved å sette seg inn i andres livssituasjoner og ta andre perspektiver (p. 136). Slik sett kan man si at deltakelse og opplevelser elevene får gjennom å være deltakere i rollespill kan bidra til elevenes utvikling av holdninger og verdier.

Delkapitlet om holdninger og verdier har belyst hvordan holdninger og verdier hos elevene kan bevisstgjøres gjennom deltakelse i Handelsspillet. Det virker ikke å være en selvfølge at elevene endrer eller tilegner nye holdninger, men mange av elevbesvarelsene viser at elevene blir mer bevisste på egne holdninger til temaer som tas opp i Handelsspillet. I tillegg har dette delkapitlet diskutert hva lærerne og elevene selv tenker om holdninger og verdier og om holdninger kan skapes i klasserommet. Jeg mener elevenes selvstendige holdninger og verdier er sentrale i deres utvikling av kritisk tenkning.

### 5.3 Forskningsspørsmål 3: Perspektivmangfold

«Det får oss til å se på virkeligheten på en annen måte». Dette svarte elev 19 om bruk av rollespill i samfunnsfagundervisningen. Et viktig læringsredskap som Wellejus og Agger redegjør for når de beskriver rollespill som læringsmetode er perspektivskifte. De skriver at rollespill gir deltakeren mulighet til å skifte perspektiv og få innblikk i en ny verdensoppfattelse og på den måten tilegne ny kunnskap (Wellejus & Agger, 2006, p. 222). Arbeidet med Handelsspillet kan på denne måten anses som relevant. Elevenes opplevelser av



spilletts ulike perspektiver vil være sentralt å diskutere for å begrunne hvorfor perspektivmangfold som elevene opplever kan være viktig i utviklingen av kritisk tenkning.

Forskningsspørsmålet vil diskutere fire ulike elementer som er aktuelt å belyse. Det første elementet som kan anses som relevant handler om elevenes engasjement i Handelsspillet. Engasjementet elevene viste i Handelsspillet tror jeg handler mye om elevenes vilje og innsats til å innta en annen rolle og endre sitt virkelighetsperspektiv til et fiktivt perspektiv som trengs i Handelsspillet. Det andre som diskuteres handler mer om hvilke opplevelser lærere og elever har av Handelsspillet og hva opplevelsene kan føre med seg. Det er i tillegg aktuelt å diskutere i hvilken grad rollespill brukes i norsk samfunnsfagundervisning ifølge forskning og hva lærerne og elevene som deltok i i forskningsprosjektet. Tilslutt anser jeg det som naturlig å diskutere læringsutbyttet arbeidet med Handelsspillet kan føre med seg.

### 5.3.1 Engasjement

Flere av funnene som er interessante å diskutere nærmere handler om muligheten som tilrettelegges når elevene inntar en annen rolle og endrer perspektiv. Hele 59 av 112 elever beskriver perspektivbyttet som skjer i Handelsspillet. To elever har ganske like opplevelser av deltakelse i Handelsspillet. Elev 1 skrev at «*Spillet får spilleren til å reflektere*» og elev 4 skrev at det var «*enklere å forstå undervisningen siden man er med, og ikke bare vanlig tavleundervisning. Får også mulighet til å reflektere over budskapet*». Disse besvarelsene kan tolkes dit at elevene mener refleksjonen gjør at forståelsen for temaene og sammenhengende blir tydeligere for elevene når de selv kan ta del i arbeidet. Elev 5 hadde også lignende opplevelse av å delta i rollespillet og skrev at «*Handelsspillet var morsomt – Det fikk meg til å tenke over ting som jeg ikke har tenkt på før, for eksempel vanskelig for fattige land å tjene penger*». Det kan tenkes ut fra denne besvarelsen at elev 5 har fått et nytt syn på ulikhetene mellom rike og fattige land gjennom å oppleve andres perspektiv i et rollespill. Fra et observerende ståsted i gjennomføringene var det heller ingen tvil om at mange av elevene delte slike opplevelser. Det så man tydelig gjennom elevenes engasjement og høye aktivitetsnivå i nærmere 60 minutter, der elevene tok rollene på alvor. Elev 70 skrev noe som kan bekrefte dette: «*... alle var så seriøse og at de levde seg sinn i rollene de hadde blitt gitt. Det var ikke noe jeg ikke likte med spillet*». Jeg tenker at elev 70 har hatt en god opplevelse med Handelsspillet og fordi elevene inntar ulike roller og tar de alvorlig, så var elevenes engasjement til stedet gjennom store deler av gjennomføringen. Wellejus og Agger peker på

at tre store styrker som rollespill gir er innlevelse, engasjement og ansvar for egne valg (Wellejus & Agger, 2006, p. 220). Lærer 2 fortalte i intervjuet at flere lærere har hatt utfordringer med å finne en metode som trigger flere av elevene, slik at elevene interesserer og engasjerer seg i undervisningen. Lærer 2 sa at «... 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.» Det kan være flere grunner til denne reaksjonen fra elevene, men det er ingen tvil om at elevenes innlevelse og engasjement er sentrale faktorer for at spillet flyter godt og at elevene bidrar til gode diskusjoner i etterkant av spillet. Jeg velger å repetere utsagnet til Simkins fra kapittel 3.2 og hans mening om at rollespill i skolesammenheng virker å tjene to formål, interesse og engasjement hos elevene (Simkins, 2011, p. 76). Det kan virke som Handelsspillet nettopp bekrefter tankene til Simkins og elevene har et læringsutbytte når disse to formålene finner sted. I tillegg står det blant i den nye overordnede delen av læreplanen at elevene skal få muligheten til undervisning som tilrettelegger for skaperglede, engasjement og utforskende arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017b, p. 166).

Som det ble nevnt i analysen av forskningsspørsmål 1 benyttet også flere av elevene fagbegreper som var aktuelle for rollespillet gjennomgående i spillets gang. Samtlige lærere som deltok i gjennomføringen og intervjuene beskriver aktivitetsnivået og engasjementet blant elevene som høyt i store deler av spillsekvensen. Lærer 1 sa dette om egen opplevelse av gjennomføringen. «Aktivitetsnivået var høyt, ehm i begge klassene og det var høyt (informant drar på ordet «høyt») veldig lenge i den ene klassen og den andre klassen var det høyt ganske lenge, men det falt litt mer mot slutten. Da spesielt med de u-landene da». Det kan være flere grunner til at aktivitetsnivået faller mot slutten. U-landene opplevde nærmest urettferdig behandling og motstand fra spillets start til slutt, med få lyspunkter underveis. Med andre ord, spillet kan virke å være demotiverende for enkelte land. I diskusjonsdelen ble dette diskutert slik at elevene forstår grunnen til at mange hendelser og situasjoner gikk imot de fattige landene og at det var naturlig at elevene mistet motet. Få eller ingen elever nevner i refleksjonsnotatet at de opplevde Handelsspillet som kjedelig eller langvarig, slik sett tenker jeg at den demotiverende delen ikke hadde for mye å si.

Handelsspillet er et rollespill som tillater og krever mye fra elevene, blant annet bevegelse, støynivå og konsentrasjon, så det er naturlig at aktivitetsnivået senkes utover i spillet. Malik Hyltoft peker på at edu-larp fungerer i skolen fordi det aktiviserer elevene på et unormalt høyt

nivå. Hun argumenterer for at larping aktiviserer og engasjerer elevene ved at læreren ikke alltid er like tilgjengelig på grunn av rollen i spillet, dette kan så gi større bevegelse og ansvar til elevene slik at de kan skape sin egen kunnskap og forståelse som deltaker (Hyltoft, 2010, pp. 51-53). Edu-larp inngår nødvendigvis ikke i samme definerende kategori som Handelsspillet. På annen side inneholder Edu-larp og handelsspillet flere av de samme prinsippene, som at elevene får ulike roller, det krever deltakelse, aktivitet og foregår i et begrenset rom, tid og sted. På denne måten velger jeg å diskutere Edu-larp og Handelsspillet som likeverdige aktiviserende arbeidsmåter i noen tilfeller.

### 5.3.2 Lærere og elevers opplevelser av rollespill

Det kan virke som mange av elevene har hatt fine opplevelser med Handelsspillet. Elev 7 skrev i refleksjonsnotatene at spillet var *«morsomt og lærerikt. Man må tenke som landene og føle litt på hvordan de fattige landene og rike landene føler seg»*. Eleven ser verdien og læringseffekten av å oppleve andres livssituasjon. Elev 27 og 13 hadde lignende opplevelser og skrev at *«man forstår problemer og fordeler mye bedre når man blir satt inn i de»*. *«... og når vi da får stått litt i situasjonen selv, mener jeg at du vil forstå lettere og lære bedre og grundigere»*. Denne eleven opplever at man kan lære grundigere ved å jobbe med rollespill. Tor Helge Allern som forsker på bruk av drama og rollespill i skolen, mener at drama har et læringspotensialet siden *«... the actions have a meaning beyond themselves»*. Ny innsikt i læringsarbeidet vil derfor kunne fremme dybdelæring, fordi man arbeider med hvordan man tenker fremfor hva man tenker (T.-H. Allern & Drageset, 2017, p. 117).

I stortingsmelding 28 beskrives typiske tegn ved dybdelæring, der elevene for eksempel kan overføre egen læring fra en situasjon eller sammenheng til en annen. Elevene må også greie å bruke kunnskap og ferdigheter i problemløsende arbeid, både i kjente og ukjente sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2016, p. 33). Lærer 3 og 4 sa i intervjuet at rollespill åpner muligheten for å gå mer i dybden på temaene i samfunnsfag. På annen side er det ikke sikkert Handelsspillet i seg selv har gått nok i dybden på temaene som diskuteres, men det kan virke som det har fungert som et godt utgangspunkt for videre dybdelæring, hvor flere av elevene har fått på plass forståelse for ulike aktører, fagbegreper og ulike samfunnsfaglige utfordringer gjennom innblikk i ulike perspektiver. Lærer 3 og 4 forklarte i forkant av intervjuene noe av grunnen til at de ønsket å delta i gjennomføringen. Klassene skal i løpet av vårsemesteret arbeide med bærekraftig utvikling over lengre tid, da var tanken

at rollespill kunne fungere som en god introduksjon for videre dypdykk i temaene. Lærerne anser derfor at man kan implementere rollespill som arbeidsmetode når man skal ha et dypere læringsperspektiv på temaene.

Et tema som var interessant å diskutere med lærerne var hvilken posisjon rollespill bør ha i den fremtidige skolen. Anbefalingene til Ludvigsen-utvalget ble tatt opp og diskutert nærmere. Lærer 3 sa på spørsmål om fremtidens skole og bruk av rollespill: «*Ludvigsen-utvalget har jo fremmet det med der fordypning, der kan jo rollespill ha en mer fremtredende rolle*». Videre mente læreren at hensikten ligger i hva rollespillet generer fremfor at elevene skal påta seg roller og dramatisere. Lærer 4 sa i intervjuet: «*Jeg tror det er en veldig fin start. ... nå skal vi jo gå inn i dybden på bærekraftig utvikling. ... jeg tror rollespill er en kjempegod åpning for å skape interesse som gjør at vi kan gå dypere i det*». Lærerne tenker at rollespill gir mulighet til å gå mer i dybden, slik også Ludvigsen-utvalget anbefaler at undervisningen i skolen bør fokusere på. Utvalget mener blant at det å lære noe grundig og ikke overfladisk krever aktivitet fra elevenes side og skolens oppgave er å tilrettelegge for dette (NOU2015: 8, 2015, p. 11). Her kan rollespill ha en fremtredende rolle, slik Lærer 3 fortalte. Bjørshol (1994) argumenterer for at rollespill gir læringen mer dybde og et langvarig resultat (p. 31).

### 5.3.3 Bruk av rollespill i samfunnsfag

Et interessant diskusjonstema er i hvilken grad og tanker lærere og elever har om bruk av rollespill som metode i samfunnsfagundervisningen. Forskning fra 2011 viser blant annet at 9 % av elevene sier at rollespill er en arbeidsmetode som blir benyttet ofte eller svært ofte i samfunnskunnskap, mens 2 % av lærerne svarer det samme. (Brøndbjerg et al., 2014, p. 58). Sæbø beskriver også at forskning viser lærere i liten grad integrerer dramafaglige arbeidsmåter i undervisningen (Sæbø, 2009, p. 10). Ut ifra refleksjonsnotatet til elev 44 var rollespill en lite brukt metode i klassen. «*Det var moro med en ny type undervisning og man setter ting i andre synspunkter og perspektiver og jobber mer praktisk*». Elev 44 forstod i tillegg styrken til rollespill ved at man opplever andre perspektiver. Man kan også få samme inntrykk ved å se på hva lærer 1 sa om bruk av rollespill i intervjuet: «*... jeg bruker det jo av og til, jeg vil ikke si titt og ofte, men jeg vil si av og til (liten latter) eeh, som et supplement og synes det er en veldig fin måte å aktivisere elevene på*». Lærer 1 er til informasjon læreren til elev 44. I intervjuet med lærer 3 kom det frem at læreren har fått en bredere og mer forståelig

definisjon på rollespill: «Jeg og mange lærere tenker kanskje også på rollespill som.. da tenker man liksom teater da. ... kanskje jeg har fått et litt utvidet perspektiv på rollespill.».

Lærer 1,2 og 3 fortalte i intervjuene at valg om å bruke rollespill handler om noen av utfordringene som medfører når man arbeider med rollespill. Det er en tidkrevende metode og krever mer planlegging enn ordinær undervisning. Lærer 3 påpeker at det ikke handler om motvilje, men hva læreren selv har i verktøykassa. «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 ...». Dette er også tematikk Sæbø beskriver og som har blitt beskrevet tidligere i denne masteroppgaven (se kap 3.4). Sæbø skriver at grunnen til at dramafaglige arbeidsmåter og uttrykksformer velges bort fra undervisningen av læreren kan skyldes mangel på dramafaglige kompetanser (Sæbø, 2009, p. 10 & 193). Sæbø viser til at behov for ledelse, planlegging, gjennomføring, utforskende og skapende kompetanser innen dramafaget er mangler lærere har, som gjør det utfordrende å arbeide med dramafaglige arbeidsmåter. Læreren vil ikke klare å tilpasse og tilrettelegge i nødvendig grad for at resultatet og elevenes opplevelser er godt (Sæbø, 2009, p. 205). Dette kan også resultere i at elevene selv ikke utvikler egne dramafaglige kompetanser som kreves for å lykkes i dramafaget Sæbø skriver tidligere i sin forskning at det ikke er noen garanti at dramafaglige innspill vil dekke innholdet i læreplanen, men at forskning på drama derfor er viktig (Sæbø, 2009, p. 11). Lærer 4 var på sin side godt kjent med bruk av rollespill og brukte metoden ofte i undervisningen. Lærer 4 sa blant annet i intervjuet at «... rollespill er helt supert, for da klarer elevene å se det fra ulike perspektiver». Drama- og teaterpedagogene (2017) skriver i høringsinnspillet til de foreslåtte kjerneelementene at i situasjoner der elevene selv utforsker, vil perspektivbyttene i et rollespill kunne føre til at elevene setter seg inn i hvordan rollefiguren tenker og handler. Dette vil kunne resultere i at elevene utvikler deres relasjonelle kunnskap, slik Lim (2015) ønsker, i tillegg til empati og forståelse for andres tanker, som er en viktig del av kritisk tenkning. Lærer 1 fortalte i intervjuet at Handelsspillet kan hjelpe elevene med å forstå andres situasjoner:

*... noen kan bare gjennom en tekst ha nok empati til å sette seg i noen andres situasjon. Mens jeg tror veldig mange som ikke er.. har den refleksjonsgraden da, kan i større grad ha utbytte. For du ser enkelte av de elevene som er reflekterte, de skjønnte*

*ganske kjapt hva som skjedde da, men samtidig selv om de skjønnte det, så stod de jo i det (lærer 1).*

Det er rimelig å anta at lærer 1 beskriver muligheten ved å innta et perspektivbytte, som viser seg å være en stor styrke i læringsprosessen. Dette gjelder også arbeidet med selvstendige holdninger og verdier, men også muligheten til å lære.

Noe jeg synes er interessant å nevne er at utfordringene Sæbø beskriver deles av noen av fremtidens lærere. I løpet av dette studieåret ble Handelsspillet arrangert blant 2.årsstudentene ved HiOA. Etter spillets gjennomføring ble mange av de samme temaene gjennomgått her som i diskusjonsdelen hos deltakerklassene i dette prosjektet. I tillegg var det interessant å høre hvilke opplevelser og tanker fremtidens lærere har om rollespill og gjennomføringen av Handelsspillet. Flere av studentene trakk frem engasjement og aktivitetsnivå som positive elementer Handelsspillet førte til. I tillegg tok et par av studentene opp egne erfaringer med rollespill og fortalte om like utfordringer Sæbø trekker frem i sin forskning, at lærere kan unngå å bruke rollespill som et resultat av dårlige opplevelser knyttet til bruk av rollespill. Dårlige opplevelser kan skape som Sæbø skriver det, negativ kunnskapsproduksjon og fører til at dramafagets lave status blant lærere (Sæbø, 2009, p. 193).

Når det gjelder læreres og elevers dramafaglige kompetanse for å gjennomføre Handelsspillet, kan det tyde på at dette ikke er så viktig. Alle lærerne fortalte i intervjuet at dette er et spill de kan tenke seg å bruke i fremtiden, uavhengig av deres interesse for rollespill i samfunnsfag. Blant besvarelsene til elevene tyder det også på at de ønsker å delta i lignende rollespill senere. Elev 12 skrev på spørsmål om bruk av rollespill: «... *Det er også en time man vil glede seg til og få motivasjon av. Jeg synes man burde møtes på midten og ha litt mer rollespill, men fortsette med vanlig undervisning også*». Lærerne fortalte at Handelsspillet virket som et relativt enkelt rollespill å gjennomføre. Leming påpeker i sin forskning at læreren i tillegg må ha kompetanse innenfor temaene man underviser om for å gi elevene best mulig utbytte av et rollespill. Hun sier at temaene som skal representeres i rollespillet kan inneholde følelsesmessige forhold for både lærere og elever (Leming, 2016, pp. 68-69). Dette gjør at man må være oppmerksom på hvordan man presenterer, gjennomfører og bearbeider tematikken i rollespillet. Lærerne i intervjuene delte på sett og vis lignende tanker da de fortalte at kunnskap om temaene og litt planlegging på forhånd, med tanke på

rammefaktorene for spillet, bør være på plass før man arbeider med rollespill som undervisningsmetode.

Slik lærerne fortalte i intervjuet, lærerne i forskningen til Sæbø og opplevelseslæring slik Hunnes forklarer det, kan en utfordring om tidsbruk være aktuell for bruk av rollespill. Å gjennomføre et rollespill krever god planlegging og hvis læreren ikke har rollespill lett tilgjengelig i verktøykassa, kan det føre til at tradisjonelle og ordinære undervisningsmetoder foretrekkes fremfor rollespill. Selv om opplevelseslæring er tidkrevende, mener Hunnes at det viktigste er at slik opplæring krever en tydelig lærerregi og tilrettelegging for et best mulig utfall (Hunnes, 2015, p. 138). Det kan være nærliggende å tenke at desto mer erfaring og gode opplevelser man har som lærer og elev med bruk av rollespill, desto mindre blir undervisningen tidkrevende. I teorikapitlet var den siste utfordringen som ble presentert knyttet til klassemiljø og gruppesammensetning i rollespill. Bjørshol argumenterer for at rollebesetningen bør være gjennomtenkt slik at ingen av elevene opplever sine roller som dobbel straff eller ubehagelig, som han kaller det (Bjørshol, 1994, pp. 39-40). Lite gjennomtenkt rolleinndeling kan føre til at læringsprosessen beveger seg i feil retning (Leming, 2016, p. 66). I gjennomføringen av Handelsspillet ble ansvaret for rolleinndelingen gitt til læreren, slik at sannsynligheten for inndelingen av grupper reduserte sjansen for unødvendig støy og konflikter. Det ble i tillegg gjort mindre endringer rett før spillets start slik at ingen grupper bestod av flere medlemmer som hadde spilt spillet før. Det er ikke like sannsynlig at utfordringene som Bjørshol og Leming skisserer oppstår i et spill som Handelsspillet, men kan derimot oppstå når temaene er nærmere knyttet til elevenes hverdag og skal representere tematikk som angår de daglig, som for eksempel mobbing som Bjørshol beskriver (Bjørshol, 1994, p. 40). Allikevel er det viktig å være oppmerksom på inndelingen for å kunne gi elevene gode opplevelser som kan bidra til å forbedre klassemiljøet og læringspotensialet i aktiviteten. Flere av elevene har i refleksjonsnotatet skrevet at de opplevde spillet som morsomt, som kan tolkes dit at elevene er positive til en aktivitet de gjennomfører i fellesskap. Elev 35 skrev følgende om aktiviteten: «*Det er gøy og veldig lærerikt og alle blir inkludert*».

**Flytte lenger frem???** Videre blant elevenes besvarelser om bruk av rollespill og hva de synes, skrev elev 13: «... *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*». Det er interessant at elev 13 mente at rollespill som undervisningsmetode gir grunnlag for økt

motivasjon. Lærer 3 nevnte også noe lignende om bruk av rollespill som en av mange metoder som kan bidra til læring. «... *varierte metodevalg når vi underviser. Elevene trenger det. Elevene trenger bare motivasjonsbiten, bare det i seg selv er verdt å gjøre det litt annerledes*». Hyltoft trekker frem motivasjon som en viktig faktor for at *edu-larp* fungerer som læringsmetode. Kort fortalt mener Hyltoft at en av grunnene til at *edu-larp* fungerer, er fordi elevene befinner seg i situasjoner der motivasjonen for skolearbeid er tydelig og forståelig (Hyltoft, 2010, p. 48). På denne måten tolker jeg at rollespill kan bidra til økt motivasjon for skolearbeidet og læringsprosessen. Sæbø og Allern har i fellesskap gjort forskning som viser at elevene blant annet verdsetter variasjonen dramafaglig undervisningen fører med seg i læringsarbeidet og bidrar til å motivere dem for bedre innsats (T. H. Allern & Berggraf Sæbø, 2010, p. 249).

Samtidig er det verdt å merke seg det elev 18 skrev i refleksjonsnotatet: «*Jeg synes rollespill er fint å bruke i undervisningen i blant, men ikke hele tiden for da blir vi for ukonsentrerte*». Å bruke rollespill for ofte kan derfor være en svakhet, slik også lærer 2 argumenterte for i intervjuet: «... *men som et supplement, tenker jeg da. For mye av det, så blir det her kjedelig også*». Disse utsagnene bekrefter anbefalingene til forskere og Kunnskapsløftet om å variere metodebruken for å motivere, engasjere og interessere elevene.

#### 5.3.4 Læringsutbytte

Hensikten med rollespill er som flere av elevene har påpekt ikke kun for underholdningens skyld, men også at deltakelsen skal ha en læringseffekt. Mange av besvarelsene peker på at elevenes opplevelser og erfaringer av å innta et annet perspektiv, kan føre til viktig lærdom som man nødvendigvis ikke tilegner via ordinær tavleundervisning. 49 av 112 elever påpekte at rollespillet kan gi bedre forutsetning for læring når man kan oppleve temaene fremfor å lese eller bli fortalt om det. Elev 112 skrev: «*Man lærer mye bedre av å faktisk oppleve det, og om å tenke selv enn å bare lese noen sider*». Elev 12 hadde lignende innstilling til rollespill og beskrev at opplevelsen av spillet kan gi lærdom om hvordan landene står i forhold til hverandre og at «... *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 forgitt. Viktig med kunnskap – så man ikke dømmes osv på forhånd*». Denne eleven trakk også frem kunnskap som et viktig element for å unngå generalisering og kanskje uttale seg om ting og temaer man ikke har tilstrekkelig kunnskap om. Lærer 3 var opptatt av å tilføre elevene deklarativ kunnskap i samfunnsfagundervisningen for at de lettere skal kunne få perspektiv på ting. Ser



man til samfunnsvitenskapen skriver Skog at å gi gode, fylldige og veldokumenterte beskrivelser av den sosiale virkelighet som en av de viktigste oppgavene til samfunnsvitenskapen. Både forskere og folk har ofte intuitive forestillinger om hvordan virkeligheten ser ut. Disse forestillingene kan både være riktige og gale, men kritisk refleksjon og forsøk på klargjøring av fakta er derfor viktig (Skog, 2005, p. 14).

Slikt arbeid kan overføres til skolen der elevene også bør gjøres oppmerksomme på egne og andres forestillinger om virkeligheten. Her har rollespill sin styrke og kan tilrettelegge for at elevene får oppleve flere sider ved virkeligheten. Elevene kan få innblikk i andre menneskers livssituasjon, og på den måten utvikle kunnskap om og forståelse for disse menneskene. Bjørshol hevder at rollespill gir en mulighet til å se samfunnsproblemer fra andre sider, hvor respekt og toleranse blir undervisningselementer (Bjørshol, 1994, p. 16). Lærer 3 var opptatt av elevenes kunnskap for at de kan gå i dybden for å reflektere og fokusere på samfunnets endringer og sammenhenger:

*Ja, og det er poenget mitt da, hvis man skal kunne sette seg inn i andres perspektiver, så kan man ikke bare skrape i overflaten. Du har ikke mulighet til å komme inn i noe hvis du ikke har litt kontekstkunnskaper da ... men samtidig så vil jeg ha reflekterte elever, jeg vil ha elever som er opptatt av kausalitet, årsak og virkning, de skal være fokusert på endringene og hvorfor ting skjer (lærer 3).*

Lærer 4 var også enig med lærer 3 om at dybdelæring og kunnskap er svært viktig, men de hadde litt ulik tilnærming til hvordan man hever kunnskapsnivået:

*... Passe på at det ikke bare blir historien, som viser de her linjene, og passer på at det ikke er navnene i andre verdenskrig som er viktig, men det er at det.. hvordan verden var og hva andre verdenskrig gjorde med verden. ... de skal se en dybde da, ikke bare hva Hitler gjorde, men hva førte hans holdninger til (lærer 4).*

Lærer 4 fortalte videre om hvorfor refleksjonsevner er viktig å utvikle og hvorfor læreren selv vektlegger refleksjon.

*... 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 .... 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 ovenfra, 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).*

Sitatet til lærer 3 beskriver i en viss grad det Scardamalia og Bereiter diskuterer om kunnskapsbygging. De poengterer at kunnskapsnivået hos studenter bør heve seg fra et hva-nivå til hvordan- og hvorfor nivå. Det er ikke kun nødvendig å ha faktabasert kunnskap, men også ferdighetsbasert og handlingsbasert kompetanse (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 101). Selv om lærer 3 og Lærer 4 er enige om at kunnskapsbyggingen må utvikles, mener lærer 4 derimot at hva-kunnskap er bortkastet tid. Lærer 4 ønsker heller at elevene skal reflektere i størst mulig grad for å tilegne mer helhetlig og sammensatt kunnskap, mens lærer 3 mener det er nødvendig med grunnleggende hva-kunnskap for å kunne heve kunnskapsnivået.

Eksempler på lærer 3 sitt syn på kunnskapsutvikling kan i Handelsspillet illustreres med begreper som fattigdom og urettferdighet. Det hjelper ikke at elevene kun kan peke på at et land er fattig eller opplever urettferdighet, elevene bør også kunne forklare årsakene til fattigdommen, slik at de kan arbeide problemløsende for å redusere urettferdigheten. Ved å gjøre dette vil elevene også vise en større kunnskapsforståelse. På samme måte som Piaget hevdet med assimilasjon og akkomodasjon (Woolfolk, 2010). Den eksisterende kunnskapen elevene allerede besitter om for eksempel fattigdom bør utvikles og tilpasses med ny kunnskap, slik at deres kunnskapsbase utvikles. Dette muliggjøres i Handelsspillet ettersom elevene sannsynligvis på forhånd har noen tanker rundt begreper som fattigdom, FN og fordeling av ressurser mellom ulike land. I etterkant kan disse tankene plasseres i skjemaer, enten bekreftes og tilpasses med ny kunnskap eller forkastes å etablere ny kunnskap, slik Piaget hevdet.

Elev 22 var i refleksjonsnotatet positiv til gjennomføringen av Handelsspillet og skrev «*Jeg likte tanken bak spillet, og det er en genial ide. Jeg har liksom alltid følt litt urettferdighet i verden, og spillet fikk meg til å innse at situasjonen var mye verre enn det jeg trodde*». Det tyder på at denne eleven gjennom sin opplevelse har fått reflektert rundt temaene og forstår hensikten med spillet. Noe av grunnen er de ulike perspektivene elevene tar del i og opplevelsene dette medfører. Mathé argumenterer for at dagens ungdom må forstå ulike sider ved samfunnet for at de skal bli gode samfunnsborgere (Mathé, 2015, p. 69). Jeg mener elev 22 viser i refleksjonsnotat at opplevelsen har bidratt til en bevisstgjøring rundt de

samfunnsfaglige temaene som tas opp i Handelsspillet og forhåpentligvis har bidratt til et steg i riktig retning for medborgerlig utdanning.

Elevene var gjennom sin deltakelse i Handelsspillet avhengige av samarbeid og kommunikasjon med resten av deltakerne for at spillets gang skulle flyte og at hensikten med spillet kom tydelig frem. Vygotsky anser språket og kommunikasjon som viktige verktøy i læringsprosessen. Språket er det avgjørende verktøyet som hjelper oss å fylle verktøykassen med flere verktøy, slik som tegn, symboler og forklaringer (Woolfolk, 2010, p. 71). Ifølge Woolfolk dreier ideene til Vygotsky seg om at høyere mentale prosesser konstrueres i fellesskap, som problemløsning. Det er slik den individuelle tenkningen oppstår og videre internaliseres og blir en del av den kognitive utviklingen (Woolfolk, 2010, p. 70). Å være aktiv og en del av fellesskapet i Handelsspillet er nødvendig for å forstå lagene og koble spillets innhold til virkeligheten. Sæbø referer i sin forskning blant annet til Dewey når hun skriver at en forutsetning for individuell identitetsutvikling er at vi inngår i ulike skapende sosiale fellesskap, der vi kommuniserer og samhandler i et intersubjektivt perspektiv (Sæbø, 2009, p. 46).

Ludvigsen-utvalget viser til nyere forskning når de skriver at læring forutsetter samspill mellom kognitive, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring (NOU2015: 8, 2015, p. 20). Slik kan man tenke seg at forutsetningen for å lære ved å bruke et rollespill som Handelsspillet legger til rette for at elevene deltar i et fellesskap som har hensikt i å utvikle elevenes kunnskap, samtidig som de utvikler personlige sider ved seg selv. Allern og Sæbø referer til Dewey når de skriver at undervisningen oppleves som meningsfull for elevene, fordi de er skapende og at mening skapes i læringssituasjonen (T. H. Allern & Berggraf Sæbø, 2010, p. 252). Dette kommer til uttrykk av elev 103 som i refleksjonsnotatet på spørsmål om forskjellen mellom ordinær undervisning og erfaringsbasert undervisning slik som Handelsspillet, skrev: «*Forskjellen er at rollespill hjelper på min kreative tenking*». I tillegg svarer samme elev at rollespill er gøy og lettere huske enn når man leser i læreboken. Ludvigsen-utvalget anbefaler at undervisningen i skolen skal utfolde elevenes kreativitet og skapende egenskaper som bidrar til kritisk tenkning og problemløsende arbeid (NOU2015: 8, 2015, p. 10). Jeg tolker det slik at elev 103 har hatt et læringsutbytte av aktiviteten og at Handelsspillet gir mening ved at eleven er skapende og kreativ i sitt arbeid, forhåpentligvis har også diskusjonsdelen bidratt til at eleven ser hvordan det kreative arbeidet kan bidra til å være problemløsende.

Grunnleggende tanker i et sosiokulturelt læringssyn er at utviklingen av læring foregår når man deltar i en sosial praksis og samhandler med andre mennesker (Dysthe, 2005, p. 16). Elev 8 skrev i refleksjonsnotatet at «*Det å bruke rollespill har en stor fordel, fordi da er det flere i en klasse som deltar og det er lettere å diskutere og lære av hverandre*». Sitatet til elev 8 begrunner godt beskrivelsen til Fastvold om å tenke i fellesskap. Fastvold mener tenkningen får en annen karakter og at tenkningen ikke nødvendigvis blir «bedre», men heller «riktigere». Dette stemmer også godt overens med Koritzinsky sin beskrivelse av læring i fellesskap, når elevenes i samspill med lærere og medelever utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger (Koritzinsky, 2014, p. 33). Fastvold beskriver et fellesskap som undersøkende på grunn av at deltakerne og samtalelederen inngår i et fellesskap som undersøker bestemte forklaringer og temaer ved hjelp av kritisk tenkning (Fastvold, 2009, p. 44). Ludvigsen-utvalget diskuterer selvregulert læring og metakognisjon som viktige deler av læringsprosessen. Disse delene foregår i samspillet med andre. Utvalget vektlegger en psykologisk forståelse av selvregulert læring som betyr at elevene skal utvikle evner til å håndtere, og ta kontroll over egne handlinger, følelser og tenkning og å tilpasse seg i samhandling med andre (NOU2015: 8, 2015, p. 20). En slik forståelse kan tenkes å dele mange av elementene som ligger i kritisk tenkning.

Fastvold anser fellesskapet som en nødvendighet for å tenke kritisk. Det er ikke mulig å tenke kritisk når vår tankevirksomhet hovedsakelig rettes mot egne tanker uten å snakke med andre mennesker (Fastvold, 2009, p. 45). Lim stiller seg kritisk til hvordan dagens skole unngår den relasjonelle og sosiale delen av tenkningen. Lim mener at et for stort fokus på logiske og argumenterende ferdigheter går på bekostning av å tenke relasjonelt for å forstå et sammenhengende og helhetlig samfunn. Lim oppfordrer samfunnsfaglærere å tilføre varierende og motstående perspektiver på konkrete utfordringer i tankevirksomheten for å utvikle kritisk tenkning (Lim, 2015, p. 16). Elevenes roller som rike og fattige, tillitsforholdet til Verdensbanken og tilgang til teknologi og kunnskap kan være eksempler på motstående perspektiver elevene opplever i Handelsspillet. Denne strukturen i spillet kan også begrunnes i det Lim beskriver tidligere i artikkelen hvor han henviser til Diana Hess (2009) om perspektivmangfold. Hennes studier viser at kritisk tenkning virker å være verdiløs om kontroversielle temaer der elevene ikke forstår flere perspektiver. For å forstå samfunnsfaget må elevene få mulighet til å diskutere og vurdere temaene gjennom flere og varierende perspektiver (Hess, gjengitt i Lim 2015, s.12). Jeg mener at Handelsspillet tilrettelegger for

dette. Elevene har i Handelsspillet blant annet inntatt ulike perspektiver som rike og fattige land, i tillegg har de fått oppleve ulike aktørers arbeidsoppgaver i et sammensatt handelssystem. Dette viser seg i mange av elevbesvarelsene å være god og nyttig læring. Et eksempel på dette er elev 44 som skrev: «*Det var moro med en ny type undervisning og man setter ting i andre synspunkter og perspektiver og jobber mer praktisk*». Jeg tenker umiddelbart at denne eleven har tilegnet viktig læring som et resultat av perspektivbyttet.

Hyltoft peker på at elevenes mulighet til å bevege seg fritt gjør at de kan ta egne avgjørelser i spillet. Dette kan være avgjørelser som virker feil og at konsekvensene blir annerledes enn man først tenkte. Hyltoft mener at feil avgjørelser kan bidra til læring (Hyltoft, 2010, p. 54). Et av de mest interessante og kreative løsningsforslagene i Handelsspillet jeg observerte, kom fra et medlem fra USA. Eleven påtok seg tidlig et ansvar om å inngå samarbeidsavtaler med alle landene bortsett fra Norge. Vilåret for samarbeidsavtalene var at ingen av de andre landene fikk inngå avtaler med Norge. USA forstod tidlig at spillets vinner kom til å være enten Norge eller USA, derfor valgte USA å blokkere all handel med Norge. I starten virket dette som en svært god økonomisk avgjørelse for USA. Utover i spillet startet frustrasjonen å bre seg fra andre land, siden USA ikke klarte å overholde avtalene. Det ble rett og slett for mange avtaler og mye å holde styr på for forhandlingspersonen fra USA. Spillet endte med at Norge vant og USA mistet alle sine samarbeidsavtaler.

Ødegaard (2003) argumenterer for at et hvert arbeid med dramatisering bør ha som hovedfokus å optimalisere muligheten for spontanitet og kreativitet hos elevene. Hun mener at arbeidet oppmuntrer til kritisk tenkning om temaene som diskuteres, og bidrar til utvikling av deltakernes forståelse. Forskjellen fra læreboken mener Ødegaard er at arbeidet i drama må omarbeides og rekonstrueres (p. 79), slik at elevene selv er en stor del av arbeidet. Elevens forhandlingsstrategi var svært kreativ og løsningsorientert, helt til alle avtalene ble brutt og inntektene stoppet for USA. Ifølge Hyltoft kunne spillelederen i dette tilfellet stoppet og kontrollert handlingene til eleven, men valgte heller å la spillet gå for at eleven selv skulle forstå konsekvensene av avgjørelsen som ble gjort (Hyltoft, 2010, p. 54). Man kan altså lære av å feile i et rollespill. Dessverre ble ikke denne forhandlingsstrategien diskutert mye i refleksjonsdelen, så hvor vidt eleven fikk et læringsutbytte av egen strategi er ikke kjent. På annen side fikk eleven tydelige tilbakemeldinger fra andre medlemmer for strategien gjennomgående i spillet, ved at andre medlemmer både var oppgitte, frustrerte og tydelige hva de synes om behandlingen fra USA.

Dette delkapitlet har forsøkt å beskrive og drøfte elevenes, lærernes og egne observasjoner om hvorfor det er hensiktsmessig å innta andre perspektiver enn kun sitt eget for å utvikle kunnskap og forståelse for andres livsverden. Materialet viser at mange elever verdsetter perspektivbyttene og at læringsutbyttet er en naturlig følge av perspektivmangfoldet. Jeg mener at forståelsen av å se andres livsverden og perspektiv er viktig for å utvikle kritisk tenkning.

#### 5.4 Avsluttende drøfting

Jeg anser det nødvendig å lage et eget delkapittel som avslutter drøftingen. Grunnen til at jeg har et eget delkapittel som avslutter drøftingen er at kommende diskusjon ikke inneholder nytt materiale fra elevenes besvarelser eller intervjuene med lærerne. Delkapitlet vil presentere flere erfaringer med Handelsspillet og hvordan jeg mener at rollespill kan inneholde en læringsloop, samt kunnskapsbygging og tre læringsdimensjoner. Jeg mener at dette er tre ulike perspektiv som er interessante og verdt å belyse når jeg diskuterer rollespill.

Jeg tolker det slik at kunnskapsbyggingen som Scardamalia og Bereiter presenterer også kan forstås når Wellejus og Agger diskuterer *læringsloop* i rollespill. Opprinnelsen for læringsloop som reflekterende læring bygger på at tidligere tiders læring kun har dreid seg om læringens hva, uten relasjon til læringens hvorfor og hvordan. Slik sett virker læringen mangelfull, skal man tro Wellejus and Agger (2006) og Scardamalia and Bereiter (2006). Det grunnleggende om læringsloop mener Wellejus og Agger passer godt til en simulering av rollespill. Der først loop er læringens hva, som i Handelsspillet er introduksjonsfasen der landene og aktørene i spillet blir presentert med noen fakta. Andre loop er læringens hvorfor der elevene påtar seg en rolle og et annet perspektiv. I simuleringen av Handelsspillet har elevene mulighet til å diskutere, forhandle, ta valg og konsekvensen av disse. Prosessens tredje og siste loop er refleksjon og læringens hvordan. Her er dypere forståelse for de enkelte elementene i spillet og hvordan elevene opplevde Handelsspillet fokusområdet. Det sentrale i rollespillet er på denne måten perspektivskiftene elevene opplever. Der man først går fra virkelighet til fiksjonen i spillet og etter spillets gjennomføring fra fiksjonen tilbake til virkeligheten. Det skjer ved en diskusjonsdel og evaluering av valgene og hendelsene som oppstod i spillet. Poenget er at elevene skal sammenligne deres forståelse og opplevelser før og etter perspektivskiftene som kan bidra til læring (Wellejus & Agger, 2006, pp. 230-232). Læringsloopen som beskrives kan knyttes til perspektivbyttene elevene gjør i Handelsspillet.

Først går elevene fra virkelighet i introduksjonsdelen, til en fiktiv rolle i gjennomføringen, før de til slutt er tilbake i egen virkelighet med nye opplevelser og erfaringer i diskusjonsdelen. Dette arbeidet mener jeg også muliggjør evnen til å tenke mer kritisk over egen og andres livsverden og gjør elevene kapable til å forstå, tenke selvstendig og gjøre valg som de mener er gode.

Scardamalia og Bereiter peker på at den beste måten å tilegne slik kunnskap og kompetanse er gjennom problemløsende arbeid (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 101). Lycke argumenterer for at erfaringsbasert læring fremmer en utforskende og eksperimenterende tilnærming til problemløsende arbeid. Som et resultat av dette kan elevene ønske å teste ut kunnskapen man besitter, i lys av nye erfaringer (Lycke, 2006, p. 157). Jeg noterte blant annet i mine observasjonsnotater flere ganger at elevene nettopp testet sine kunnskaper om situasjoner i landet de representerer, begrepsbruk og avgjørelser som ble gjort. Selv om spillet er fiksjon, forsøkte mange av elevene å gjøre det så virkelighetsnært som mulig og forsøkte best mulig å finne løsninger på problemene de stod overfor. Marianne Ødegaard har forsket på bruk av rollespill i naturfag, men jeg mener at mye av hennes argumentasjon og funn er overførbar til andre fag og i dette tilfellet samfunnsfag. Ødegaard hevder blant annet at deltakerne underveis i rollespillet kan stoppe og reflektere over problemene som oppstår. Man kan forsøke å løse problemene med reflekterende spørsmål fra lærer og at deltakerne benytter sentrale begreper som de har tilegnet i introduksjonsfasen (Ødegaard, 2003, p. 82). Tilfellet i Handelsspillet var lignende, men i stedet for at spillet stoppet, gikk spillederen rundt og innledet samtaler med landene om avgjørelser og tenkte løsningsforslag. Jeg mener på lik linje med Larsson (2011) at kritisk tenkning i stor grad handler om å være problemløsende. Elevene har i gjennomføringen av Handelsspillet måtte gjøre valg for å finne løsninger på ulike situasjoner og hendelser som best gagnar gruppen, slik har elevene måtte diskutert, samarbeidet og forhandlet for å finne frem til løsninger.

Dewey deler på sett og vis meningene til Scardamalia og Bereiter når han sier at kunnskap om fakta er noe man har, men ikke brukes, mens god dømmekraft har et mål og er i stand til å vurdere sammenhenger og verdier for å gjøre gode handlinger (Vaage, 2000, p. 158). I følge Schjelderup kan elevene utvikle slik moralsk dømmekraft ved å vurdere egne handlinger. Slik som lærer 1 beskrev og som jeg har nevnt tidligere at enkelte elever kan ha empati ved å lese en bok, mens andre har godt av en slik praktisk tilnærming for å forstå situasjonen de befinner seg i. Det sentral for dømmekraften blir dermed å kunne sette seg inn i andres situasjon

(Schjelderup, 2012, p. 127). Dewey mener at det utforskende arbeidet og skapende samhandlingene som foregår i en aktiv lærings situasjon vil bidra til å utvikle det demokratiske sosiale fellesskapet (Sæbø, 2009, p. 44; Vaage, 2000, pp. 92-93). Jeg tenker at det Dewey mener også kan overføres til kritisk tenkning og det Lim ønsker at skolen bør fokusere på for å gjøre elevene nok rustet til fremtiden. Elevene må være del av et fellesskap hvor refleksjon og selvstendige tanker løftes frem. Rollespill kan på mange måter bidra til å være problemløsende arbeid der elevene opplever utfordringer på nært hold og deres aktivitet, deltakelse, kreativitet og samarbeid kan bidra til løsninger på problemene de blir presentert. Innledningsvis i artikkelen til Scardamalia og Bereiter hevder de at utvikling av kunnskap ses på som essensielt for sosial utvikling og løsning på samfunnsfaglige problemer. Dermed blir ansvaret til skolen svært viktig som en arena der elevene utvikler seg selv og sin kunnskap i et kunnskapsbyggende miljø (Scardamalia & Bereiter, 2006, p. 97). Handelsspillet er et godt eksempel på et slik rollespill. Elevene er til enhver tid nødt til å forholde seg til hverandre på tvers av gruppene for at spillet utvikler seg i tråd med valgene og avgjørelser som blir tatt.

Når det gjelder kunnskap og ferdigheter knyttet til gjennomføringen av Handelsspillet var elevenes utgangspunkt ulike. Elevenes språklige ferdigheter og kunnskap om temaene og begrepene som er sentrale i spillet var på ulike nivåer, både før og etter spillet. Lærer 1 var i intervjuet klar på at dette spillet egner seg godt for alle, siden det ikke krever noen spesielle forkunnskaper, kun forståelse av reglene i spillet. Det kan være interessant å diskutere de tre læringsdimensjonene i lys av Handelsspillet og hvordan læringsprosessen kan foregå. Innholdsdimensjonen tar utgangspunkt i det kognitive, altså ferdigheter, evner og innsikt, men også meninger, innsikt, verdier og holdninger for å bygge forståelse for hva som er lært. Det dreier seg om hva den lærende vet, forstår og kan. Man forsøker å skape mening slik at individet kan mestre utfordringer på best mulig måte (Illeris, 2012, pp. 44-45). Et forsøk å overføre innholdsdimensjonen til Handelsspillet kan være å se nærmere på hvilken kunnskap og innsikt elevene har om de ulike temaene, hvordan elevene forstår temaene slik at de kan danne meninger, som best mulig kan løse problemene som presenteres i rollespillet.

Drivkraftdimensjonen bygger på den motivasjon, vilje og følelser hos den lærende.

Drivkraften må forstås sammen med innholdsdimensjonen, der individet ønsker å tilegne ny innsikt, kunnskap og forståelse ved at man for eksempel er nysgjerrig eller er usikre og som driver oss til ønske om ny forståelse, og som kan opprettholde en mental balanse som utvikler læringen (Illeris, 2012, pp. 45-46). Dette kan i Handelsspillet dreie seg om motivasjonen



elevene har når de enten ønsker å vinne spillet og må dekke og forstå spillets elementer, som i diskusjonsdelen skal overføres til den virkelige verden. Det kan også dreie seg om elevenes tanker rundt det som foregår i spillet, for eksempel er det elevene opplever urettferdig? Er verdiene og holdningene som illustreres i spillet gode? Innblikk i disse spørsmålene kan bidra til å søke etter ny forståelse og kunnskap, ved nysgjerrighet og usikkerhet.

Samspilldimensjonen fokuserer på samarbeid og kommunikasjon i læringsprosessen. I tilfellet med Handelsspillet, skjer læringen i det nære sosiale rommet. Elevenes diskusjoner, forhandlinger, samtaler og ytringer kan bidra til at elevene finner sin plass i det sosiale samspillet og integreres i den sosiale konteksten. Man lærer på denne måten av hverandre og utvikler seg i samspill med andre lærende, som befinner seg i samme situasjon. De tre dimensjonene er avhengige av hverandre for at den lærende skal utnytte lærings situasjonen best mulig, ifølge Illeris (2012, p. 39). Man kan derfor tenke seg at denne innsikten i å lære er nødvendig for at man i tillegg til å utvikle kunnskap og forståelse, skal man også utvikle holdninger og verdier ved hjelp av forståelsen og kunnskapen man tilegner seg.

Slik jeg forstår Mezirow og Illeris handler transformativ læring også om å være kritisk tenkende og reflekterende over forståelsen til oss selv og andre (Illeris, 2012; Mezirow, 2008). Jeg tenker at verdiene i de tre dimensjonene kan overføres til bruk av rollespill og kritisk tenkning slik jeg har beskrevet dimensjonene i dette kapitlet. Jeg mener at utfallet av de tre læringsdimensjonene vil bidra til å gjøre forståelsen for tematikken eller situasjonen mer helhetlig og sammensatt for elevene. Elevene kan utvikle kunnskap som er nødvendig for å tenke kritisk. Kunnskapen elevene besitter gjør at de kan overveie andre perspektiv, endre syn, ta hensyn til ny informasjon, være åpne og tenke fornuftig i sin utviklingsprosess.

## 6.0 Sammenfatning av forskningsspørsmål og problemstilling

I dette kapitlet skal jeg sammenfatte analysen og diskusjonen fra forrige kapittel. I tillegg skal jeg belyse noen av hovedtendensene fra intervjuene, refleksjonsnotatene og observasjonene som har blitt innhentet. Tilslutt vil jeg besvare hvordan problemstillingens relevans kommer til syne etter å ha sammenfattet forskningsspørsmålene.

### 6.1 Forskningsspørsmål 1

Forskingsspørsmål 1 tok for seg forståelse av sammenhenger. Besvarelsene til elevene viste varierende grad av forståelse. Enkelte elever svarer svært godt, reflekterer rundt egne svar og opplevelser. Dette gjør at de også klarer å forklare sammenhengene i etterkant av spillet. Andre elever sliter med å sette sammen flere av opplevelsene slik at de klarer å se et helhetlig bilde av verdenshandelen. Slik blir årsak-virkning vanskelig å ta fatt i for enkelte elever. Spesielt vil refleksjonsdelen av Handelsspillet være viktig for elevenes utvikling av kritisk tenkning. Elevene bør bli stilt kritiske og undersøkende spørsmål, i tillegg til at de selv er kritiske, nysgjerrige og undrende til eget arbeid. Dette gjør elevene bedre i stand til å bedømme og forklare ulike temaer. Forskingsspørsmål 1 viser at begrepsforståelse er svært viktig for å forstå sammenhenger. Begrepene blir viktigere når temaene og sammenhengene blir mer komplekse. Materialet viser at ikke alle elever behersker og benytter begreper til enhver tid. Ut ifra elevenes besvarelser har rollespillet bidratt til å utvikle forståelse for flere av de sentrale begrepene i Handelsspillet. Det neste steget vil være å benytte begrepene eksplisitt, ikke kun implisitt. Dette arbeidet er svært viktig for å utvikle nødvendig kunnskap og forståelse for sammenhenger i samfunnsfag.

Når det kommer til observasjonene underveis og etterkant av Handelsspillet er tendensen at mange av elevene benytter relevante faglige begreper i gjennomføringen av spillet. Dette fører til at samtalene flyter godt, forhandlingene virker seriøse og at elevene forstår avgjørelser og konsekvenser av valg. Slik sett tenker jeg at elevbesvarelsene få dager etter gjennomføringen skiller seg ut fra observasjonene som ble gjort underveis og i etterkant av spillet. Slik sett viser verdien av metodetriangleringen seg, man får ikke nødvendigvis kun støttende og utfyllende materiale, men også motstående materiale som igjen kan vise et større bildet av datafeltet. Dataene i lærerintervjuene skilte seg ikke nevneverdig ut, tendensen var at deres samfunnsfagundervisning skulle bære preg refleksjon og diskusjon blant elevene, noe som også er viktig for å forstå sammenhenger i faget.

## 6.2 Forskningsspørsmål 2

Analysen av forskningsspørsmål 2 viste at elevenes holdninger og verdier kan være vanskelig å arbeide og utvikle i undervisningen. Dataene og analysen tyder på at dette ikke er gjort kun ved å spille Handelsspillet, men en langvarig prosess som elevene selv må være deltakende og aktive for resultater. Handelsspillet kan ha bidratt til er å gjøre elevene mer oppmerksomme på egne og andres holdninger og verdier. Dette er viktige faktorer som kan tilrettelegge for oppøving av kritisk tenkning, fordi elevene har tilegnet kunnskap og forståelse som kan bidra til å utvikle selvstendige holdninger og verdier. Det vil derfor være viktig i etterkant og videre utdanningsløp å bruke erfaringene og tankene til elevene, slik at de kan fortsette å utvikle selvstendige holdninger til temaer. Jeg klarte ikke å finne en tydelig tendens blant besvarelsene, men det virker som at elevene har en enten/eller tankegang. Enten har elevene klare og tydelige holdninger til tematikken i spillet, eller så er tankene at holdninger og verdier ikke endret seg etter deltakelse i Handelsspillet. Selv om ikke alle elever vil endre holdninger i etterkant av Handelsspillet, kan det ha foregått en bevisstgjøring i egne holdninger. Det er uansett et godt utgangspunkt for å bli en kritisk tenker.

Flere av lærerne var i intervjuene klare på at holdninger og verdier er svært viktig i samfunnsfag. De snakket også om at man kan skape disse i klasserommet. Utfordringen som to av lærerne skildret var deres posisjon som samtaleleder eller veileder i undervisningen. Lærerne ønsket at elevene skal bli selvstendige tenkere, selv om lærerne snakker om egne holdninger. Et godt poeng som en lærer forklarte var at man ikke skal være moraliserende og duperende, slik at man unngår at elevene kun tenker og mener det samme som læreren. Dette er en viktig del av kritisk tenkning, nemlig være bevisst på andres tanker og meninger, men samtidig ytre egne meninger og tanker slik at en felles ramme for forståelse oppstår. Tendensen hos lærerne var at Handelsspillet hadde mange gode elementer som kan diskuteres i etterkant og trekkes frem ved senere undervisning, slik at elevene kan utvikle selvstendige sider ved seg selv i et lengre utdanningsforløp.

## 6.3 Forskningsspørsmål 3

Det tredje og siste forskningsspørsmålet viste at perspektivbytte i rollespill har et stort læringspotensialet. En tydelig tendens som fremstilles blant dataen i alle metodene var elevenes engasjement underveis i spillet. Dette er et eksempel på at metodetrianguleringen har vært støttende og utfyllende. Engasjementet og innsatsen gjorde at spillet møtte få

utfordringer underveis, elevene tok rollene seriøst og de fikk gode opplevelser med rollespill. Dette førte også til at aktivitetsnivået i diskusjonsdelen var til stedet. Utfordringen kan i etterkant av spillet være å få flest mulig elever til å ta del i samtalene. Samtidig var de fleste elevene tydelige på at rollespill er en god undervisningsmetode som både gir læring og underholdning. Tendensen blant elevene var at man lærer bedre og raskere ved å bruke rollespill. Det viser seg at en av styrkene med rollespill er å koble spillets temaer til den virkelige verden. Jeg anser det som nødvendig for elevenes utvikling av kritiske tenkning, at de kan tilegne tilstrekkelig med kunnskap og ferdigheter gjennom erfaringer og opplevelser.

Bruken av rollespill var varierende blant lærerne. Kun en av lærerne brukte rollespill aktivt i sin undervisning fra før, mens de resterende lærerne var positive til å bruke Handelsspillet i senere anledninger. Lærerne har forhåpentligvis fått et bredere og klarere syn på hva rollespill innebærer og at rollespill kan bli en del av verktøykassa. Lærerne hadde samme tanker om bruk av Handelsspillet i undervisningen. Rollespillet fungerer godt som en introduksjon til temaene som tas opp, men spillet alene kan virke å være ufullstendig for utviklingen av kunnskap om temaene, men være svært viktig for konkretisering av abstrakte temaer. Rollespill gir muligheter for å skape felles rammer og knagger som i senere undervisning kan knyttes sammen for å gi forståelse. Siden lærerne mener at Handelsspillet gir felles rammer og knagger anser jeg også på denne måten spillet som godt egnet for oppøving av kritisk tenkning. Det gjør at elevene på lengre sikt kan tilegne kompetanse og ferdigheter som stadig utvikles og gjør de bedre rustet til å tenke selvstendig, være undrende og spørrende, se mulige løsninger og foreta selvstendige valg. Dette begrunner viktigheten med perspektivmangfold i undervisningen. Forhåpentligvis har de tre resterende lærerne tillegg til læreren som aktivt bruker rollespill, sett nye og flere fordeler og muligheter med rollespill. Slik at elevene kan få flere praktiske erfaringer og opplevelser som viser seg å være verdifulle.

## Problemstilling

Når man ser alle forskningsspørsmålene i sammenheng, mener jeg det er tydelig at problemstillingens relevans kommer til syne. Oppøving av kritisk tenkning er mulig når man bruker rollespill. Analysen fra Forskningsspørsmålene viser at elevene bør oppøve nødvendig kunnskap om temaer som gjør at de kan se og forstå sammenhenger i ulike situasjoner. Kunnskapen elevene tilegner seg er viktig for å kunne uttrykke selvstendige holdninger og verdier om temaene og situasjonene de opplever og erfarer. Elevenes opplevelser med ulike perspektiver gir rom for helhetlig forståelse av sammenhenger slik at de kan ta avgjørelser og uttrykke seg på grunnlag av deres tillærte kunnskap. Når alle disse aspektene sees i sammenheng, mener jeg at elevenes evner til utvikling av kritisk tenkning skjer.

Videre tenker jeg at elementer som engasjement, kreativitet, skapende arbeid, problemløsende arbeid, bevisstgjøring av holdninger og verdier, diskusjon i fellesskap, kunnskap og ferdigheter og elevenes perspektivbytte er viktig i utviklingen av kritisk tenkning. Dette er elementer som elevene og lærerne har gitt uttrykk for i sine refleksjonsnotat og intervjuer, i tillegg er det også elementer jeg har observert i gjennomføringene. Jeg mener at elementene gir forutsetning for at elevene kan se og analysere utfordringer gjennom ulike perspektiv, villige til å revurdere selvstendige holdninger og ta hensyn til relevant informasjon med bakgrunn i kunnskap og forståelse, slik som forskningsspørsmålene har handlet om. Det som i fortsettelsen blir viktig er å la elevene være deltakende, aktive, nysgjerrige og spørrende i undervisningen. Elevene har i gjennomføringen av Handelsspillet vært deltakende, samarbeidende, utforskende og reflekterende i sitt arbeid for å forstå temaene og begrepene som er sentrale i Handelsspillet. Dette mener jeg er viktige elementer i utviklingsprosessen av kritisk tenkning. Det er nødvendig at læreren tilrettelegger for elevenes deltakelse og refleksjonsmuligheter for best mulig læringsutbytte.

Handelsspillet er som forklart tidligere et type sosiodrama som skal illustrere dagens komplekse handelsbildet. Selv om spillet er fiktivt og alle representasjonene og fordelingene i spilllets elementer ikke nødvendigvis representerer de virkelige forholdene helt nøyaktig, så mener jeg spillet har en stor verdi. Deltakerne har fått opplevelser som kan bidra til å forstå og utvikle kunnskap innen temaene. Det viser seg at oppøving av kritisk tenkning ikke er gjort på en dobbeltime, men arbeidet bør skje i alle fag og alle undervisningstimer i et langt utdanningsløp. Jeg støtter meg på Kvernbekk når hun sier at kritisk tenkning er et

utdanningsideal, fremfor et mål som skal nåes i undervisningen (Kvernbekk, 2005). Jeg mener med utgangspunkt i materialet som har blitt analysert og diskutert at Handelsspillet kan tilby både selvstendige og fellesskapelige tenkemåter som kreves for å utvikle evnen til kritisk tenkning, slik jeg har beskrevet med å benytte tankene til Lim (2015) og Schjelderup (2012).

Det er viktig å påpeke at selve gjennomføringen av Handelsspillet ikke nødvendigvis har ført til at alle 112 elever har blitt kritiske tenkere, men de har deltatt i en prosess og et arbeid som legger til rette for kritisk tenkning. Jeg mener at kritisk tenkning er en evne som bør vektlegges stort i dagens skole, ikke kun for skolehverdagen, men også for den fremtidige hverdagen til elevene. Forhåpentligvis har elevene fått et større innblikk i rollespill som metode og tematikken som Handelsspillet tar for seg, slik at de i senere anledning kan bruke kunnskapen i andre situasjoner. Jeg vil påstå at utvikling av kritisk tenkning definitivt kan forekomme med rollespill som undervisningsmetode.

## 7.0 Veien videre

Jeg ønsker kort å si noe om mine tanker om veien videre. Dette tenker jeg er naturlig nå som fagfornyelsen er godt i gang. Spørsmål som hva man kan vente seg i fremtidens skole, og på hvilken måte rollespill som undervisningsmetode gjør seg gjeldende er relevant å tenke over. Blant annet viser stortingsmelding 28 til et internasjonalt forskningsprosjekt om hvilke ferdigheter og kompetanser elevene bør utvikle i skolen innen 2030 (Kunnskapsdepartementet, 2016, p. 14). Man kan argumentere for at mange av kvalitetene og kompetansene som redegjøres i stortingsmeldingen er en del av arbeidet som foregår i Handelsspillet.

Våren 2018 ble det holdt et foredrag om fagfornyelsesprosessen i samfunnsfag. Der ble det blant annet argumentert for de viktigste grepene som så langt er gjort: Det skal legges mer vekt på utforskning, stille spørsmål, kritisk tenkning, skapning og deltakelse. Dette tyder på at utforskeren skal videreføres. Innholdet som kom frem i foredraget passer godt med tematikken og fokusområdet med min masteroppgave. Økt fokus på kritisk tenkning og muligheten til å være deltakende, skapende og utforskende, slik rollespill definitivt er. Slik det forekommer i stortingsmelding 28 skal estetiske og praktiske fag vektlegges mer. Det legitimerer bruken av rollespill og Handelsspillet i samfunnsfag. Derfor er det også nødvendig å forske på rollespill som undervisningsmetode. Når det gjelder videre undersøkelser på rollespill viser blant annet min masteroppgave og flere andre norske masteroppgaver som har blitt presentert, at rollespill har en plass i undervisningen. Håpet bør være at flere lærere ser styrkene i rollespill og tilegner seg nødvendig dramafaglig forståelse og kompetanse slik at rollespill blir en naturlig del av verktøykassa til lærerne.

## Litteraturliste

- Allern, T.-H., & Drageset, O. G. (2017). Out of Syria: A process drama in mathematics with change of roles and perspectives. *Applied Theatre Research*, 5(2), 113-127.  
doi:10.1386/atr.5.2.113\_1
- Allern, T. H., & Berggraf Sæbø, A. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 244-255.  
Retrieved from <http://www.idunn.no/npt/2010/03/art04>
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bailin, S., & Siegel, H. (2002). Critical Thinking. In N. Blake, P. Smeyers, R. D. Smith, & P. Standish (Eds.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Wiley-Blackwell: Blackwell Publishing.
- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Oslo: Tano.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? en dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. Aarhus: ViaSysteme.
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444.  
Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2014.12.3.431>
- Børhaug, K., & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder: kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Børhaug, K., Christophersen, J., & Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap* (2 ed.). Oslo: Samlaget.
- Børhaug, K., Fenner, A.-B., & Aase, L. r. (2005). *Fagenes begrunnelser - Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, Å. r. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Changemaker. (2017). *Handelsspillet*. *Handelsspillet*. Retrieved from <http://handelsspillet.no/files/Handelsspillet%2020-39.zip>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving* (5 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.



- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. In G. Miller & R. Dingwall (Eds.), *Context & Method in Qualitative Research* (pp. 64). London: Sage.
- Dysthe, O. (2005). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/80a7/c7d4a98987590751df4b1bd9adf747fd7aaa.pdf>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning: Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hollup, K. (2008). *MiniTinget som arena for å lære om demokratiet og Stortinget*. (Masteravhandling, Universitet i Oslo), Oslo. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32588/Masteroppgave-Hollup.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og holdninger i samfunnsfag. In K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Eds.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hyltoft, M. (2010). Four Reasons why Edu-Larp Works. In K. Dombrowski (Ed.), *LARP: Einblicke, Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt* (pp. 43-58). Braunschweig: Zauberfeder Verlag. Retrieved from [http://www.zauberfeder-verlag.de/Produkte/MP10/MP10\\_Artikel-04.pdf](http://www.zauberfeder-verlag.de/Produkte/MP10/MP10_Artikel-04.pdf)
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2012). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G., & Ramberg, M. R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonisme i den norske grunnskolen? *Sosiologi i dag*, 44(4). Retrieved from <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 ed.). Høyskoleforlaget: Kristiansand.

- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.Meld 28). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse*. 2005: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode - Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap: En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9*. Karlstad: Karlstad University Press. Retrieved from <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:393342/FULLTEXT01.pdf>
- Leming, T. (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>.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26(1), 4-23. doi:[10.1080/09585176.2014.975733](https://doi.org/10.1080/09585176.2014.975733)
- Lycke, K. H. (2006). Erfaringsbasert læring - caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid. In H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Eds.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (pp. 157-175). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre Skole*, 1, 68-72. Retrieved from [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, J. (2008). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: concepts and contexts* (pp. 24-38). London: Routledge. Retrieved from [https://yasamboyougrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong\\_Learning\\_Concepts\\_and\\_Contexts.pdf](https://yasamboyougrenme.wikispaces.com/file/view/Lifelong_Learning_Concepts_and_Contexts.pdf)

- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the "new" discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Nesland, E. T. (2015). *FN-rollespillet i samfunnsfaget - en elevaktiv arbeidsform for stort læringsutbytte - også på ungdomsskolenivå*. (Masteravhandling, UiT), Tromsø. Retrieved from <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. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Parker, W. C. r. (2015). *Social Studies Today: research and practice* (2 ed.). New York: Routledge.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge Building: Theory, pedagogy and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press. Retrieved from [http://iokit.org/fulltext/2006\\_KBTheory.pdf](http://iokit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf)
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet - filosofisk metode i undervisning og veiledning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Simkins, D. (2011). *Negotiation, simulation, and shared fantasy: Learning through live action role play*. The University of Wisconsin - Madison, Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/119826>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling - hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, O.-J. (2005). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solheim, H. (2017). *World Peace Game som undervisningsmetode i samfunnskunnskap*. (Masteroppgave, Hvl), Høgskolen på Vestlandet. Retrieved from [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481614/Masterthesis\\_Solheim.pdf?sequence=2](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481614/Masterthesis_Solheim.pdf?sequence=2)
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprossens didaktiske utfordringer*. (Doktorgradsavhandling, Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet), Retrieved from

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243231/288212_FULLTEXT01.pdf?sequence=1)

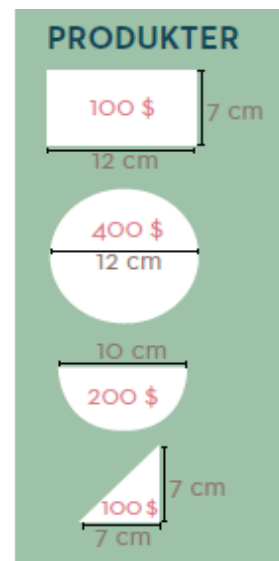
- Sæther, J. (1997). *Holdningsdanning og menneskesyn: Synspunkt i pedagogisk-psykologisk teori*. Bergen: NLA-forlaget.
- Teige, E. (2016). Kritisk tenkning. In T. Strand (Ed.), *Pedagogiske fenomener - en innføring* (pp. 106-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. en innføring i kvalitativ metode* (3 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Første skisse til kjerneelementer i samfunnsfag. *Fagfornyelse*. Retrieved from <https://hoering.udir.no/Hoering/151?reset=False>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet - Grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Samfunnsfag grunnskole / samfunnsfag grunnskole samisk. Retrieved from <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=368>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg* (K. M. Tjorbjørnsen, Trans.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Wegerif, R., Li, L., & Kaufman, J. C. (2015). *The Routledge international handbook of research on teaching thinking*. Oxon: Routledge.
- Wellejus, A., & Agger, A. (2006). Lyst, leg og læring - Det historiske vindue og rollespil som læringsverktøy. In K. o. W. Sandvik, A.M. (Ed.), *Rollespil i æstetisk, pedagogisk og kulturel sammenheng* (pp. 217-236). Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Woolfolk, A. (2010). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- WorldBank. (2011). Learning for all : investing in people's knowledge and skills to promote development - World Bank Group education strategy 2020 : executive summary. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/685531468337836407/Learning-for-all-investing-in-peoples-knowledge-and-skills-to-promote-development-World-Bank-Group-education-strategy-2020-executive-summary>

Ødegaard, M. (2003). Dramatic Science. A Critical Review of Drama in Science Education. *Studies in Science Education*, 39(1), 75-101. doi:10.1080/03057260308560196

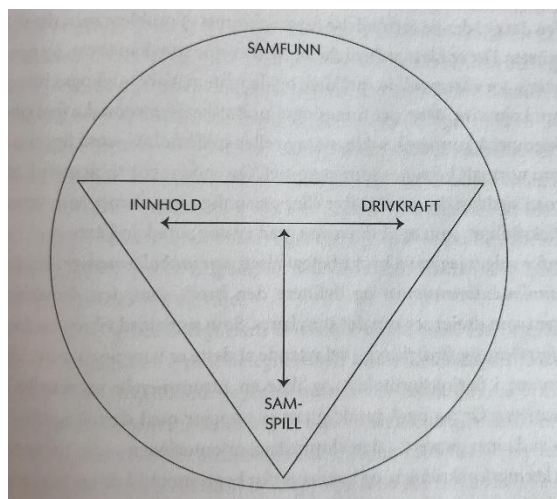
## Figurer

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)



Figur 3. De tre dimensjoner (Illeris, 2012, p. 43)

## 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 teorikapitlet 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 sånn aktivitet?

#### Fase 3: Nøkkelspørsmål:

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 masteroppgave 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