



# Høgskulen på Vestlandet

## MSAM613: Masteroppgave

MSAM613

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:57	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MSAM613 1 0		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 604

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og loverklæring \*:** Ja

**Jeg godkjenner avtalen om  
tilgjengeliggjøring av  
masteroppgaven min \*:**



**Høgskulen  
på Vestlandet**

**World Peace Game som  
undervisningsmetode i samfunnskunnskap**

World Peace Game as a study method in social science

**Håkon Solheim**

**Master i samfunnsfagdidaktikk**

**Avdeling for lærarutdanninga**

**Rettleiar: Erlend Eidsvik**

**15.05.2017**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet,

§ 10.

# Samandrag

Denne oppgåva er eit casestudie i samfunnsfag, der World Peace Game (WPG) blir vurdert som undervisningsmetode. 60 elevar i 10.klasse frå ein norsk skule gjennomførde dette dramapedagogiske rollespelet, der politisk simulering er sentralt. Føremålet til oppgåva er å undersøke metoden frå perspektiva til lærarar, elevar og frå dei rammene samfunnsfaget legg til grunn. Hovudproblemstillinga er: *Korleis eignar WPG seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap?*

For å svare på problemstillinga blir det nytta eit teoretisk rammeverk beståande av det konstruktivistiske kunnskapssynet, sosiokulturell læringsteori, dramateori og samfunnsfagdidaktikk. Det empiriske datamaterialet blei innsamla ved hjelp av ei kvalitativ tilnærming beståande av (i) observasjon under gjennomføring av WPG, (ii) semi-strukturert intervju av tre lærarar og (iii) tre gruppeintervju av elevar.

Sett i lys av det teoretiske rammeverket tyder analyse av datamaterialet på at WPG kan eigne seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Til dømes kan emne som rettsvesen, flyktningar, krig, demokrati, nasjonal og internasjonal politikk bli konkretisert gjennom WPG. Fordelar med metoden er at den i stor grad er elevaktiviserande, og elevane kjende stor grad av medverknad og elevane fekk trening i sosiale dugleikar som empati og samarbeid. Ein bakdel er at elevane i liten grad tileigna seg faktakunnskap gjennom WPG samanlikna med tavleundervisning. Difor vil etterarbeid og refleksjonsoppgåver vere viktig for at elevane skal tileigne seg kunnskapar som er målbare på prøver og eksamen. Dette studiet viser at tydeleg kopling mot pensum, dramafagleg kompetanse, god planlegging og å gjere elevane ansvarleg for eiga læring er naudsynt for at metoden skal gje læringsutbytte utover å trene på sosiale dugleikar.

# Abstract

This master thesis is a case study in social science, where World Peace Game (WPG) is considered as a teaching method. Sixty 10<sup>th</sup> graders from a Norwegian school participated in this drama-educational role-play, where political simulation is central. The purpose of the thesis is to investigate this method from the perspectives of teachers, pupils and from the curriculum of social science. The main problem of the thesis is: *How is WPG suited as a teaching method in social science?*

To answer this problem a theoretical framework consisting of the constructivist knowledge-based vision, sociocultural learning theory, drama theory and social science didactics has been used. The empirical data was collected by a qualitative approach, based on (i) observations during WPG, (ii) a semi-structured interview with three teachers and (iii) three group interviews of pupils.

Considering the theoretical framework, the analyzed data indicates that WPG can be a suitable teaching method in social science. WPG is especially suitable in defining issues such as law, refugees, war, democracy as well as national and international politics. Pros to the method are considerable pupil activation, pupils experienced teaching involvement as well as training in social skills, such as empathy and cooperation. A drawback to the method is that it does not provide students with explicit knowledge to the same extent as traditional blackboard teaching. Thus, follow-up assignments and essays will be important for students to gain knowledge that can be measured on tests and exams. This study shows that linking to curriculum, drama-pedagogic competence, good planning and student responsibility are necessary factors to provide learning outcomes beyond training in social skills.

# Forord

Denne oppgåva er tufta på mi interesse for elevaktivitet, og det har vore kjekt å kunne vie eit heilt år til emnet. Det har vore ein lang og lærerik prosess, og eg er no glad for å kunne seie at eg har kome i mål med prosjektet. Eg vonar at oppgåva kan vere til interesse for lærarar eller andre som interesserer seg for elevaktivitet eller rollespel i undervising.

Eg vil først og fremst takke alle informantane i denne oppgåva. Takk for at de tok godt i mot meg og let meg observere og intervjuer dykk. Utan dykkar velvilje og gode svar, ville ikkje denne oppgåva ha vorte til.

Eg vil rette ei takk til mine medstudentar for to kjekke år. Hyggelege samtalar, gjerne over ein kaffikopp og ein BT-Quiz. De har krydra dagane og bidrege til at master-tida er noko eg vil sjå attende på som ein kjekk periode.

Til alle lærarane ved samfunnsfagseksjonen: takk for kjekke år med god undervising og lærerike ekskursjonar. Det har vore ei stor glede å vere student her. De er veldig kompetente, men først og fremst særst hyggelege. Ei stor takk vil eg sende til min rettleiar, Erlend Eidsvik. Du har vore svært hjelpsam med gode og konstruktive tilbakemeldingar og det har vore kjekt å samarbeide med deg dette året.

Sist, men ikkje minst, mi kjære Ragnhild. Tusen takk for all god hjelp, både i form av diskusjon kring oppgåva, og korrekturlesing.

Håkon Solheim

Bergen, 15. mai 2017

# Innholdsliste

Samandrag .....	II
Abstract.....	III
Forord.....	IV
<b>Kapittel 1 Innleiing.....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema.....	1
1.2 Bakgrunn for oppgåva .....	2
1.3 Bakgrunn for val av fokusområde.....	3
1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål .....	4
1.5 Oppbygging av avhandlinga.....	4
1.6 Tidlegare forskning .....	5
1.6.1 Arbeidsmåtar i skulen .....	6
1.6.2 Metodar nytta i samfunnsfag.....	6
1.6.3 Forsking på rollespel .....	8
1.6.4 Oppsummering tidlegare forskning .....	9
1.7 World Peace Game – introduksjon og gjennomføring. ....	10
1.7.1 Forarbeidet .....	11
1.7.2 Gjennomføringa av World Peace Game.....	12
<b>Kapittel 2 Didaktisk Bakgrunn .....</b>	<b>17</b>
2.1 Samfunnsfagdidaktikk .....	17
2.1.1 Didaktikkens føremål .....	17
2.1.2 Kunnskapsløftet .....	18
2.1.3 Elevaktivitet .....	19
2.1.4 Prinsippa for opplæringa.....	20
2.2 Innhaldet i samfunnskunnskap.....	22
2.2.1 Føremålet med faget .....	22
2.2.2 To hovudemne i samfunnskunnskap .....	23
2.2.3 Elevaktivitet i samfunnskunnskap .....	25
2.2.4 Utforskaren .....	25
2.2.5 Leik og fantasi .....	26
2.3 Å undervise i samfunnskunnskap .....	27
<b>Kapittel 3 Teori.....</b>	<b>29</b>
3.1 Kva er læring?.....	29
3.2 Drama.....	29
3.2.1 Rollespel.....	31
3.2.2 Grunnelement i rollespel .....	33
3.3 Perspektiv og omgrep for å forstå læringsprosessane i rollespel.....	34
3.3.1 Konstruktivismen .....	34
3.3.2 Læring er ein sosial prosess .....	35
3.3.3 "Learning by doing" .....	35
3.3.4 Lære gjennom opplevingar .....	37
3.3.5 Lære gjennom problemløysing .....	37
3.3.6 Lære gjennom estetiske fag.....	38
3.3.7 Språk og dialog som kjelde til læring .....	38
3.4 Korleis lærer ein i rollespel? .....	39
3.5 Gjev elevaktivitet og rollespel automatisk læringsutbytte? .....	41

3.6 Oppsummering teori .....	43
<b>Kapittel 4 Metode .....</b>	<b>45</b>
4.1 Forskingsdesign casestudie .....	45
4.1.1 Kvalitativ forskning .....	46
4.2 Gjennomføring av datainnsamling .....	47
4.2.1 Observasjon .....	47
4.2.2 Problematikk under observasjon .....	48
4.2.3 Intervju .....	49
4.2.4 Problematikk under intervju .....	50
4.2.5 Gruppeintervju .....	51
4.2.6 Problematikk i gruppeintervju .....	52
4.3 Utval og rolleavklaring .....	52
4.3.1 Utval lærerar .....	53
4.3.2 Utval elevar .....	54
4.4 Kvaliteten til forskinga .....	55
4.4.1 Reliabilitet .....	55
4.4.2 Validitet .....	56
4.5 Etske betraktningar .....	57
4.6 Oppsummering metode .....	58
<b>Kapittel 5 Resultat og drøfting .....</b>	<b>59</b>
5.0 Innleiing .....	59
5.1 Forskingsspørsmål 1 .....	59
5.1.1 Alternativ og tilpassa opplæring .....	60
5.1.2 Sosiale dugleikar .....	61
5.1.3 Aktiv læring .....	64
5.1.4 Dialog .....	65
5.1.5 Konkretisering .....	66
5.1.6 Utforskaren og kritisk tenking .....	66
5.2 Forskingsspørsmål 2 .....	68
5.2.1 Ein annleis skulekvardag .....	68
5.2.2 "Altså, jeg lærer bedre når jeg gjør noe" .....	69
5.2.3 Dialog .....	71
5.2.4 Sosiale dugleikar .....	71
5.2.5 Alle med? - Gruppeinndeling og tilpassa opplæring .....	72
5.2.6 Spelleiaren og kostymene engasjerte elevane .....	73
5.3 Forskingsspørsmål 3 .....	75
5.3.1 Del 1 – Metoden sin relevans for samfunnskunnskap .....	75
5.3.2 Del 2: "De må jo lære noe. Det er jo hele poenget med dette " .....	82
5.3.3 Oppsummering: Nokre føresetnadar for læringsutbytte .....	88
<b>Kapittel 6 Samandrag og konklusjon .....</b>	<b>90</b>
6.0 Oppsummering funn .....	90
6.1 Forskingsspørsmål 1 .....	92
6.2 Forskingsspørsmål 2 .....	93
6.3 Forskingsspørsmål 3 .....	94
6.3.1 Del 1 .....	94
6.3.2 Del 2 .....	95
6.4 Konklusjon .....	96
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>98</b>

<b>Vedlegg .....</b>	<b>103</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide elever .....	103
Vedlegg 2: Intervjuguide lærar .....	104
Vedlegg 3: Informasjonsbrev til rektor .....	105
Vedlegg 4: Informasjonsbrev til lærarar .....	107
Vedlegg 5: Informasjonsbrev til elevar/føresette .....	109
Vedlegg 6: Prosjektgodkjenning NSD .....	111
Vedlegg 7: Prosjektvurdering NSD .....	112

## Figurar og bilde

Figur 1: <i>Forskringsresultat Eie &amp; Storhaug (2014)</i> .....	8
Figur 2: <i>Den fagdidaktiske trekanten (Børhaug et al., 2008 s. 31)</i> .....	17
Bilde 1: <i>Nærbilde av spelebrettet</i> . Foto: privat .....	1
Bilde 2: <i>Ulike spelebrikker</i> . Foto: privat.....	10
Bilde 3: <i>Spelebrettet</i> . Foto: privat .....	12
Bilde 4: <i>Spelleiaren peikar og fortel</i> . Foto: privat.....	13
Bilde 5: <i>Talarstolen</i> . Foto: privat.....	14
Bilde 6: <i>Krise nr. 6</i> . (Foto: privat) .....	15



# Kapittel 1 Innleiing

## 1.1 Tema

*'10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1' Røysta til spelleiaren rungar gjennom lokalet. Frå naborommet kjem representantane for dei ulike landa springande med permene sine under armen. Forhandlingsmøtet er over, og det er tid for å gjere erklæringar. Statsministeren i det rikaste landet går fram til talarstolen, kremtar og presenterer seg. Det blir stille i salen.*

Dette feltnotatet presenterer ein vanleg situasjon under gjennomføringa av det politiske rollespelet "World Peace Game". I løpet av ei skuleveke i 2016 kunne 60 elevar frå ein ungdomsskule legge skulesekkane igjen heime, for denne veka var det utforsking, samarbeid og rollespel på agendaen. Deltakarane la sine vande roller att heime, og no var dei ikkje lenger elevar, men statsministarar, pressetalsmenn, generalsekretær og journalistar. Dei tok del i ei fiktiv verd som var delt inn i fire land. Samfunnet var prega av 21 tilsynelatande uløselege kriser, som til dømes omhandla flyktningar, ressursar, atomvåpen og kald krig. Målet med spelet er å oppnå verdsfred, men for å kome dit må deltakarane løyse alle krisene dei startar med. Det er deltakarane som saman sit på nøkkelen for å klare det. Dei må i løpet av veka diskutere, drøfte, argumentere og ikkje minst samarbeide. Dei må tenkje kritisk og utanfor boksen, og leite etter løysningar. World Peace Game ynskjer å vise deltakarane kompleksiteten det er i verdssamfunnet og i den internasjonale politikken, og at det ikkje alltid er lett å bli einige om ein har ulike interesser. Deltakaren "Ola" fortel korleis han opplevde spelet:

*Vi skal løse verdenskriser, men i tillegg er det ikke bare et brettspill der man skal flytte brikker, men man går dypere inn i det. Man får en rolle der man skal gjøre ulike ting. Det er mye å gjøre, og man må kunne samarbeide og kommunisere med de andre. For hvis ikke... oppnår man ingenting.*



Bilde 1: Nærbilde av spelebrettet. Foto: privat.

Temaet for denne masteroppgåva er rollespelet World Peace Game som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Oppgåva er eit samfunnskunnskapdidaktisk casestudie, med mål om undersøke World Peace Game frå eit lærarperspektiv, eit elevperspektiv og eit fagleg perspektiv. Spelet vil bli sett i lys av gjeldande læreplan, *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet [KD], 2006), samfunnsfagdidaktikk og teoriar kring det konstruktivistiske kunnskapssynet, med relevante teoriar frå John Dewey (1916/2000) og Lev Vygotsky (1978).

## 1.2 Bakgrunn for oppgåva

Kunnskapsløftet byggjer på og uttrykker eit konstruktivistisk kunnskapssyn, seier Theo Koritzinsky (2014). Dette kunnskapssynet legg vekt på at einskildmennesket konstruerer kunnskap gjennom aktivitet, erfaring og samspel med andre. Dette kjem til uttrykk gjennom dei ulike delane av Kunnskapsløftet, og det dannast eit bilde av at elevane skal ha ein skulekvardag der dei aktivt får tileigne seg kunnskap, utforske og vere deltakarar i eiga læring (KD, 2015). Dette er ein sentral tanke i den sosiokulturelle læringsteorien, støtta av John Dewey (1916/2000) og Lev Vygotsky (1978). I samfunnskunnskap, som denne masteroppgåva orienterar seg rundt, ser ein også ambisjonane om elevaktiv undervising. I læreplanen for samfunnsfaget finn ein 32 kompetansemål. Rundt halvparten av dei er knytt opp mot handlingar som å drøfte, forklare, samtale om og undersøke, seier Koritzinsky (2014).

Sjølv om Kunnskapsløftet sitt idégrunnlag gjev uttrykk for elevaktivitet som mål, viser forskning at dette ikkje alltid er tilfelle. Kristi Klette (2004) forska på arbeidsmetodar i skulen, og fann at lærarar stort sett står framme og formidlar, stiller spørsmål eller gjev individuell hjelp til elevane under oppgåveløysing. Elevaktivitet er i liten grad til stade, seier ho. I undersøkinga *Elevinspektørane* (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt, & Skaalvik, 2006) seier halvparten av dei spurde elevane at dei i liten grad kjenner seg utfordra i undervisinga. Det er ikkje slik at lærarar er prinsipielt motstandarar av elevaktivitet, meiner Sæbø (2009). Ho seier at det er lettare å støtte seg på læreboka, enn å lage kreative undervisningsopplegg som utfordrar og engasjerer. Dette er Løfsnes og Kjelen (2015) einige i. Dei saknar eksemplifiseringar av elevaktive undervisningsmetodar i skulen.

Interesseorganisasjonen Drama- og Teaterpedagogane (DTP) skriv i ei høyringsuttaling til *Fremtidens skole* (NOU:2015:8) at dramafaget burde få ein viktigare plass i skulen i dag. Dette fordi drama kan dekke mange av dei dugleikane som vil vere viktig i morgondagens skule, som utvikling av kreativitet, kritisk tenking og evna til å løyse problem. Dei peikar på forskning (Neelands, 2000; Sæbø, 2010; Krøgholt, 2001) som seier at drama og teaterfaget har moglegheit til å skape djupdelæring og erfaringsbasert forståing. Dramafaget legg til rette for at elevane kan utforske tema og problemstillingar gjennom å byte perspektiv frå sitt eige til andre sine. Vidare skriv dei: "Elevene handler, reflekterer, føler og opplever i én og samme prosess, dermed får de erfaringer de kan bruke i refleksjon og diskusjon omkring lærestoffet." (DTP, 2015, s. 2).

### 1.3 Bakgrunn for val av fokusområde

Temaet rollespel blei eg introdusert til gjennom lærarhøgskulen på Høgskulen på Vestlandet. Der var eg deltakar ved tre pedagogiske rollespel i undervisinga. Det første handla om ulike situasjonar og tilfelle ein lærar kan kome ut for i sitt daglege virke. Vi fekk ulike etiske problem og måtte argumentere ut frå rollene vi fekk tildelt. Seinare var eg deltakar ved FN-sambandet sitt rollespel om Sikkerhetsrådet i FN. Det var også FN-sambandet som arrangerte det siste rollespelet eg deltok på. Eit politisk rollespel, hierarkisk bygd opp med roller som hadde ulik makt. Der og då tenkte eg ikkje mykje på korkje utbytte av eller årsaka til rollespela. Eg tenkte vel på det som eit godt avbrekk frå den vanlege, tradisjonelle undervisinga, men faktumet er at i ettertid er desse rollespela blant dei undervisingsøktene eg hugsar best frå eit fem år langt studieløp. Eg hugsar frustrasjonen vår når Russland ikkje ville samarbeide i "Sikkerhetsrådet", eller når journalisten i eit land vart satt til fange fordi han hadde skrive noko ein politikar ikkje likte. Eg hugsar korleis vi vart rivne med i den fiktive elevsamtala vi hadde med foreldra under "case"-rollespelet.

Då eg gjennom min kontaktperson vart introdusert for World Peace Game, gjekk tankane mine tilbake til desse rollespela. Dei sat friskt i minne, og eg hugsar dei godt. Var det fordi det var rollespel og drama involvert? Eg trur ikkje det er hovudårsaka, eg trur det har noko å gjere med den aktive tilnærminga eg hadde til læringsprosessen. Eg var med, eg tok avgjersler, eg kranqla og eg diskuterte. Eg tykkjer det er interessant å undersøke læringspotensialet til rollespel og elevaktivitet, og undersøke

undervisningsmetodar som aktiviserer elevane. Dette er årsaka til at eg ville dykke inn i denne elevaktive undervisningsmåten, og undersøke denne undervisningsmetoden i lys av læringsteori, rollespelteori og didaktikk.

## 1.4 Problemstilling og forskings spørsmål

Den overordna problemstillinga i dette forskingsarbeidet er:

Korleis eignar World Peace Game seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap?

For å svare på det, har eg etablert tre forskings spørsmål som tek for seg tre sider ved undervisningsmetoden: Lærarane sitt perspektiv, elevane sitt perspektiv og metoden sitt læringsutbytte knytt mot samfunnskunnskap. Desse blir analysert kvar for seg i analysekapittelet, og sidan knytt saman i konklusjonen.

- **Forskingsspørsmål 1:** Korleis grunnjev lærarane bruken av World Peace Game som undervisningsmetode?
- **Forskingsspørsmål 2:** Korleis opplevde elevane World Peace Game som undervisningsmetode og kva læringsutbytte identifiserer dei?
- **Forskingsspørsmål 3:** Kva relevans har World Peace Game mot samfunnskunnskap og korleis kan ein best mogleg utnytte læringspotensialet til metoden?

## 1.5 Oppbygging av avhandlinga

Denne masteroppgåva inneheld til saman seks kapittel.

I Kapittel 1 vert temaet for oppgåva, føremålet, problemstilling og forskings spørsmåla introdusert. Kapittelet inneheld tidlegare forskning på undervisningsmetodar og samfunnsfagundervising. I tillegg gjev eg ei innføring i rammene, strukturen og gjennomføringa av World Peace Game.

Kapittel 2 er eit bakgrunnskapittel og gjev ei kort innføring i didaktikken til samfunnskunnskap. Det inneheld ein gjennomgang av Kunnskapsløftet sin generelle del, der eg presenterer ulike undervisningsprinsipp og føringar læreplanen pålegg lærarar. Eg tek deretter for meg innhaldet og føremålet i samfunnsfaget slik læreplanen skisserar det.

Kapittel 3 er eit teorikapittel. Der tek eg for meg kva drama og dramapedagogikk er for noko. Deretter skildrar eg rollespel og drøftar kva som kjenneteiknar rollespel i undervising. Teorikapittelet inneheld også ei utgreiing om ulike læringsteoriar spesielt orientert rundt reformpedagogane Lev Vygotsky (1978) og John Dewey (1916/2000). Til slutt i kapittelet gjev eg eit innblikk i korleis ulike forfattarar grunngjev bruken av rollespel i undervisinga, og korleis ein kan sikre læringsutbytte når ein nyttar rollespel som undervisningsmetode.

I Kapittel 4 forklarar eg forskingdesignet i denne oppgåva. Grunngeving for valet av kvalitativt forskingsopplegg blir presentert, samt kjenneteikn ved dette. Deretter vil metodane eg nytta for innsamling av det empiriske materialet presentert. Metodane sine styrker og svakheiter blir drøfta, samt mi rolle i felten. Til slutt i metodekapittelet tek eg for meg oppgåvas reliabilitet, validitet og etiske betraktningar.

Kapittel 5 er resultat- og drøftingskapittelet. Dette kapittelet er delt opp i tre delar, ein del for kvart av dei tre forskingsspørsmåla. Eg vil presentere forskingsfunna, drøfte og analysere dei ut frå det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2 og 3.

Kapittel 6 er avslutningskapittelet. Her presenterer eg forskingsfunna til dei ulike forskingsspørsmåla mine i ei oversikt. Her vert forskingsfunna til dei ulike forskingsspørsmåla presentert i ei oversikt. Etter det sumerar eg opp forskinga mi, og presenterer mine syn på kva forskning som trengs på feltet i framtida.

## 1.6 Tidlegare forskning

Dette kapittelet tek for seg forskning som er relevant for masteroppgåva. Forsking på elevaktivitet, undervisningsmetodar, drama og omfanget av rollespel i skulen vil bli presentert for å gje ein bakgrunn til oppgåva.

### 1.6.1 Arbeidsmåtar i skulen

I boka *Fag og arbeidsmåtar i endring* samla Klette (2004) ulike studie som ville svare på om *Reform 97*, læreplanen som var før Kunnskapsløftet, hadde gitt endring i arbeidsmåtene som blei nytta i skulen. Ho fann at med L97 kom det eit større fokus på elevaktivitet og varierte arbeidsformer enn det hadde vore tidlegare. Fokuset var på at elevane skulle utforske, utprøve, få impulsar og møte utfordringar i klasserommet (Klette, 2004). Hennar data bygger på undersøkingar frå 30 klasserom på klassetrinn 1, 3, 6 og 9.

Ho skriv at etter evalueringa av reform 97 kunne ein gjere seg opp eit bilde av situasjonen i skulen i 2004. Her fann Klette (2004) at undervisinga i den norske skulen var prega av instruksjonar frå læraren, spørsmål og svar og individuell hjelp. Individuell oppgåveløysing, oppfølging og hjelp til enkeltelev var særskilt utbreidd. Det var låg registrering av klassesamtaler og fellesdiskusjon på alle trinn. Ho skildrar eit klasserom anno 2004 slik: "Evnen til å "høre på lærer", "svare på spørsmål" og "jobbe individuelt" syntes fremdeles (jf. tidlige studier) å beskrive sentrale trekk ved elevens arbeid i klasserommet" (Klette, 2004, s.28).

### 1.6.2 Metodar nytta i samfunnsfag

Christophersen (2004) tek for seg kva som kjenneteiknar samfunnsfagundervisinga i Noreg. Han fortel at det har kome inn meir fokus på aktivitet hjå elevane, utforsking og samfunnsfaglege metodar i faget. Likevel er det eit ganske lesetungt fag, skriv han, med 428 sider årleg pensum på ungdomstrinnet. Arbeidsmåtene kretsar mykje rundt læreboka og innhaldet i den. Arbeidsmåtene som er mest brukt er samtale med elevane, diskusjon og gjennomgang av pensum, seier han. Dette er ifølgje Christophersen (2004) eit bilde på at lærarstyrte undervisingsmåtar, og arbeidsmåtar basert på dialog, er dominerande i klasserommet.

Eit fleirtal av lærarane seier at dei nyttar nærområdet lite i samfunnsfagundervisinga. 70 prosent fortel at prosjekt ofte blir nytta, men dei resterande seier dei aldri eller sjeldan nyttar det. Omtrent halvparten av lærarane seier dei ikkje brukar samfunnsfaglege metodar i samfunnsfaget. Christophersen (2004) skriv: "På de øverste trinnene, og spesielt på ungdomstrinnet, er samfunnsfaget fortsatt et *snakke-, lese* og

*lærebokfag*, og i mindre grad et empirisk "gjøre"-fag orientert mot samfunnet og dets primærkilder, for å sette det på spissen" (s. 111).

Rollespel og drama er ein av metodane som er minst nytta, ifølgje Christophersen (2004). Ca. 22% av lærarane spurde i undersøkinga seier at dei ikkje nyttar rollespel/drama i heile teke, omtrent 53% seier at dei brukar det lite, medan omtrent 20% brukar det middels. Det er berre ca. 5% av lærarane som brukar det mykje eller svært mye. Christophersen (2004) fann at lærebokstyrt undervising er dominerande i samfunnsfaget, og at lærarane nyttar lite elevaktive undervisingsformer.

Samfunnsfagleg metode, som elevundersøkingar, er lite utbredt. Christophersen (2004) trur dette kan ha å gjere med at desse metodane sjåast på som mindre effektive for å nå læreplanens kunnskapsmål, og at dei kan vere tidkrevjande.

I boka *Ligner vi hinanden* av (Brondbjerg, Christophersen, Jakobsen, & Sørensen, 2014) forskar forfattarane på likskapane og skilnadane mellom Danmark og Noreg i samfunnsfagundervisinga. Eg vil presentere nokre av funna frå Noreg som tek for seg utviklinga i samfunnsfaget mellom 2002 og 2010. I dei siste 10-12 åra fortel elevane at det er klasserombaserte arbeidsmåtar som har dominert. Dette er lærarstyrt undervising, diskusjon og elevsamarbeid. Også individuelt arbeid, oppgåveløysing og skriftlige prøver er vanleg (Brondbjerg et al., 2014). Dei skriv: "Elevaktive arbeidsmåter *utenfor* klasserommet i form av elevundersøkelser, ekskursjoner, elevbedrifter osv. brukes svært sjelden i de to landene" (Brondbjerg et al., 2014 s. 81). Lærarane sine tilbakemeldingar samsvarar i stor grad med elevane sine tilbakemeldingar.

Den norske samfunnsfagundervisinga er prega av at elevane skal opp til eksamen, difor vert elevane prøvd og vurdert i kunnskap dei treng til dette, såkalla "teach to test"-tenking (Brondbjerg et al., 2014; Koritzinisky, 2014, s. 104). Dette medfører, ifølgje forfattarane, at læraren og læreboka i stor grad styrer undervisinga. Forskarane undersøkte også utbreiinga av rollespel og drama som undervisingsmetode, og det viste seg at berre 9% av elevane i Noreg sa at dei nyttar metoden ofte/svært ofte. Av lærarane sa 2% at dei nyttar metoden ofte/svært ofte. Det plasserer metoden på botn i førekomst i samfunnsfagundervisinga, saman med "besøk utanfrå" og "elevbedrifter" (Brondbjerg et al., 2014).

Den nyaste forskinga på undervisningsmetodar i samfunnsfag, som eg har fått tilgang til, er det Eie og Storhaug <sup>1</sup>(2014) som har gjort. Dei spørjeundersøkte 1324 lærarar om deira arbeidsmåtar i samfunnsfag. På spørsmål om bruken av leik, rollespel og drama i samfunnsfagundervising, fekk dei dette resultatet (figur 1): Av 685 lærarar på ungdomstrinnet svarte 21 % aldri, 46 % sjelden, 31% av og til og 2% ofte (N=14). På barnetrinnet er leik, rollespel og drama meir nytta. Av 638 lærarar svarte 11% aldri, 42% sjelden, 40% av og til og 6% ofte. Ut frå desse tala ser det ut til at rollespel, drama og leik som undervisningsmetode ikkje er særleg nytta i samfunnsfag, men det er meir brukt på barnetrinnet enn ungdomstrinnet. Ein kan nok anta at isolert sett er rollespel sjeldnare brukt enn det tala viser, sidan forskinga inkluderte leik og dramaaktivitetar.



Figur 1: Forskingsresultat Eie & Storhaug (2014)

### 1.6.3 Forsking på rollespel

Tove Leming (2016) forska på læringsprosessane i rollespel. Forskinga hennar vart gjort på ein lærarskule der lærarstudentane var deltakarar. Rollespelet handla om ulike tema, som familie, seksualitet og samliv. Studentane var med i planlegginga og gjennomføringa av spelet. Etter rollespelet skreiv studentane eit refleksjonsnotat som var grunnlaget for studien til Leming. Ho fann at "(...) så og si alle studentene gir positiv tilbakemelding på rollespill som metode, enten som et avbrekk fra vanlig undervising, eller fordi de liker denne måten å jobbe på" (2016, s. 69). Leming fann også at dei tause og inaktive studentane vart meir aktive under rollespelet.

Sæbø fann at arbeid med drama begeistrar mange elevar, og mange synast det er eit kjekt avbrekk frå vanleg undervising (2009). Som eg skal vise seinare i oppgåva er det fleire variantar av rollespel. Om den improviserande rollespelforma fann Sæbø at:

<sup>1</sup> Landsomfattande undersøking som foreløpig føreligg som upublisert materiale i form av tabellar og kommentarar. Takk til forfattarane for at eg fekk lov å nytte noko av deira datamateriale.



”Improvisert spill skaper engasjement og læringstrykk i læringsprosessen, fordi elevene kontinuerlig må skape og utvikle meningsfellesskap i det dramafaglig interaktive samspillet” (2009, s. 236). Ifølgje ho har læraren ei viktig rolle for at rollespelet skal bli suksessfullt, fordi nokre elevar kan vere sosialt dominerande og verke negativt inn på læringsprosessen til gruppa. Ho fann at drama og rollespel kan vere ein god måte å tilpasse opplæringa på, men også her er læraren viktig, og dei planlagde rammene må tilpassast elevane. Ein lærar kan, ifølgje Sæbø (2009), raskt og spontant gå inn i situasjonen om han eller ho ser at nokre elevar ikkje får til eller ikkje forstår rolla si.

#### 1.6.4 Oppsummering tidlegare forskning

Forskinga eg har vist til forsterkar inntrykket til Christophersen (2004), som skriv: ”På de øverste trinnene, og spesielt på ungdomstrinnet, er samfunnsfaget fortsatt et snakke-, lese og lærebokfag, og i mindre grad et empirisk ”gjøre”-fag orientert mot samfunnet og dets primærkilder, for å sette det på spissen” (2004, s. 111). Ein kan slå fast at elevaktive metodar ikkje er veldig utbredt i samfunnsfaget. Christophersen (2004) seier at det er eit stort tidspress i ungdomsskulen, og eit syn på rollespel og elevaktiv læring som ein mindre effektiv undervisningsmetode.

## 1.7 World Peace Game – introduksjon og gjennomføring.

Grunnleggaren av spelet er læraren John Hunter frå USA. Han har i 30 år gjennomført rollespelet med sine elevar i heimbyen sin. Ein lokal videoskopar syntest Hunter sin undervisningsmetode fortente å bli kjend utanfor skulen sine veggar, og dokumentarfilmen *World Peace and Other 4th-Grade Achievements* (2010) blei til. Filmen vart ein suksess, der Hunter blei lovprisa for sin kontakt med ungane, og måten elevane blei aktivert. Filmen fann vegen til kinoskjermene i Noreg, og fekk prisen *publikumsfavoritten* på Bergen internasjonale film festival (BIFF) i 2010. Han var deltakar på det prestisjefulle "ide-delning"-programmet, *Ted Talks* i 2011, der han prata om World Peace Game. Han har også skriva bok (2013) om spelet, med same tittel som dokumentarfilmen. Publisiteten kring Hunter og undervisningsmetoden hans førte til at lærarane som deltek i denne studien ville prøve spelet.



Bilde 2: Ulike spelebrikker. Foto: privat.

Kva er så World Peace Game? Heimesida til spelet skriv: "World Peace Game is a hands-on political simulation that gives players the opportunity to explore the connectedness of the global community through the lens of the economic, social, and environmental crises and the imminent threat of war" (World Peace Game Foundation 2016, 28.04.). Spelet er eit tverrfagleg rollespel, tiltenkt for skule, men kan også brukast utanfor. Det er tydeleg samfunnsfagleg, med eit vidt spekter av tema og emne. "Politisk simulering" er eit stikkord i boka til Hunter (2013). Boka gjev inntrykk av at for han er elevaktivitet alfa og omega. Det teiknar seg eit læringsyn som tek utgangspunkt i at elevane skal utfordrast, ta ansvar, diskutere, motiverast og delta i undervisinga. Hunter (2011) seier at han er ambisiøs på elevane sine vegne, og at deira samla kunnskap og evne til å løyse problem overgår læraren. World Peace Game er ein arena for samarbeid og diskusjon, med relevant innhald for fleire fag, men primært samfunnskunnskap.

Det var filmen om World Peace Game som gjorde spelet kjent for lærarane i denne studien. Etter undersøkingar fann dei ut at det var ein person i nærområdet som hadde prøvd spelet saman med John Hunter. Han var glad for at nokre ville prøve spelet, og deltok i planlegginga og figurerte som "spelleiar" under gjennomføringa. Når Hunter spelar spelet med sine elevar er det vanlegvis 20-30 elevar involvert, og det varer ein lang periode, gjerne eit halvt år, ein til to timar i veka (2013). Gjennomføringa eg var vitne til, varte ei skuleveke, med start 09.00 og avslutning rundt 15.00 kvar dag. At det var rundt 60 deltakarar var ifølgje spelleiaren ny verdsrekord.

### 1.7.1 Forarbeidet

Forarbeidet til spelet gjekk over ein periode på eit halvt år før sommarferien 2016. Her vart lærarane, spelleiaren og tilsette frå biblioteket einige om korleis spelet skulle gjennomførast. Det var jamlege møter for å planlegge gruppesamansetning, land involvert, organisasjonar, og for å planlegge "workshops". Workshops var eit initiativ frå lærarane der innhaldet skulle førebu elevane på spelet. Det var tre slike samlingar, alle med ulike tema, mål og meining. Elevane vart delt inn i dei landa og organisasjonane dei skulle vere i spelet. Det var i desse samlingane elevane lagde namn på landa sine, framstilte flagg og bestemte seg for kva klesplagg dei skulle gå med. Også dei ulike stillingane i landa og rollene i organisasjonane blei bestemt. Etter sommarferien hadde elevane to dagar på skulen før World Peace Game starta.

I møta avtalte lærarane omfanget av spelet. Dei vart einige om å ha blogg og tribune under spelet. Dei forhøyrde seg med aviser og filmskaparar om det var interesse for å kome å sjå. Nokre av elevane som høyrde til medie-organisasjonane blei sendt på retorikk-kurs. Lærarane fekk med seg ein filmskapar som deltok under rollespelet som rettleiar for medie-organisasjonane. Han hjelpte dei med å filme, ta bilde og intervju dei ulike statsministrane og talsmennene til organisasjonane. Lærarane måtte også ordne spelebrettet, kjøpe og 3D-printe brikker og velje dei kva kriser som skulle vere med.

## 1.7.2 Gjennomføringa av World Peace Game

Då elevane kom til biblioteket måndag morgon, måtte dei først avlevere mobilane sine til ein lærar. Denne veka har dei korkje bruk for mobil eller internett. Dei kjem i ulike kostyme. Dei symboliserer landa og organisasjonane dei høyrer til. Verdsbanken har valt å gå i dress. Landet som kjem frå nord har pelskrage rundt halsen for å symbolisere det arktiske klimaet. Eit anna land har mykje rikdom, og for å vise dette har dei smykka seg med ringar og øyredobbar. Det første elevane ser når dei kjem inn i rommet er ein høg konstruksjon (bilde 2). Konstruksjonen, som kan likne på eit brettspel, eller ein modell, skal symbolisere den verda dei ulike landa deler. Den har fire gjennomsiktige plater, og bein i kvart hjørne. Øvst på brettet, med stjerner og satellittar, er verdsrommet. Sidan kjem himmelnivået, med eit og anna militærfly og nokre skyer. Deretter kjem bakkenivået. Det er her mesteparten av handlinga skjer. Underst er havnivå, med mineral og oljeresursar.

Verdsrommet: inneheld blant anna satellittar, stjerner og meteorittar.

Himmelnivået: inneheld fly og skyer.

Bakkenivå: Det er her storparten av handlingane utspelar seg. Her ser du dei fire involverte landa og brikker som representerer soldatar, båtar, universitet og atomkraftverk.

Under havnivå: Her finn ein ubåtar, olje og mineral.



Bilde 3: Spelebrettet. Foto: privat.

Denne verda delast, som nemnt i innleiinga, av fire land låst i konflikter med kvarandre. Dei fire landa har ulik makt og ulike ressursar. Nokre er fattige, andre rike. Nokre har atomvåpen, andre ikkje. I landa er det flyktningar og minoritetar, og deira kamp for rettar er ei av krisene i spelet. I tillegg til landa er det organisasjonar ein kan kjenne

igjen frå den ekte verda. FN, verdsbanken og FN-domstolen er alle med. Dei tek avgjersler, styrer økonomi og fell dommar. World Peace Game forsøker å vise ulike dragningar i verda, og for å ha med nokre aspekt av verda som er mindre hyggeleg, er det også med våpenhandlarar. I byte mot pengar kan dei supplere dei ulike landa med soldatar, krigsskip og jagarfly. Det er også med mediebyrå som skal vere nøytrale formidlarar av det som skjer i spelet.

Det er litt kaos, litt kviskring og nøling i byrjinga. Ingen veit heilt kva som skal skje denne veka, for noko eksakt informasjon har ikkje deltakarane fått. Dette var bevisst frå lærarane si side. Dei ville at elevane skulle føle seg litt usikre, kjenne litt på kaoset og spenninga. Spelleiaren ringer med bjølla si, og det blir ro i forsamlinga. Han ønskjer dei velkomne til den første dagen med World Peace Game. I dei påfølgande timane får elevane ut sine personlege permar, med ulike dokument. Blant desse er krisedokumenta, som er ei samling med 21 omfattande kriser. Spelleiaren går gjennom alle krisene medan han peikar på og går rundt spelebrettet (bilde 3).



Bilde 4: Spelleiaren peikar og fortel. Foto: privat

**Nina:** *Det er ikke sånn at du skal bygge samfunnet, du skal mer... fikse samfunnet. For det er på en måte ødelagt. Det begynner med at samfunnet er veldig splittet, og det er veldig mye fiendtlighet mellom alle.*

Deltakaren Nina skildrar korleis ho opplevde verda i spelet. Litt av idéen med spelet er at deltakarane skal kome inn i ei verd som er uoversiktleg og kompleks (Hunter, 2013). Det er i hovudsak dei ulike krisene som er opphavet til kaoset, men også spenningane mellom landa. Krisene omfattar fleire element, som blant anna flyktningar, grensedisputt, naturkatastrofar, religiøse kranglar, minoritetsundertrykking og utryddingstrua arter. Krisene kan ikkje løysast på eiga hand. Det krev diskusjon, argumentasjon, grubling og kompromiss. Det ustabile maktforholdet mellom landa gjer situasjonane uoversiktlege.

Hunter (2013) fortel korleis Nina og dei andre deltakarane kan vinne spelet: "Victory in the game is defined by meeting two conditions: all of the interlocking crises must be satisfactorily solved, and every country's assets must have increased beyond its starting point" (s. 8). Dersom elevane ikkje har løyst alle dei 21 krisene innan fredag klokka 12.00, taper dei. I tillegg må nasjonalbudsjetta til alle landa også auke. Det har aldri, i løpet av spelet sine 30 år, skjedd at deltakarane ikkje har klart å oppnå verdsfred, fortel spelleiaren. Stemninga og presset er satt.

Speledagane startar med at statsministaren i eit av landa går fram til talarstolen (bilde 4) og gjer sine deklarasjonar. Det kan til dømes vere å flytte troppe frå fastlandet til ei øy for å gjere krav på eit landområde, bygge atomkraftverk, eller å gå til krig mot eit anna land. For World Peace Game handlar også om krig. Frå den over 2500 år gamle boka *The Art of War*, skrive av den kinesiske generalen Sun Tzu, les spelleiaren opp ein tekst kvar morgon. Dette er ein sentral del av spelet, og Hunter (2013) forklarar kvifor krig er med i eit spel om verdsfred:



Bilde 5: Talarstolen. Foto: privat.

Sun Tzu's work is not really about how to wage war but rather about how to understand war, as well as the forces of life and death. And in this world, if we are to have peace, war is a thing we must all understand (Hunter, 2013. s. 22).

Etter statsministeren i eit land har gjort sine deklarasjonar tek "vær-guden" over. Vær-guden si oppgåve er å tilføre spelet noko uføreseieleg. Via trekning kan aksjemarknaden i eit land få ein oppgang eller nedgang. Er landa uheldige kan ein storm føre til at militærflya deira må lande, eller i verste fall føre til at landet ikkje får utføre deklarasjonar på ein speledag. Ein speledag er over når alle dei fire landa har vore framme på talarstolen og gjort sine handlingar. Mellom deklarasjonane er det eit forhandlingsmøte på 10-15 minutt. Det er då det er mest aktivitet. Då set landa seg ned og diskuterer på sin eigen, uforstyrta plass. Det tek ikkje lang tid før dei spring av gårde for å prate med andre land og organisasjonar. Dei spør FN om dei får lov til gjere ei

handling, dei forhandlar med våpenhandlarane om soldatar, dei spør verdsbanken om kor mykje midlar dei har på bok, eller dei stiller til intervju med media.

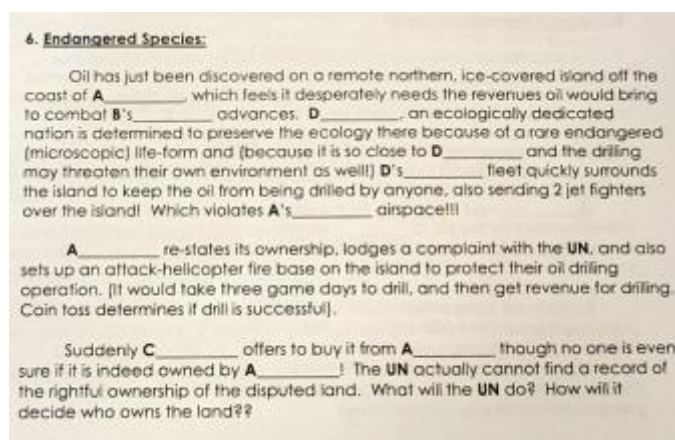
Når nokon skal fram på talarstolen og snakke, utstyrer ei mediegruppe dei med mikrofon. Deretter blir erklæringa dei gjer filma. Det er formelt, og gløymer dei å presentere seg med namn og tittel, kremtar spelleiaren, eller "toastmasteren", som nokre kalla han i intervju. Når ein deltakar har ordet er det heilt stille i salen, og vil andre seie noko må dei rekke opp handa og få ordet av statsministeren. Pratar dei utan å få ordet, kan dei vente seg ei bot som deira land må betale. Bot får dei òg om dei kjem for seint, mistar namnelappen, rører spelebrettet utan lov, eller om dei mistar dokumentmappa si. Etter erklæringa er gjort lyt statsministaren stille til pressekonferanse med medie-gruppene. Dei stiller kritiske spørsmål og ber om grunngevingar for vala som er tekne. Det blir laga nyhende som blir lagt ut på bloggen deira, Twitter eller Facebook. Dei viktigaste nyhendene får plass på nyhendeveggen framfor spelebrettet.

Landa har ansvar for sin eigen økonomi, og innan ein speledag er avslutta lyt dei levere inn budsjetta til verdsbanken for godkjenning.

Dette er finansministeren sitt ansvarsområde. Alle landa må vite kva ressursar dei rår over og kva utgifter dei har. Ved spelebrettet står spelleiaren. Går deltakarane

fram for å spørje om råd, får dei ikkje fasitsvar tilbake. Dei får heller rettleiing, tips eller berre eit retorisk spørsmål i retur: "Ja, men om de gjer det, vil ikkje dei då trappe opp sin våpenproduksjon også?". Dette er ein viktig ingrediens i spelet ifølgje lærarane. Det er ingen fasitsvar, og spelet skal drivast framover av elevane sin fantasi og kreativitet, ikkje av lærarane.

Når ei av krisene blei erklært løyst av spelleiaren, overrakk han ein konfetti til statsministeren som nyleg hadde deklarerert. Det var stas å klare krisene, fortel elevane i



Bilde 6: Krise nr. 6. Foto: privat.

intervjua, og når konfettien blei utløyst var det alltid til stor ståhei. Då siste speledag starta, på fredagsmorgon, var det fortsatt stor uvisse om dei kom til å kome i mål. Det var ei mengde kriser som enda ikkje var løyste, og spenninga var til å ta å føle på. Etter nokre timar med heftige diskusjonar kunne FN, med 27 minutt igjen på klokka, konstatere at den siste krise var løyst. Til stormande jubel og konfetti kunne dei feire at også dei klarte å få "world peace".

**Rune:** *Meningen med spillet er jo å løse de verdenskrisene da, og på en måte være i fred.*

**Frank:** *Ja også samarbeide med de andre landene.*

**Rune:** *Man kan ikke gå til krig mot hverandre og samtidig vinne spillet.*

**Meg:** *Men det var jo vel litt konkurranse likevel? De ville jo på en måte vinne spelet?*

**Alle i kor:** *Ja!!*

**Meg:** *Kvifor det då?*

**Aisha:** *Man vil jo alltid vinne.*

**Rune:** *Man vil ikke være de 'teitingene' som taper for første gang på 20 år!*

**Frank:** *40 år!*

**Maria:** *Noensinne!!*



## Kapittel 2 Didaktisk bakgrunn

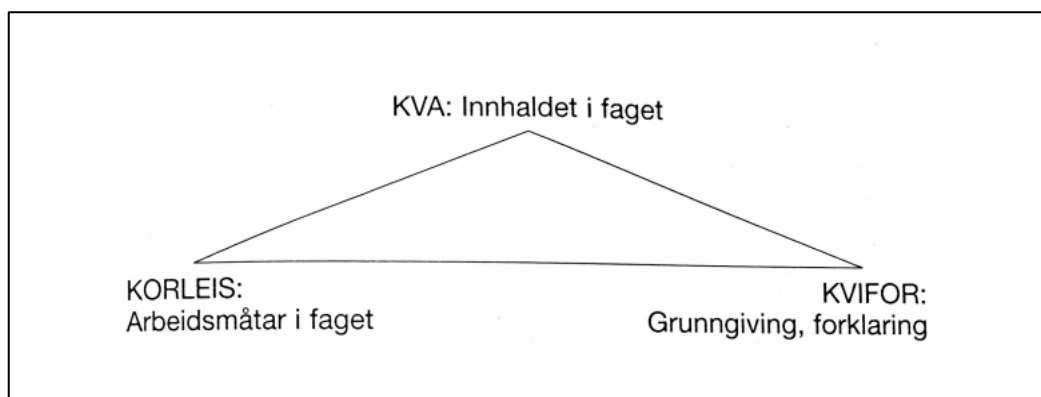
Dette bakgrunnskapittelet tek sikte på å gje ein kort introduksjon til didaktikken i samfunnskunnskap og samfunnsfaget. Dette er relevant sidan eg plasserer mitt studium innan dette feltet, og sidan eg i problemstilling 3 drøftar World Peace Game sin relevans mot samfunnsfag sitt føremål.

### 2.1 Samfunnsfagdidaktikk

Masteroppgåva mi tek for seg ein undervisningsmetode i samfunnsfaget. For å danne ein bakgrunn og oversikt over kva som skal lærast i samfunnsfaget, vil eg i denne delen ta for meg nokre tema i samfunnskunnskapsdidaktikken. Eg har vore selektiv på kva tema eg har valt å inkludere, for samfunnskunnskapsdidaktikk er eit stort fag som omhandlar mange felt. For å gje oversikt over didaktikken støttar eg meg på: Koritzinsky, (2014) og Børhaug, Christophersen & Aarre (2008).

#### 2.1.1 Didaktikkens føremål

Didaktikken skal hjelpe lærarane med å velje lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel som kan styrke opplæringa. Det skal også sette ein i stand til å tolke og vere medviten over innhaldet i læreplanane, og gje rom for å undervise meir reflekterte elevar (Kortzinsky, 2014). I didaktikken er ein oppteken av føremålet med og verdigrunnlaget i faget, og diskusjon rundt dette. Ifølgje Børhaug, et al. (2008) kan ei vanleg oppdeling av didaktikkens innhald og hovudspørsmål illustrerast gjennom den fagdidaktiske trekanten (figur 2). Den inneheld dei tre spørjeorda: kva, korleis, kvifor.



Figur 2: Den fagdidaktiske trekanten, frå Børhaug et al. (2008 s. 31)

Kva: Didaktikkens kva tek for seg kva vi skal lære og er i stor grad bestemt av styringsdokument, som Kunnskapsløftet. Her kan ein sjå kva kompetansemål, dugleikar og verdiar faget skal formidle (Børhaug et al., 2008).

Korleis: Didaktikkens korleis dreier seg om undervisningsmetodane ein nyttar i faget. Metodane er påverka av kva som skal lærast, målet for timen og elevføresetnader (Børhaug et al., 2008)

Kvifor: Didaktikkens kvifor drøftar årsaka til at elevane skal lære det dei skal og måten det gjerast på. Den tek difor for seg spørsmål som går inn i kjernen på faget (Børhaug et al., 2008). Diskusjon rundt kvifor skal dei lære om demokrati og kva målet med dette er, er eit døme på dette (Koritzinsky, 2014).

Desse tre spørjeorda arbeidar saman og påverkar kvarandre, til dømes ved at "kva"-et i kompetansemåla kan påverke "korleis"-et i val av undervisningsmetode.

Eit av dei mest sentrale spørsmåla i didaktikken er, ifølgje Børhaug et al. (2008, s. 33), om metodane ein nyttar er med på å gjere elevane til kritiske og kompetente borgarar, og om faget utviklar samfunnsfagleg handlingskompetanse. Dei drøftar dette, og skriv: "Eller er det slik at samfunnskunnskap er eit teoritungt pensumfag som berre kan brukast i skulen og i vidare utdanning, fjernt frå livet i samfunnet? Underviser lærarane i omgrep og teoriar for teoriane og skule-eksamenane si eiga skuld?" (Børhaug et al., 2008, s. 33-34).

På dei neste sidene vil eg ta for meg nokre hovudmoment frå den gjeldande læreplanen. I forskingsspørsmål 3 ser eg på korleis World Peace Game passar inn i samfunnskunnskap og skulen sine rammer.

### 2.1.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet frå 2006 erstatta reform 97. Den er vedteke på nasjonalt nivå, og er det viktigaste dokumentet for lærarane i deira daglege virke. I evalueringa av L97 kom det fram at lærarane hadde opplevd reform 97 som for stor og detaljert, og at dei opplevde vanske med å nå over alle måla den påla (Børhaug, et al., 2008). Den nye læreplanen blei

difor kortare og mindre detaljert. Kunnskapsløftet er bygd opp av til saman 4 delar som bygger på kvarandre og må sjåast på i samheng. Det er fag og timefordeling, den generelle delen av læreplanverket, prinsipp for opplæringa og læreplanane for dei ulike faga (KD, 2016c). Ved innføringa av Kunnskapsløftet, blei det introdusert eit nytt omgrep i skulen, *kompetansemål*. Alle læreplanane i fag på grunnskulen blei utforma ved hjelp av kompetansemål i alle fag etter 2., 4., 7., og 10. klasse (Imsen, 2011). Kompetansemål er eit definert mål over kva elevane skal kunne i løpet av ein periode. Koritzinsky (2014) forklarar omgrepet slik: "Kompetansemål inneholder ulike taksonomiske verb. De handler om å finne fram i, gi eksempler på, gi en oversikt over, beskrive, sammenlikne, samtale om, reflektere over og drøfte" (s. 53).

I L97 var det tydeleg skildra kva arbeidsmetodar og undervisningsmetodar lærarane skulle nytte i undervisninga. Dette blei endra med Kunnskapsløftet. Dette blei av nokre sett på som ei tillitserklæring til lærarane (Koritzinsky, 2015). I kraft av si lærarutdanning skal lærarane sjølve velje kva metodar dei vil nytte i undervisninga. Dette blei kalla *metodefridom* (KD, 2015). Lærarane har difor fridom til å eksperimentere med metodar, og finne dei metodane som best når den einskilde eleven. Det er likevel klare føringar på kva skulen skal formidle. Dette kan ein lese i blant anna den generelle delen av Kunnskapsløftet (2015), Læringsplakaten (2006) med prinsippa for opplæringa og i læreplanane i for dei ulike faga, til dømes i samfunnsfag (2013).

For å vise det verdigrunlaget og dei overordna måla som ligg til grunn for verksemda til skulen, vil eg ta for meg nokre moment frå den generelle delen av læreplanen og prinsippa for opplæringa. Den generelle delen utdjuar føremålsparagrafen i opplæringslova (KD, 2015). I innleiinga til den generelle delen står det: "Kort sagt, målet for opplæringa er å utvide evnene hos barn, unge og vaksne til erkjenning og oppleving, til innleving, utfalding og deltaking" (KD, 2015 s. 2).

### 2.1.3 Elevaktivitet

I Kunnskapsløftet sin generelle del (KD, 2015) og undervisningsprinsippa (KD, 2006) kan ein lese at det som i skjer i skulen skal ta utgangspunkt i elevane, og deira aktivitet skal vere i fokus. Ein skal ivareta deira motivasjon og lærelyst ved å legge til rette for at dei kan aktivt delta i undervisninga. Tankar om samarbeid og meningsbryting er viktig (KD,

2015). Kunnskapsløftet legger stor vekt på å lære gjennom handling, og dette læringssynet kjem tydeleg til syne gjennom dei ulike mennesketypane skulen skal fostre opp, særleg det skapande, det arbeidande og det meiningssøkjande mennesket, som alle handlar om handlande menneske (KD, 2015). Ein kan også sjå det elevaktive læringssynet i undervisningsprinsippet sosial og kulturell kompetanse:

Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykkjer både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira. Elevane skal også få høve til å bruke dei skapande evnene sine gjennom ulike aktivitetar og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, kjensler og spontanitet (KD, 2015, s. 3).

Dette undervisningsprinsippet seier at skulen skal legge til rette for utvikling av kreative og nyskapande evner gjennom aktivitetar og utforsking av estetikk og kunst. Dette kan gje elevane grunnlag for refleksjon, seier forfattarane. Dette forsterkar inntrykket av at Kunnskapsløftet har eit tydeleg aktivitetspedagogisk standpunkt.

#### 2.1.4 Prinsippa for opplæringa

"Prinsippa for opplæringa samanfatar og utdjupar føresegnene i opplæringslova og forskrifta til lova, medrekna læreplanverket for opplæringa, og må sjåast i lys av det samla regelverket" (KD, 2006, s.1). Desse prinsippa skal vere med å sikre god undervisning, og at alle elevane, på trass av ulikskap og evner, får naudsynt merksemd og læring. Nedanfor trekk eg fram nokre prinsipp som er relevante for undervisning generelt, og for oppgåva mi om World Peace Game.

Motivasjon for læring: I dette læringsprinsippet står det at: "Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta" (KD, 2006, s.3). Det er ei kjennsgjerning at om ein stadig mislykkast i skulen, minskar motivasjonen og lysta til å lære, skriv Imsen (2011). I undervisningsprinsippet kan ein lese at motiverte elevar held ut lengre i undervisningssituasjonane, og lærarane oppmodast til å fokusere på elevmotivasjon. Vidare kan ein lese: "Fagleg trygge, engasjerte og inspirerande lærarar og instruktørar, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter" (KD, 2006, s. 3). Ifølgje dette prinsippet er variert

undervising, elevmedverknad, tilpassa undervising og kompetente vaksne det viktigaste for å få motiverte elevar. Dette stemmer med det Imsen seier: "Nøkkelen til motivasjon i skolen er derfor å skape et så variert læringsmiljø at alle elever kan lykkes med noe, uansett evner og anlegg" (2011, s. 54).

Tilpassa opplæring: Imsen (2011) skriv at det på 70- og 80-talet kom ei reformpedagogisk bølge innover landet, som la til rette for større fridom i rammeplanane til skulane. Litt av bakgrunnen for dette var at det var politisk stemning for at skulen i større grad skulle tilpassast alle elevgrupper (Imsen, 2011, s. 96). Tilpassa opplæring blei eit sentralt omgrep og har fått rotfeste i den norske skulen. I Kunnskapsløftet er dette eit eige læringsprinsipp (KD, 2006). Der står det at opplæringa skal vere slik at alle elevane kan bidra i klasserommet og oppleve mestring og framgang. Alle elevar skal få utfordringar i faga. Det vil seie elevar med gode skulefaglege evner, men også elevar som er skulefaglege svake. Elevane sine interesser, kjønn, alder, sosial bakgrunn og språk skal ikkje gje elevane ulike høve på skulen. Tilpassa opplæring kan gjerast gjennom å bruke ulike undervisningsmetodar, lærestoff og arbeidsmåtar (KD, 2006).

Elevmedverknad: "Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevane utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjonar" (KD, 2006, s. 4). I dette undervisningsprinsippet kan ein lese at tilrettelegging for elevmedverknad gjer ein blant anna ved å la elevane delta i ulike demokratiske prosessar, som til dømes elevråd og andre organ. Det er også viktig å delta i diskusjon rundt korleis det skal leggjast til rette for læring i skuleklassa. Spørsmål rundt kva metodar og vurderingsmåtar ein skal nytte i undervisinga, er døme på ting ein kan diskutere med elevane. Dette bidreg, ifølgje læringsprinsippet, til at elevane er meir merksame på korleis dei sjølve lærer best.

Sosial og kulturell kompetanse: Under dette undervisningsprinsippet står det at elevane skal få prøve seg i undervisningsmiljø som gjev dei sjansen til prøve ulike former for "samhandling og problem-konflikthandtering" (KD, 2006). Samarbeid, samhandling og meiningsutveksling skapar eit godt læringsmiljø, samtidig som det gjev naudsynt

opplæring i sosial og kulturell kompetanse. Vidare seier prinsippet at: "Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritiden" (KD, 2006, s. 4).

## 2.2 Innholdet i samfunnskunnskap

I Kunnskapsløftet utgjør samfunnskunnskap, historie og geografi til saman faget samfunnsfag. Målet til samfunnskunnskap er at "Elevane skal lære om «her og no»-samfunnet som dei tek del i" (Børhaug et al., 2008 s. 15). Elevane skal i løpet av ungdomsskulen skal gjennom 249 timar med samfunnsfag. 249 timar som skal gje elevane høve til å meistre ulikt fagleg innhald og dugleikar. Innhaldet i dei timane er formulert i Kunnskapsløftet sin generelle del (KD, 2015), undervisingsprinsippa (KD, 2006), og i læreplanen for samfunnsfaget (2013). I læreplanen for samfunnsfaget finner ein faget sitt føremål og kompetansemål. Det er her ein kan sjå kva samfunnsfaget og samfunnskunnskap sin visjon og føremål er, og kva verdiar læraren skal formidle. Nedanfor følgjer nokre hovudmoment.

### 2.2.1 Føremålet med faget

Likeverd og medverknad er viktige i eit demokratisk samfunn, og samfunnsfaget skal vere ein introduksjon til dette (KD, 2013, s. 2). Det skal i faget vere oppslutnad om likestilling, menneskerettar og demokratiske verdiar (KD, 2013). Elevane skal lære om mangfaldet i samfunnet og kvifor det er slik. Dei skal lære om korleis kulturen dei veks opp i påverkar deira haldningar og val. Det står at kunnskap om dette kan hjelpe til å erkjenne normer og levesett i samfunnet.

Kunnskap om urfolk og minoritetar er sentralt. Demokratisk deltaking og understreking av verdien av opplæring i politikk og samfunn, er også presisert. Den politiske opplæringa skal innehalde kunnskap om det norske politiske systemet, men også kunnskap om korleis ein er påverka av internasjonal politikk. Elevane skal lære at politikk inneheld samarbeid og kompromiss, men også motsetningar og usemje. Lærdom om ulike maktrelasjonar i verda er også sentralt i samfunnsfaget (KD, 2013).

Læreplanen trekk fram at elevane skal ha grunnleggande kunnskap om bærekraftig utvikling. Lærdom om produksjon og forbruk, forholdet mellom menneskeskapt og naturlege omgjevnader er også viktig. Elevane skal lære om konsekvensane ved bruk av jorda sine ressursar og måten naturen blir påverka av mennesket si utfolding. Andre tema trekk dei også fram, som personleg og internasjonal økonomi, arbeidsliv, verdien av teknologi, innovasjon og entreprenørskap (KD, 2013).

Til slutt i føremålet står det: "Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnere og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar." (KD, 2015, s. 2). Det er dermed lagt opp til at samfunnsfaget skal skape kritiske samfunnsmedborgarar. Læraren skal stimulere elevane til refleksjon om samfunnet dei lev i, men og til innovasjon og bli motiverte for å lære.

### 2.2.2 To hovudemne i samfunnskunnskap

I didaktikk litteratur (Koritzinsky, 2014; Børhaug et al., 2008; Samnøy et al., 2015) kan ein lese om tema som forfattarane meiner er særskilt viktige i samfunnskunnskap. Ein viktig del av dette case-studiet er å sjå på korleis World Peace Game fungerte som undervisningsmetode i samfunnsfag, då særleg under kategorien samfunnskunnskap. Difor vil eg i denne delen gje ein kort introduksjon av to sentrale tema i samfunnskunnskap og World Peace Game: demokrati og rettsvesen.

#### Demokrati

Koritzinsky (2014) trekk fram demokrati som eit av hovudemna i samfunnskunnskap, og seier at demokratiopplæring er ein viktig og utfordrande del av faget. Det finnast fleire definisjonar på demokrati. Ein av dei er: "Styre der de som berøres av en beslutning, har avgjørende innflytelse over beslutningens innhold" (Koritzinsky, 2016, s. 107). Ein ser eit tydeleg fokus på demokrati i læreplanen sitt føremål. Der står det blant anna: "Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking." (KD, 2013).

Det er vanleg å skilje mellom tre måtar for demokratiopplæring. Desse er: opplæring *om* demokratiet, opplæring *for* demokratiet og opplæring *i* demokratiet (Koritzinsky, 2014). Opplæring *om* handlar om intellektuell kunnskap og forståing for demokratiet, og

internasjonal politikk og politiske system (Koritzinsky, 2014). Opplæring for demokratiet handlar om å lære verdier og haldningar. Målet med slik opplæring er: "(...)at elevene skal tilegne seg ferdigheter og verdier som aktiverer elevenes demokratiske beredskap. Målsetningen for undervisningen kan for eksempel vere at elevene lærer å kommunisere om og undersøke en sak fra flere sider, og utvikler evne til kritisk tenkning" (Sætra, 2016, 7. avsnitt). Den siste demokratiopplæringa er opplæring i demokrati. Det handlar om å lære gjennom deltaking i aktivitetar i og utanfor skulen. Denne opplæringa har som mål å bygge opp handlingskompetanse, og utvikling av dugleikar som gjer at dei kan delta i demokratiet. Døme på dette kan vere gjennom klasseråd og elevråd (Koritzinsky, 2014).

Koritzinsky (2014) sine erfaringar er at undervisninga legg stor vekt å skildre, diskutere og gje døme. Han saknar arbeid med kritisk tenking og haldningsdanning, og viser til ambisjonen faget har om at ein skal stimulere til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. Føremålet til faget er ikkje tilstrekkeleg følgd opp i kompetansemåla, meiner han (2014). Eit eksempel på dette er kompetansemålet som tek for seg demokratiopplæringa i samfunnskunnskap etter 10. Klasse: "Gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen" (KD, 2013, s. 10). Dette kompetansemålet fordrar kanskje ikkje til høg grad av kritisk tenking eller refleksjon, slik føremålet til faget oppmodar til. Koritzinsky (2014) kastar ballen over til læraren og seier at det er viktig at lærarane legg til rette for at elevane får øve på kritisk tenking og refleksjon rundt samfunnsspørsmål som gjeld dei "her og no".

## Rettsvesen

Eit anna sentralt tema i samfunnskunnskap er rettsvesen. Det kjem til uttrykk gjennom ei mengde kompetansemål som tek for seg ulike tema som omhandlar reglar og normer. Heile 10 av 32 kompetansemål i grunnskulen handlar om slike tema. Elevane skal lære om dei politiske og sivile rettane til barn, vaksne, urfolk, forbrukarar, arbeidrarar og kriminelle. Dei skal lære om rettsvesenet, rettstryggleik og kriminalitet. Også i føremålet til faget kjem dette temaet til syne. Der står det blant anna at elevane skal lære om demokratiske verdier og menneskerettar (KD, 2013). Blant anna er ytringsfridom og



menneskerettar framheva. I læreplanen for samfunnskunnskap er det dette kompetansemålet som særskilt handlar om rettsvesen:

- Gje døme på korleis eit lovbrod er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer”(KD, 2013, s. 10).

Her skal elevane lære om behandlingsprosessen i eit lovbrod og kvifor nokre vel å gjere kriminelle handlingar. Sentralt i kompetansemålet er å lære om korleis ein rettsstat tek vare på den mistenkte, og elevane skal lære om rettstryggleik. Ein av dei viktigaste sivile og politiske rettane er å ikkje bli fengsla utan lov eller dom, og med fridom frå tortur og mishandling, skriv Børhaug et al. (2008, s. 110). Læreboka Kosmos 9 (Nomedal & Bråthen, 2007) kan gje eit døme på kva ei samfunnsfagbok legg vekt på i ungdomsskulen. Dei vier eit kapittel til emnet rettslære. Der gjennomgår dei lover og straffer, og spesielt tingrett, lagmannsrett og høgsterett. Det er fokus på at elevane skal lære om korleis eit lovbrod blir behandla, frå arrestasjon til domfelling og fengsel.

### 2.2.3 Elevaktivitet i samfunnskunnskap

Faget samfunnsfag legg opp til ein stor del elevaktivitet. I samfunnskunnskap i grunnskulen er det 32 kompetansemål, og Koritzinsky (2014) skriv at omtrent halvparten av desse er klart forankra i aktivitetspedagogikk. Det vil seie at det leggst opp til at dei sjølve skal undersøke og vere aktive i faget. Han skriv: ”Elevane skal undersøke, utforme, finne fram i, finne ut, samtale om, forklare og planlegge.” (Koritzinsky, 2014, s. 28). Det blei meir fokus på forskning, samfunnsfagleg kunnskap og ”bygging av kunnskap” i samfunnsfaget då læreplanrevisjonen i 2013 innførte eit nytt hovudområde i samfunnsfaget, ”utforskaren” (Langø, 2015).

### 2.2.4 Utforskaren

Naturfaget var, i 2006, først ute av skulefaga til å implementere forskning i faget, Forskarspiren. Målet her var at elevane skulle forske og lære ”naturvitskaplege metodar for å bygge kunnskap” (Koritzinsky, 2014, s. 44). Forskarspiren omfattar blant anna eksperimentering, kritisk vurdering, argumentasjon og diskusjonar. Dette var noko ein også såg behov for i samfunnsfaget. I faget hadde det ikkje vore fokus på skapande

aktivitetar og samfunnsfaglege metodar (Koritzinsky, 2014). *Utforskaren* endra på dette, og Langø (2015) fortel: "Utforskaren har et spesielt ansvar for å vise hva de grunnleggende ferdighetene i samfunnskunnskap er" (s. 143). Tanken er at ein skal jobbe med kompetansemåla i utforskaren parallelt med dei andre faga. I utforskaren er kritisk tenking, kjeldekritikk og vurdere "vedtekne sanningar" sentralt, òg å drøfte og produsere samfunnsfagleg tekst (KD, 2013).

Kritisk tenking og problemløysing blir av NOU 2015:8 trekt fram som ein av fire viktige dugleikar i framtidig skule. Dette fordi ein ikkje kan vite kva framtida vil bringe, og i eit stadig meir komplekst og krevjande samfunn, trengs det kreative og problemløysande menneske. Dei skriv: "Kritisk tenkning og problemløsning ses ofte i sammenheng, og handler om å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning" (NOU 2015:8, s. 22). Kritisk tenking er også eit stikkord i den generelle delen av læreplanen (KD, 2015). Her står det at elevane må "(...) øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar" (s. 21).

### 2.2.5 Leik og fantasi

I kapittel 1.4 kunne ein lese at det er lite variasjon i samfunnsfagundervisinga og skulen generelt (Klette, 2004; Christophersen, 2004; Eie & Storhaug, 2014), og at elevane etterspør meir utfordrande undervisningsmetodar (Furre et al., 2006). Kapittelet viste også at ein av metodane som er minst nytta i samfunnsfagundervisinga, er rollespel og leik (Eie & Storhaug, 2014). Det er lettare å støtte seg på læreboka, enn å lage kreative undervisningsopplegg, meiner Sæbø (2009). På grunn av utforminga av kompetansemåla, blir undervisinga dominert av lærarstyrte former framfor elevaktive metodar, meiner Koritzinsky (2014). Han kritiserer Kunnskapsløftet for at kompetansemåla i låg grad fokuserer på kognitive evner, som kritisk tenking og reflektert meningsdanning i eit deltakardemokrati (s. 104). Då dei i *Utforskaren* tok med kognitive kompetansemål, var det hovudsakleg fokus på å vere kritiske til og kunne drøfte metodar eller kjelder, framfor refleksjon og kritisk sans i seg sjølv, seier han (s. 104).

Leiken og elevaktive undervisningsmetodar burde av fleire årsaker få meir plass i skulen, også for eldre elevar, seier Kortizinsky (2014). Ei årsak er å fremje kognitive evner, som

nemnt over. Ei anna er at mykje kunnskap og teoriar ikkje hadde vore til stades i dag utan forskarar som drøymde, fantaserte og lagde hypotesar. Denne kreative tankegangen er "næra" av fantasien si kraft. Han seier:

På mange måter er det viktige likhetstrekk mellom lek, spill og fantasi, forskning og kunst. På alle de tre områdene handler det ofte om å gå inn i nye rom, om å utforske og dyrke det uferdige og ukjente i oss selv og hos andre (Koritzinsky, 2014, s. 216).

I pedagogikken har også leiken ei rolle. Det kom tydeleg fram då utdanningskomiteen på Stortinget argumenterte for leiken si rolle i den 10-årige grunnskulen (Innst. O. nr. 36, 1993-1994). Der skriv dei at leiken er viktig for utvikling av språk, kommunikasjon, samarbeid, omgrep, lage og følgje reglar, ta avgjersler, formulere standpunkt, diskutere kva som er rett og gale, utprøving av regler, rettferd, utvikling av haldningar, sosiale dugleikar og etiske verdiar. Leik kan også bidra til å få viktig lærdom om tema og læringsstoff i samfunnsfaget, skriv Koritzinsky (2014). I Kunnskapsløftet ser ein at fantasien også har ein plass i samfunnsfaget. Under skildringa av utforskaren står det: "Hovedområdet handler om hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter" (KD, 2013).

## 2.3 Å undervise i samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap er, som vist i dette kapitlet, eit komplisert fag med mykje emne. Innhaldet i faget vert i stor grad styrt av Kunnskapsløftet, men lærarane har fridom til å velje metodar (KD, 2015). Faget skal formidle ulike verdiar til elevane, og det leggast opp til stor elevaktivitet gjennom kompetansemåla (KD, 2013). Faget skal vere eit "her og no"-fag, som skal ta for seg dagsaktuelle tema som storpolitikk, minoritetar, flyktningar, og ulike sosiale fenomen som rasisme og demokrati. I tillegg til kunnskapar skal dei også lære seg dugleikar og kompetansar, som å delta i demokrati, samarbeide, og tenke kritisk. Elevane skal bli kritiske og demokratiske medborgarar (KD, 2013)

Læraren lyt vurdere kva undervisningsmetode han skal nytte ut frå kva tema det skal undervisast i og kva målet er. I tillegg må ein tenke over prinsippa om tilpassa opplæring, elevmedverknad og motivasjon for læring (KD, 2006). Andre faktorar som må takast med i vurderinga til lærarane er elevane sine føresetnadar, erfaringsbakgrunn og rammefaktorar. For å auke norske elevar sine grunnleggande dugleikar, er det også

lagt vekt på at ein skal implementere dei fem grunnleggande dugleikane i all undervising. Desse er: Å uttrykke seg munnleg, uttrykke seg skriftleg, å kunne lese, regne og bruke digitale verktøy (KD, 2013). Relevant for World Peace Game er særleg å uttrykke seg munnleg. I læreplanen for samfunnsfaget er det skildra korleis dei forstår dugleiken i samfunnsfaget (KD, 2013).

Munnlege ferdigheiter handlar òg om å lytte til, vurdere, gje respons på og vidareutvikle innspel frå andre. Utvikling av munnlege ferdigheiter i samfunnsfag går frå å lytte til og uttrykkje meiningar i enkle munnlege tekstar til å ytre seg med grunngeve synsmåtar og lytte til andre med fagleg tryggleik. (KD, 2013, s.5)

Ein kan øve på munnlege dugleikar ved å øve på å ytre, argumentere, drøfte, ta innover seg andre perspektiv, uttrykkje usemje sakleg og bruke fagomgrep (KD, 2013). Metodefridomen til lærarane gjev dei moglegheit til å utforske metodar som stimulerer denne dugleiken.

## Kapittel 3 Teori

Problemstillinga i denne oppgåva forsøker å svare på World Peace Game som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Denne delen av oppgåva tek sikte på å etablere det teoretiske rammeverket for oppgåva, slik at eg i kapittel 5 kan analysere og drøfte datamaterialet. Det teoretiske rammeverket vil ta for seg eigenarten til rollespel og dramafaget, og knyte det opp mot relevant læringsteori. Dette for å forstå og identifisere kva læringsprosessar som er til stade i rollespel. Det konstruktivistiske kunnskapssynet, den sosiokulturelle læringsteorien og teoriar kring elevaktivitet, læring i ein sosial kontekst og læring gjennom samarbeid og utforsking, vil bli belyst. Lev Vygotsky (1978), og John Dewey (1916/2000) sine teoriar vil bli nytta. Bakgrunnen for dette teoretiske rammeverket er at Kunnskapsløftet har eit konstruktivistisk læringsssyn (Koritzinsky, 2014), og at dramafaget har eit tydeleg sosiokulturelt læringsteoretisk idégrunnlag (Sæbø, 2009).

### 3.1 Kva er læring?

Målet med all undervising, om det er rollespel eller tavleundervising, er at elevane skal lære noko. Illeris (2012) har forfatta denne definisjon på omgrepet læring: "(...) ordet læring henviser til resultatene av de læreprosessene som finner sted hos den enkelte. Læring betegner slik det som er lært, eller den endringen som har funnet sted" (2012, s.15). Ein av skulens viktigaste funksjonar og mål er at elevane skal tileigne seg kunnskap og oppnå læringsutbytte. Læringsutbytte er kva ein person veit og kan gjere etter ein læringsprosess (Prøitz, 2016). Teoriar kring korleis menneske oppnår best læring og korleis dei tileignar seg kunnskap, er formulert i læringsteoriar. Jo større metoderepertoar og kunnskap om korleis ein lærer best, jo meir variert undervising kan ein tilby elevane, seier Imsen (2011). Det same gjeld for dramarelaterte metodar. Skal ein nytte det, er det viktig å sette seg inn i læringsprosessane og kjenneteikna til metodane.

### 3.2 Drama

Rollespel høyrer til under dramafaget, og sidan byrjinga på 1900-talet har norske læreplanar vektlagd slike elevaktive undervisingsformer, seier Sæbø (2016). I boka

*Drama som Læringsform* (2016) omtalar ho drama som eit estetisk fag som er elevaktiviserande, engasjerande og motiverande. Ved bruk av drama i skulen har ein mål om at elevane skal ha eit fagleg eller sosialt utbytte av det. Dramabaserte undervisningsmetodar i skulen kan vere tablå og bildeteater, namneleiker, prosessdrama, lærar i rolle, levande rollespel og rollespel (Sæbø, 2016).

Det moderne dramafaget oppstod på 1900-talet, og kom som ein konsekvens av at progressive pedagogar som John Dewey, og teater-fornyaren Jacob L. Moreno ville utvikle ein pedagogikk som passa for barn av framtida (Sæbø, 2016). Pedagogikken som dominerte på dette tidspunktet var i stor grad tradisjonell, lærarstyrt undervisning. Eit syn på elevane som passive mottakarar av kunnskap var vanleg. "Resultatet ble drama, et fag hvor teaterets uttrykksformer og virkemidler brukes og videreutvikles til en 'ny' pedagogikk, dramapedagogikk, hvor roller og fiksjon integreres i bearbeidingen og utforskingen av et lærestoff" (Sæbø, 2016, s.23). Dramafaget vi kjenner i dag er sterkt knytt til ein elevaktiviserande pedagogikk, som blant anna Dewey argumenterte for (Dewey, 1916/2000).

Drama kan både vere ein kunstform og pedagogikk, difor er det ulike definisjonar og innhald alt etter kva disiplin du er i. Sidan World Peace Game føregjekk i skuletida, og det vart lagt vekt på at det skulle ha forankring i samfunnskunnskap og Kunnskapsløftet, vil eg kategorisere det som eit dramapedagogisk undervisingsopplegg.

Dramapedagogikk blir definert på følgjande måte:

Dramapedagogikk er en utpreget kollektiv arbeids- og uttrykksform, der det dramatiske spillet skapes og bygges opp med ulikt impulsmaterial og ikke minst ved fantasiens hjelp. Dramatisk aktivitet forutsetter at elevene er villige til å delta i spill der som- om roller, handlinger og situasjoner, objekter og muntlig aktivitet inngår, og der hver enkelt elev inngår i interaksjoner med resten av gruppen (O'Neill & Lambert, referert i Sæbø, 2009, s. 32).

Dramapedagogikk blir skildra som ein sosial aktivitet som blir skapt av fantasi og impuls materiale, med pedagogisk innhald. Spesielt viktig er det at elevane ynskjer å delta i den dramapedagogiske verksemda. Dette er ikkje alltid like lett å oppnå.

Umotiverte elevar kan ha vanskeleg for å gå inn i roller, og dei tenderer mot å boikotte og å lage uro i undervisning. Det er viktig at dei lærarane som vil gjennomføre drama, har

dramafagleg kompetanse, slik at ein kan takle slike situasjonar, seier Sæbø (2009). Under kategorien dramapedagogikk, finner ein pedagogiske rollespel, særleg relevant for World Peace Game.

### 3.2.1 Rollespel

Bjørshol (1994) definerer rollespel som: "en aktiviserende form for drama hvor improvisasjon og diskusjon er satt i sentrum" (s. 10). Det finst mangfaldige typar rollespel, men det som er felles er at deltakarane trer inn i ei rolle. Rollespel har ulike føremål. Nokre har som mål å bistå i terapi, og nokre er kommersielle og internettsbaserte med mål om å underhalde og glede. Ein finn også døme på rollespel i opplæringa til ulike profesjonar, som militæret, politiet, lærarutdanningar og helsevesen. Innleiingsvis fortalde eg om mine erfaringar med det i lærarutdanninga. Der var tema klasseleiing og elev- og foreldresamtale. Nokre rollespel er "bli-kjent-leik", medan andre har som mål å konkretisere lærestoff, vanskelege tema, etiske dilemma, og at ein skal få utforske og argumentere for ulike haldningar (Leming, 2016).

I sosiologien blir rollespel definert som: "Rollespill er en metode som benyttes for å anskueliggjøre noen av de prinsipper som gjelder for menneskelig samhandling" (Skirbekk, 2015). Eit døme på den menneskelege samhandlinga rollespel kan eksemplifisere, er til dømes når nokre skular brukar rollespel for å tydeleggjere mobbing og korleis det påverkar mobbeofferet. Olweus-programmet er eit eksempel på dette, og tek sikte på å betre elevane sine kunnskapar om mobbing og andre sosiale relasjonar, gjennom opplevingslæring (Drugli & Eng, 2014).

Bjørshol (1994) har forfatta ei ryddig forklaring over kva rollespel er i undervising, og kva som trengst/ ikkje trengst for å gjennomføre det.

- 1: "Eleven bytter rolle fra den dagligdagse i et elev-lærer-forhold til en fiktiv rolle i en situasjon gitt av lærer eller medelev. Den fiktive rollen vil som oftest være svært forskjellig fra den personlige".
2. "Formålet med et rollespill vil være å dramatisere en bestemt episode eller samfunnsmessig situasjon."

3. "Vanligvis er det ikke noe publikum til rollespillet, da hele klassen deltar. Mens skuespillet bruker sine deltakere for å påvirke publikums følelser og haldningar, kan man si at rollespillet forsøker å påvirke deltakerne selv. [...]"
4. "Det vil ikke foreligge et fast manus, men noen linjer på et ark som kan fungere som hjelp i replikkvekslingen. Elevenes improvisasjoner er i fokus.[...]"
5. "Sceneutstyr vil som oftest ha liten betydning. Det man kan finne av rekvisitter i klasserommet brukes til å støtte fiksjonen" (Bjørshol, 1994, s.9)

Bjørshol (1994) skriv at rollespel som blir brukt som didaktisk verktøy, kjenneteiknast av at det har konkrete læringsmål eller tema som legg opp til improvisasjon. Læraren legg opp til at elevane får sette seg inn i det temaet rollespelet skal "dekke", både før og etter improvisasjonsfasen. Han skriv vidare at nokre rollespel legg opp til stor grad av sjølvbestemming av rolla sin funksjon og karakter. Her er det improvisasjonen til elevane som er viktig, og det må settast lite taumar på dei. Denne forma for rollespel er krevjande og stiller krav til at elevane deltek. Rollespela varierer også med tanke på kor stor lærarstyring det er, kor mykje bakgrunnsstoff elevane får og kor mykje tid elevane har til å arbeide med rolla si før ein startar (Bjørshol, 1994).

Skal undervisningsrollespelet lykkast og bli ein god læringsaktivitet, er elevane dei viktigaste, skriv Bjørshol (1994). Av den grunn er engasjerande tema og roller viktig. Det er få undervisningsmetodar som krev like mykje av elevane som rollespel, men også få som kan gje like mykje tilbake, hevder han. Rollespel har stor relevans mot læreplanen og skulen sitt føremål, seier Bjørshol (1994). Utdanningssystemet sitt fundament er å danne skapande og deltakande samfunnsborgarar. Rollespelet eignar seg til dette, fordi det blant anna gjev gode høve til å vise og diskutere samfunnsproblem og politikk (Bjørshol, 1994).

Improvisasjon er ein viktig del av rollespel. I World Peace Game var ikkje deltakarane bundne til manus og ferdigskrivne dialogar. Dette er ifølgje Gaarder (2003) sentralt i improvisasjonsdrama. I slike rollespel driv deltakarane handlinga framover med sine egne handlingar. Hennar erfaringar er at elevane ofte kjenner seg tryggare når dei er frie til å velje egne handlingar og uttrykk. Morken (2003) skildrar improvisasjonen sin plass i eit rollespel slik:



Improvisasjon og rollespill er det når aktørene skaper et spill ut fra en gitt situasjon. De må lytte til hverandre og respektere det som sies. I improvisasjonen uttrykker de seg gjennom spontane replikker de seg gjennom spontane replikker som skapes ut fra den aktuelle spillsituasjonen. Aktørene utvikler samspillet gjennom samspillet (Morken, 2003, s. 23).

Ut frå litteraturen om rollespel nemnt over, vil eg definere World Peace Game som eit improvisatorisk undervisings-rollespel. Undervisingsspel fordi det hadde læringsmål, tydeleg samfunnskunnskapleg profil og fleire relevante tema for faget. Simuleringsspel fordi handlinga i spelet var drive fram av elevane sin improvisasjon. Deltakarane hadde ikkje noko manus, og alt dei sa og gjorde var deira eige val ut frå deira tolking av eiga rolle. Dei hadde stor fridom i utviklinga av sine roller.

### 3.2.2 Grunnelement i rollespel

Dramatisk verksemd har ifølgje Morken (2003) og Sæbø (2016) nokre grunnelement. Desse er fabel, tid, og rollefigur. Eg vil nedanfor ta for meg desse og eksemplifisere ved å bruke World Peace Game.

**Fabel:** Kva skal temaet i rollespelet vere? Kva verd er det deltakarane arvar når rollespelet startar? Temaet kan vere inspirert av eit emne som elevane har eller skal bli undervist i, eller det kan vere eit fantasiopplegg. Både lærarane og elevane kan vere med å dikte og bestemme dette. I World Peace Game var temaet sentrert rundt internasjonale og nasjonale kriser, demokrati og samarbeid. Sæbø skriv at fabelen bestemmer framtidige handlingar og at deltakarane no må halde seg innanfor temaet (2016).

**Rolle:** I eit kvart rollespel er dei ulike rollene sentrale. Kva skal dei vere og kor mange skal det vere. Det kan vere hovudpersonar, til dømes læraren i møte med foreldra, eller ein tilsett i møte med sjefen (Morken, 2003). I World Peace Game var det ingen spesielle hovudpersonar, sjølv om at landa var hierarkisk oppbygd, og at nokre roller hadde meir makt enn andre. Morken skriv at når ein skal lage ei truverdig rolle, lyt ein bruke både dei fysiske, psykiske og emosjonelle sidene i seg. Etter ei tid i rolla, kan deltakarane trenge lenger inn i rolla si, og rolla sine eigenskapar (2003, s. 254).

Tid: Kva tidsrom går rollespelet føre seg i? Er det før Kristus, er det under andre verdskrig, er det notid eller er det i framtida? Det er ikkje alltid definert i rollespelet. World Peace Game føregjekk i notid.

Rom: Sæbø (2016) skriv: "Det konkrete fysiske rommet som spillet foregår i, må omdefineres til ett eller flere fiktive rom etter behov" (s. 27). Storparten av World Peace Game føregikk i eit rom på eit bibliotek, som då vart omdefinert frå eit "leikerom/frirom" til å bli eit internasjonalt møterom. Elevane fortel at dei sat pris på dette rommet, og at det gjorde det lettare å "vere i rolla", i staden for om dei skulle vere i eit klasserom.

### 3.3 Perspektiv og omgrep for å forstå læringsprosessane i rollespel

For å forstå læringsprosessane i rollespel vil eg ta for meg ulike læringsteoretiske perspektiv og omgrep som kan belyse rollespel som undervisingsmetode. Eg greier ut om den konstruktivistiske kunnskapstradisjonen, den sosiokulturelle læringsteorien og læring gjennom aktivitet, sosialt samspel og språk.

#### 3.3.1 Konstruktivismen

Konstruktivismen er ein stor kunnskapsteoretisk posisjon, og fleire læringsteoriar bygger på dette kunnskapssynet. Den legg vekt på at kunnskap utviklast gradvis i kvart enkelt menneske (konstruerast). Kunnskapsutviklinga skjer på grunnlag av elevane sine førekunnskapar, erfaringar og interesser (Dysthe, 2001). Ifølgje Koritzinsky (2014) tek Kunnskapsløftet eit konstruktivistiske standpunkt i deira læringssyn. Eit døme på dette finn ein i den generelle læreplanen: "Erfaring og forskning viser at di mindre ein har med seg av førehandskunnskapar som ein kan knyte ny kunnskap til, di langsamare og mindre overkommeleg blir læringa" og "Elevane byggjer i stor monn sjøve opp sin kunnskap, opparbeider dugleik og utviklar haldningar" (KD, 2006). Her er tanken om at elevane "bygger" sin eigen kunnskap, tydeleg.

Om ein har eit konstruktivistisk kunnskapssyn, tenker ein at kunnskap ikkje er noko som er fastsatt. Ein konstruerer kunnskapen gjennom ein læringsprosess, og ein kan

ikkje "overta" ferdig kunnskap (Imsen, 2011). Eit konstruktivistisk kunnskapssyn seier at ein lærer gjennom erfaringar og refleksjon. Læraren si oppgåve blir å rettleie og legge til rette for at elevane skal få konstruere kunnskap (Imsen, 2011). Fellestrekk for teoriar under dette kunnskapssynet, er at dei oppstod som ein kritikk mot samtidas individbaserte teoriar. Dei kritiserte det dominerande synet på at all kunnskap og læring har enkeltpersonen som utgangspunkt (Lillejord, 2009). Ein av dei største læringsteoriane som bygger på det konstruktivistisk kunnskapssynet er sosiokulturelle læringsteori (Dysthe, 2001). Den diskuterer elevaktivitet og samspelet mellom elevar, og er difor relevant for å forstå rollespel sin teoretiske bakgrunn og korleis ein lærer gjennom rollespel.

### 3.3.2 Læring er ein sosial prosess

Det konstruktivistiske kunnskapssynet seier at læring skjer i mennesket, men læringsprosessen kan ikkje sjåast på som avskilt frå det sosiale samspelet. Dette er ein fundamental tanke i den sosiokulturelle læringsteorien, som også tek opp dialog, aktivitet, og menneskeleg samspel som sentrale faktorar i læringsprosessen (Dysthe, 2001). Illeris (2012) seier at læring alltid er "innlemma" i ein sosial samanheng. Dette kan vere i eit klasserom, på ein kafé, heime eller ved ein arbeidsplass. Sidan læring skjer i samspel, er læringsprosessen påverka av relasjonen mellom menneska. I skulen deltek elevane i eit sosialt samspel med lærarar og medelevar, og læringsprosessane her er påverka av elevane sin eksistens i klasserommet. Læringsprosessen er også påverka av andre faktorar, som dei samfunnsmessige rammene, deriblant Kunnskapsløftet og politikk (Koritzinsky, 2014).

### 3.3.3 "Learning by doing"

Dewey var ein innverknadsrik pedagog frå USA og utvikla teoriar om skule og utdanning som har stått sterkt i den norske skulen slik vi kjenner den i dag. Han står bak den amerikanske bevegelsen pragmatismen, og er ein sentral pedagog innanfor den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2011). Fleire av verka og teoriane hans kom som ein kritikk mot den tradisjonelle skulen. Den var ikkje bygd opp rundt elevane, men rundt lærarane, meinte han. Kritikken gjekk blant anna ut på at skulen ikkje tilstrekkeleg utnytta læringspotensialet til elevane, og at den einsidige skulesituasjonen

ikkje var knytt opp imot erfaringsbakgrunnen til elevane (Dewey, 1916/2000). Den tradisjonelle pedagogikken handla i stor grad om at læraren skal formidle kunnskapen, og elevane er passive mottakarar av denne kunnskapen.

Utvikling av demokratiet var viktig for Dewey, og skulen, som ein av dei viktigaste samfunnsinstitusjonane, hadde eit stort ansvar for å bidra til utviklinga. Noko den tradisjonelle skulen, dominert av tavleundervising, ikkje klarte. Den skapte inaktive samfunnsborgarar og var prega av å vere udemokratisk, meinte Dewey (1916/2000). Som ein demokratisk institusjon, burde skulen innehalde trekk av eit demokratisk samfunn. Han såg på samhandling, medverknad, sosial deltaking og kommunikasjon som ei livsnerve for demokratiet, og dette burde vektleggast i skulen. Dewey retta også kritikk mot lærarane. Dei er ikkje på jobb for å innarbeide idear eller vaner i elevane, men for å gjere elevane til reflekterte og opplyste samfunnsborgarar (Dewey, 1916/2000).

Ein kan nok argumentere for at Dewey sitt store fokusområde var elevaktivitet. Han har forfatta det kjende sitatet: "Learning by doing", som ein kan oversette til: "lære ved å gjere". Dewey meiner at læring er eit resultat av handling, og ikkje eit resultat av å bli fortalt (1916/2000). Mennesket lærer best ved å eksperimentere, utforske og gjere seg erfaringar saman med omgjevnadane sine. Dewey sine teoriar kring elevaktivitet har fått rotfeste i pedagogikken og blitt emne for nye læringssyn og teoriar. Juul (2016), skildrar her korleis handling kan resultere i lærdom:

Stikker vi fx hovedet under vand, skulle vi gerne opdage, at vi ikke kan trække vejret [luft] og derfor må tage hovedet op igen. På den måde aktiverer handlingen vores tækning: Vi opdager, at det er dumt at stikke hovedet under vand, og det giver os den erfaring, at det skal vi lade være med. Når man på den måde forholder sig til handlingen, opstår der en erfaring, der gør, at man lærer (Juul, 2016, s. 735).

Det er ikkje berre "å gjere" som gjev lærdom eller kunnskap. Viktig i Dewey (1916/2000) sine teoriar, er også refleksjonen sin plass i læringa. Etter at ein er utsatt for ei oppleving eller eit inntrykk (erfaring), vil refleksjon gjere at ein kan oppdage samband mellom handlingane og følgene av dei. Ein skulekvardag inspirert av Dewey,

vil vere oppteken av å legge til rette for at elevar får bygge opp erfaringsbakgrunnen sin og sidan få reflektere over erfaringane for å styrke kunnskapen og læringa.

### 3.3.4 Lære gjennom opplevingar

Dewey (1916/2000) og det sosiokulturelle læringssynet argumenterte for at det å oppleve noko er ein meir effektiv måte å lære på, enn å bli fortalt noko av ein lærar.

Korleis lærarar kan knyte dette til undervisinga, blir teke for seg i Hunnes (2015). Han skriv: "Observasjonar og erfaringar kan gjerast både gjennom bok og film, men styrken og breidda i desse erfaringane har heilt andre og større dimensjonar når ein sjølv er til stade, slik det skjer under ekskursjon" (s. 135). Ein burde også nytte nærområdet i undervisinga, og komme seg ut av klasserommet, meiner han (Hunnes, 2015).

Opplevingslæring har rot i blant anna Immanuel Kant sine verk. Viktig for han var verdien av å oppleve og sjå noko med eigne auge. Dette er rake motsetninga av å bli fortalt av ein lærar om eit fenomen. Kant meinte at: "Begreper som ikke har forbindelse med observasjoner og erfaringar, blir tomme og uten kraft (Kant referert i Hunnes 2015, s. 135).

Hunnes (2015) brukar ekskursjon til ein rettssak eller eit fengsel som døme på korleis opplevingar kan gje læring og diskusjon rundt tema som rettsstaten Noreg. Dette vil vere ein betre måte å lære om rettsstaten, enn vanleg undervising, hevdar han. Dette er fordi slike opplevingar appellerer til heile det "menneskelege mottaksapparatet", og gjer elevane i stand til å diskutere og drøfte verdiar og haldningar (Hunnes, 2015, s. 135).

Sidan dette kan gjere elevane i stand til å diskutere og drøfte, bør ein difor legge til rette for ei form for etterarbeid etter opplevinga, prega av refleksjon kring den, slik Dewey (1916/2000) argumenterte for.

### 3.3.5 Lære gjennom problemløysing

Dewey hadde eit eksperimentelt syn på undervising og meinte at det var viktig at handling og kunnskap vart knytt saman. Dette var bakgrunnen for *problemmetoden* (Imsen, 2006). For Dewey var problem utgangspunktet for all læring, og han meinte at ein gjennom løysing av problemet kan oppnå større kunnskap. Føremålet med metoden

var at elevane kunne bruke den i undervisinga til å utforske og lære på eiga hand, skriv Imsen (2006). Problememetoden startar med: i) Erkjenne problemet. Det kan til dømes vere noko som oppstår i ein aktivitet. ii) Lokalisering av problemet. Ein må finne ut kvar kvar vansken ligg. iii) Komme opp med ulike løysningsforslag. Her er hypotesedanning sentralt. iv) Resonnering kring følgene for dei ulike løysningsforslaga. v) Eksperimentering rundt løysningsforslaga og utprøving av hypotesane.

Imsen (2006) knyt problememetoden spesielt opp mot prosjektarbeid, når elevane må bruke kunnskap i praksis i samhald med medelevar. Med resonnering, hypotesedanning og eksperimentering kan ein også sjå relevans mot samfunnsfaget og utforskaren.

### 3.3.6 Lære gjennom estetiske fag

Dewey (1916/2000) sine teoriar omfatta meir enn elevaktivitet, oppleving og problemløysing sin plass i læringsprosessen. Han tok også for seg det estetiske sin plass i undervisinga, og potensialet det har som didaktisk verktøy. Han meinte til dømes at elevane burde få innføring til dei teoretiske faga gjennom estetiske aktivitetsformer (Dewey, 1916/2000). Dewey sine tankar om estetiske fag er særleg aktuelle for dramafaget, skriv Sæbø (2009). Ho skriv: "Dewey argumenter for både estetisk opplevelse, estetisk erfaring og estetisk refleksjon i elevenes læringsaktiviteter. Det vi i dag omtaler som den estetiske dimensjonen i undervisingen, og han understreker betydningen av at disse integreres i en pedagogisk estetisk praksis" (s. 50). Synet på at estetiske fag burde ha ein plass i skulepraksisen, delast av *Fremtidens skole* (NOU 2015:8). Der skriv forfattarane at estetiske fag blant anna kan bidra til refleksjon over samfunnet ein lever i og forståing for ulike kulturar. Vidare står det: "Fagene bidrar til å utvikle en annen type forståelse enn vitenskapelig orienterte fag og gir rom for å utforske og eksperimentere uten at målet er å komme fram til riktige svar" (NOU 2015:8, s. 25).

### 3.3.7 Språk og dialog som kjelde til læring

Sentralt i den sosiokulturelle læringsteori er språket sin funksjon og viktighet til å lære ny kunnskap, skriv Dysthe (2001). Lev Vygotsky (1978) forfatta teoriar kring språket, og meinte at språket er sjølve grunnvilkåret for all læring. Som Dewey kritiserte han den

tradisjonelle pedagogikken og det ein-sidede fokuset på tavleundervising og kunnskapsformidling gjennom lærar. Vygotsky har i sine teoriar også stort fokus på det sosiale med læringa. Utveksling av kunnskap og idear, samt dialog og diskusjon i eit elevsamarbeid er gode vegar til læring, meinte han.

Måten vi tenkjer på og omgrepa vi nyttar, er alle påverka av kulturen vi er ein del av og samspelet mellom menneska, difor utviklar ein seg gjennom deltaking i sosiale aktivitetar (Vygotsky, 1978). Deltaking i ein aktivitet kan også gjere eit menneske i stand til gjennomføre aktiviteten åleine på eit seinare tidspunkt, meinte han. Han meinte at det er eit læringspotensial i situasjonar når elevar deltek i aktivitetar med dyktigare medelevar eller lærarar. Då utvekslar dei tankar og kunnskap, og den eleven som kan mindre om eit emne, kan internalisere kunnskapen til den flinkare eleven (1978). Omgrepet "internaliserast" siktar til at ein har integrert funksjonen i seg sjølv, altså at ein har lært noko.

### 3.4 Korleis lærer ein i rollespel?

Mennesket er komplekst og lærer ulikt. Bjørshol (1994) meiner at skulen ikkje tek omsyn til dette. Den tradisjonelle undervisinga passar best for dei som føretrekk tavleundervising, seier han. Dette vil berre gjelde for ein liten del av elevgruppa. Han argumenterer for at lærarar må vise aksept for elevane sine ulikskapar, og seier: "Det finnes intet entydig svar på hva som er riktig metode, men variasjon i undervisningen vil alltid være et viktig bidrag til å dekke flere læringsmåter, noe som vil gi bedre læringseffekt og mental vekst (Bjørshol, 1994, s. 21).

Ved å bruke rollespel som undervisningsmetode kan ein gje andre inngangar til lærestoffet enn dei reint kognitive som er vanleg i klasserommet, skriv Leming (2016). Rollespel aktiverer elevane sine emosjonelle sider. Dette kallar ho for ei kroppsliggjering av kunnskapen. Dette gjer meir djupne i læringa, meiner ho. Bak (2004) tek for seg korleis drama kan kroppsliggjere kunnskapen og aktivere elevane emosjonelt.

Vi lære ved å selv at erfare tingene på og i våres krop. I drama undersøger og udforsker vi med vores krop som redskab. Vi mærker vores position i rummet, vores relation til de andre, de følelser det vækker i os osv. Vi oplever vores iderigdom og vores fantasiliv. Vi lærer også af at se de andre løse opgaver. Hvordan

griber de andre det an? – Og i samarbeidet om at løse oppgaver lærer vi både noget af hinanden, noget om hinanden og noget om os selv (Bak, 2004, s. 11).

Rollespel appellerer til dei ulike sansane og måtane eit menneske kan lære på, seier Bak (2004). Dette fordi alle lærer på ulikt vis, gjennom ulike sansar. Desse kan vere:

- Auditivt/ ved å høyre.
- Visuelt/ ved å sjå
- Taktilt/ ved å røre.
- Kinetisk/ ved å merke kroppens musklar og kroppens stillingar.
- Ved å lukte
- Ved å smake.

Ved å bruke rollespel utfordrar ein og brukar alle desse sansane, spesielt dei kinetiske sansane. Ein nyttar kroppen kontinuerlig, samtidig som ein knyt og koplar det til den begripelege verda (Bak, 2004). I eit rollespel vil det seie at ein kjenner ulike roller på kroppen, og ved å høyre, sjå og kjenne det, vil ein kople den kunnskapen til fenomen i røynda. Til dømes om ein er generalsekretær i FN, vil ein lære om organisasjonen på ein anna måte enn ved å bli fortalt om organisasjonen i eit klasserom. Kunnskapen om FN vil bli kroppsleggjort, og ifølgje Bak (2004) vil den bli lettare å hugse.

Det same prinsippet gjeld når Leming (2016) skriv at rollespel kan utvikle elevane sin empati. Det å kjenne dei ulike rollene på kroppen og merke at dei ulike avgjerslene får konsekvensar, kan utfordre elevane på uvande måtar. Dei kan bli medvitne på sine haldningar og verdiar, og dei kan få betre innsikt i situasjonar (Leming, 2016). Blant dei mange elementa Kunnskapsløftet (KD, 2006) fokuserer på, er empatiske evner og at elevane skal bli utfordra på stereotypiar og sine meiningar.

Henriksen (2006) brukte rollespel i naturfagundervisinga og fann at det: "(...) legger til rette for gruppevis kommunikasjon der studentene/elevane må bygge på sine egne forkunnskaper. Kommunikasjonen i gruppene vil automatisk tilpasse seg forkunnskapene, særlig hvis det ikke er alt for store nivåforskjeller" (2006, s. 14). Rollespel gav elevane høve til å kommunisere og bidra ut frå sitt eige nivå. Vidare seier Henriksen at dersom rollespelet krev at deltakarane må kunne ulik kunnskap, vil dei



svake elvane gjennom diskusjon og samtale kunne lære av dei sterkare elevane. Han skriv: "(...)ofte vil noen på gruppene ha lettest for å tilegne seg dette, og disse elevene vil ta initiativ og bidra til å sette stoffet i en sammenheng som er meningsfull for resten av gruppa" (2006, s. 14). Dette kan ein sjå i samanheng med Vygotsky (1978) sine teoriar om å lære av ein meir kompetent "andre".

Tankane til Dewey og Vygotsky er inspirasjonen bak læringsstrategien "erfaringsbasert læring", skriv Lycke (2006). Strategien seier at elevane skal lære gjennom handling, erfaring og refleksjon. Ei undervising som følger denne modellen har ifølgje Lycke ei "(...)utforskende og eksperimentell tilnærming til oppgaver- og villighet til stadig å prøve ut den kunnskapen ein har, i lys av nye erfaringer" (2006, s.157). Det ligg ei forventning om at det ein lærer gjennom slik erfaringsbasert læring vil vere varig kunnskap, og at ein kan overføre lærdommen til nye situasjonar i framtida, seier ho. (Lycke, 2006, s. 157).

### 3.5 Gjev elevaktivitet og rollespel automatisk læringsutbytte?

Reformpedagogane Dewey (2000) og Vygotsky (1978) var sentrale skikkelsar innanfor den sosiokulturelle læringsteorien. Deira tankar har ifølgje Dysthe (2001) fått fotfeste i den norske skulen og vore med å utvikle gjeldande læreplanar. Pedagogikken deira argumenterte for at elevaktivitet gav elevane større læringsutbytte enn den tradisjonelle lærarstyrte undervisinga, og dei kritiserte skulen for synet på elevane som passive mottakarar av kunnskapen. Klette (2004) viser at lærarstyrt undervising er den mest vanlege i skulen. Det kan vere fleire grunnar til akkurat dette.

Ein av årsakene kan vere at lærarstyrt undervising kan gje betre læringsutbytte mot fagkunnskapar som elevane, ifølgje Kunnskapsløftet, skal kunne. I samband med den dansk-norske samfunnsfagundersøkinga som låg til grunn for boka *Ligner vi Hinanden* (Brondbjerg et al., 2014), undersøkte Christophersen (2011)<sup>2</sup> korleis elevaktivitet påverka læringsutbyttet til elevane i norske skular. Forskinga hans viser at ikkje all elevaktivitet er god og lærerik i forhold til kunnskap som er målbar på prøver og

---

<sup>2</sup> Dette er deler av dataanalysen som blei gjort i 2011 i forbindelse med den dansk-norske samfunnsfagundersøkinga. Materialet føreligg som upublisert. Eg takkar Jonas Christophersen for at eg fekk lov til å nytte materialet i oppgåva.

eksamen. Resultatet av forskinga viser at dess meir gruppearbeid og lærarundervising, dess betre samfunnskunnskapar, men dess meir elevaktive arbeidsmåtar som elevundersøkingar, elevbedrifter og rollespel/drama, dess dårlegare samfunnskunnskapar.

Ein kan ikkje med bakgrunn i forskinga seie at elevaktivitet ikkje medfører læring. Forskinga tek for seg målbar kunnskap, og seier ikkje noko om samfunnsfaglege dugleikar som kritisk tenking, drøfting eller diskusjon. Dei sosiale dugleikane skulen også skal øve på, vil heller ikkje bli teke med i ei slik forskning. Forskinga er likevel interessant, og peikar på at elevaktivitet i seg sjølv ikkje automatisk gjev læringsutbytte i pensumrelaterte kunnskapar. Lærarar burde vise kritisk sans, også til elevaktive undervisningsmetodar, og legge visse føresetningar til grunn når ein nyttar dei. Elevaktivitet i seg sjølv er ikkje nok.

Ei årsak til kvifor elevaktive undervisningsmetodar kan vise til mindre fagkunnskapar, er at elevaktivitet ikkje alltid knyttast til noko skulefagleg. Det blir meir ein kjekk aktivitet, og ein avveksling frå den "vanlege" undervisinga. Det kan virke som at potensialet elevaktive undervisningsmetodar har til innlæring av kunnskap, forsvinn i mangel på fagleg forankring. Allern (2016) drøftar dette i ein artikkel om rollespelforma levande rollespel som undervisningsmetode. Han seier at om undervisningsaktiviteten skal fungere meir enn eit "utvida friminutt", må det stå tydeleg fram som ein læringsprosess. Knyt ein skjulte eller opne oppgåver mot rollespelet kan elevane oppnå læringsutbytte, meiner han. Ein form for fagleg eller sosial forankring er viktig om læringsutbytte er målet med aktiviteten. Bjørshol (1994) støtter dette og framhevar at arbeid før, under og etter rollespelet er viktig for elevane si læring. Dette kan vere diskusjon, evaluering eller ulike oppgåver knytt til spelet. Det å reflektere kring tema eller situasjonar i attersyn, kan gje elevane innsikt og kunnskap, skriv Sæbø (2016).

Bamford, referert i Sæbø (2009), fann at om dramafagleg undervising ikkje blir gjort på ein god måte, kan den virke negativt på læringsmiljøet. Sæbø (2009) skriv: "Analysen viser at den overfladiske og gjenskapende/rekonstruerende dramatiseringstradisjonen virker begrensende på elevenes skapende muligheter i kunnskapsproduksjonen og periodevis lammende på deres faglige engasjement" (s. 194). God kunstfaglig

undervisning, derimot, kan bidra til kreativitet og læringslyst, meiner Bamford (referert i Sæbø, 2009). Rollespel burde kanskje ikkje brukast ukritisk, og det er òg viktig at dei som leier og planlegg rollespelet har dramafagleg kompetanse (Sæbø, 2009).

For at elevar skal lære noko i skulen, er eit godt læringsmiljø spesielt viktig (KD, 2016a). Eit godt læringsmiljø blir trekt fram som vesentleg for elevane si faglege og sosiale utvikling. Ansvar for læringsmiljøet blir lagt på lærarane, og ikkje elevane. Eit godt læringsmiljø kjenneteiknast av fleire faktorar. Blant anna eit godt forhold mellom elevane, kultur for læring, gode relasjonar med foreldre og godt lærar- og elevforhold. I eit godt læringsmiljø vil elevar lære meir, vere meir motiverte og ha det kjekkare på skulen. Det legg grunnlaget for utviklinga av deira kreativitet, sjølvtilit og sjølvstende (KD, 2016a). Forfattarane i NOU 2015:8 samanfatar den nyaste forskinga på læringsmiljø og kom fram til desse kjenneteikna på eit godt læringsmiljø:

- elevene engasjeres aktivt i egen læring og forstår egne læringsprosesser
- elevene deltar i kommunikasjon og samarbeid,
- elevene får utvikle dybdeforståelse og får hjelp til å forstå sammenhenger,
- elevene får utfordringer som gjør at de strekker seg,
- undervisningen er tilpasset elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer,
- elevene møter tydelige forventninger til hva de skal lære, og får tilbakemeldinger og råd om videre læring,
- elevenes relasjoner, motivasjon og følelser tas hensyn til i undervisningen,
- lærerne tar i bruk varierte metoder, arbeidsmåter og organisering som er tilpasset det elevene skal lære og den enkelte elev og elevgruppe.

(NOU, 2015:8 s. 74)

### 3.6 Oppsummering teori

I dette kapitlet har teori kring rollespel og drama vore presentert, og World Peace Game har blitt plassert i dramapedagogikken. World Peace Game blir i denne oppgåva definert som eit improvisatorisk undervisnings-rollespel. For å drøfte rollespelet som undervisningsmetode, og for å svare på dei etablerte forskingsspørsmåla, blei det konstruktivistiske kunnskapssynet og den sosiokulturelle læringsteorien presentert.

Hovudmålet til skulen er at elevane skal lære noko, men det fins ikkje noko fasitsvar på korleis dette gjerast best. Dewey (1916/2000) og Vygotsky (1978) argumenterer for elevaktive undervisningsmetodar som legg vekt på opplevingar, språk, leik og samspel. Forskinga til Christophersen (2011) viser at det ikkje er noko automatikk i at elevaktivitet gjev læringsutbytte i form av fagkunnskapar. Det må leggjast til grunn andre faktorar, som etterarbeid og eit godt læringsmiljø, for å legge til rette for læring (Allern, 2016).

## Kapittel 4 Metode

”Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Data samler ikke seg selv, og parametere velger ikke seg selv – det er det forskeren som gjør” (Kvernbekk, 2002, s. 69). For å legge fram påliteleg informasjon om World Peace Game vart planmessige og systematiske forskingsmetodar nytta. Dette kapittelet sitt hovudmål er å gjere greie for dei forskingsmessige vala kring metodar, framgangsmåte og utvalet. Det vil også bli gjort greie for mi rolle i felten, og kvaliteten på studiet.

### 4.1 Forskingsdesign casestudie

For å svare på problemstillinga på best mogleg måte, blei det valt eit forskingsdesign basert på eit casestudie. Dette er gjort på bakgrunn av styrkene til casestudie når ein skal undersøke eit fenomen bunden av tid og stad (Yin, 2009). Forskingsmetoden casestudie blir brukt i fleire situasjonar og har ofte eit mål om å bidra med kunnskap om grupper, organisasjonar og politiske fenomen. Det nyttast også for å svare på ulike problemstillingar innan utdanning og klasseromforskning, skriv Yin (2009). Felles for dei som brukar casestudie er at dei ynskjer å forstå og forske på komplekse sosiale fenomen, som går føre seg "her og no" (Yin, 2009). Casestudie kan definerast slik:

”A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident” (Yin, 2009, s. 18).

Dette betyr at dersom ein ynskjer å undersøke eit fenomen, eller ein case, som føregår i røynda, vil casestudie vere ein hensiktsmessig metode. Styrka til denne tilnærminga er at ein kan forske på eit sosialt fenomen og behalde karakteristikkar hjå fenomenet. Ein kan sjå på det med eit holistisk syn, altså som ein heilskap (Yin, 2009). Dette var gunstig for dette studie, då det var ynskjeleg å undersøke World Peace Game som ein heilskap. Eg var med frå start til slutt, og har difor kunne kartlegge forarbeid, arbeid undervegs og det som skjedde i tida etter.

Eit casestudie er spesielt nyttig når ein stiller spørsmål som *kvifor* eller *korleis* ting er som det er, eller utartar seg slik det gjer (Yin, 2009). Studiet mitt er interessert i *kvifor* og *korleis* lærarane nytta World Peace Game. Oppgåva freista til å finne ut deira grunngevingar for valet og kva som påverka dei til å velje rollespel som metode. Eit casestudie er gunstig når forskaren har lite eller ingen kontroll over eit fenomen, ifølgje Yin (2009). World Peace Game var eit fenomen eg, som observatør, hadde lite kontroll over. Eg kunne påverke gjennom mitt nærvær, men World Peace Game ville blitt gjennomført uansett om eg var til stades eller ikkje. Eg deltok heller ikkje under planlegginga av spelet, anna enn som observatør.

Eit kjenneteikn ved casestudiet er at ein fokuserer berre på ei analyseining. Grønmo (2016) skriv: "Denne enheten betraktes da som unik og vitenskapelig interessant i seg selv, uten at den nødvendigvis betraktes som en del av et større univers" (s. 105). Den gjennomføringa av World Peace Game eg var vitne til gjerast til gjenstand for ei inngående undersøking, og er interessant og viktig i seg sjølv. Dette gjer at ein kan gå djupt i eit fenomen og søke etter forståing. Eit casestudie blir som følgje av dette omfattande og intensivt, seier Grønmo (2016). Ein kan bygge opp casestudie ved å nytte ulike typar forskingsmetodar. I mitt tilfelle nytta eg dei kvalitative forskingsmetodane observasjon, gruppeintervju og semi-strukturert intervju. Det gjev difor meining å seie at mitt forskingsopplegg er eit *kvalitativt casestudie*.

#### 4.1.1 Kvalitativ forskning

Det er to forskingsmetodar som er sentrale i forskingsarbeid: kvantitative og kvalitative metodar. Thagaard samanfatta forholda mellom dei slik: "Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall" (2013, s. 17). Kvantitativ forskning vil ifølgje Grønmo (2016) forsøke å generalisere statistisk, medan kvalitativ forskning vil forstå fenomenet ved ei analytisk tilnærming. I nokre tilfelle vel forskarane å bruke begge metodane saman.

Eg har valt ei kvalitativ forskningstilnærming, då dette høver til problemstilling og tema for oppgåva. Kvalitativ forskning er prega av fleksibilitet, og det er ikkje naudsynt å "spikre" forskingsopplegget eller tilnærming før forskinga startar (Grønmo, 2016). Dette bidrog til at eg valde den kvalitative tilnærminga. Eg hadde lese meg opp på World Peace

Game og kjenneteikna til elevaktivitet, men hadde ingen føresetnad for å forstå korleis spelet ville gå føre seg. Då var det godt å kunne ha fridomen til å endre forskingsopplegget undervegs.

Ei styrke og eit kjenneteikn ved kvalitativ forskning er at ein kan komme nærme fenomenet ein vil undersøke, skriv Grønmo (2016). Når eg skulle undersøke World Peace Game var det viktig for meg å observere rollespelet og få eit innblikk i dets natur. Eg ville kome tett på spelet, og sjå kva som skjulte seg bak "fasaden" som filmen og boka hadde satt opp. Eg ville sjå korleis spelet var i røynda, og om den klarte å engasjere elevane. Oppgåva undersøker metoden som ein heilskap, og forskinga ville sjå lærarane sine grunngevingar og deira evalueringar og diskusjonar undervegs. Kvalitative metodar kjenneteiknast ved at ein er til stades i dei naturlige omgjevnadane til fenomenet, i mitt tilfelle var det i lokalet der rollespelet vart arrangert.

## 4.2 Gjennomføring av datainnsamling

### 4.2.1 Observasjon

For å få eit innblikk i World Peace Game var eg med som *ikkje-deltakande* observatør under planlegging og gjennomføring av spelet. Det blei innhenta naudsynte godkjenningar frå rektor og Norsk senter for forskingsdata (NSD), og elevane og lærarane blei informerte om prosjektet i god tid før spelet starta. Under sjølve rollespelet hadde eg ikkje noko funksjon eller rolle. Dette var viktig for forskarrolla, og fokuset kunne haldast på å observere. Under planleggingsprosessen og gjennomføringa hadde eg telefonkontakt med lærarane, og eg fekk med meg all informasjon på ei felles internettside.

Innfallsvinkel var primært styrt av problemstillinga, men om eg såg noko interessant undervegs gav det kvalitative opplegget meg høve til å endre på opplegget. Det er vanleg å skilje mellom *deltakande* og *ikkje-deltakande* observasjon. Deltakande observasjon inneber at ein er tilstade i det sosiale systemet ein observerer og systematisk registrer deira handlingsmønster (Thagaard, 2009). I ikkje-deltakande observasjon sit ein "utanfor" situasjonen, til dømes bak i rommet (Gjøsund & Huseby, 2005). I utgangspunktet hadde eg ein ikkje-deltakande observasjon, men det er ikkje godt å vite

om og eventuelt korleis eg påverka lærarane og elevane undervegs. Dette er ifølgje Grønmo (2016) eit typisk problem med observasjonsmetoden, og noko ein må ta høgde for i analysen av materialet.

Under observasjonen sat eg for det meste i eit hjørne og noterte på ei datamaskin.

I byrjinga opplevde eg det som problematisk at eg ikkje visste kva eg skulle sjå etter. Eg skreiv difor ned tilnærma alt som hende, i frykt for å "misse" noko som seinare kunne vise seg å vere viktig. Av den grunn bar forskinga preg å vere noko ustrukturert, og det blei etter kvart særst omfattande. Når dagen var omme sat eg igjen med ei mengde data i stikkordsform som måtte reinskrivast. Undervegs i observasjonsveka noterte eg mindre og mindre, då det viste seg eit mønster i elevane sine handlingar. Då fokuserte eg meir på spesifikke ting inn mot tema eg fann interessant, til dømes om elevane var aktive, om det var nok å gjere eller om nokon vart ekskludert.

#### 4.2.2 Problematikk under observasjon

Under datainnsamlinga kan ein møte ulike problem. Forskaren kan bli delvis eller heilt avvist, perspektivet kan bli for einsidig, eller ein kan påverke deltakarane i studiet (Grønmo, 2016). Under observasjonen fekk eg ikkje kjensla av å bli avvist, heller tvert i mot. Både før, gjennom og etter observasjonen kjende eg meg godt motteke. I attersyn har eg tenkt på om dette påverka min forskingsjobb i felten og dei forskingsmessige vala eg har gjort. Difor har analysen av forskingsmateriale blitt gjort med "forskarbrille" og ei kritisk haldning.

Grønmo (2016) skriv at forskaren sitt nærvær i lokalet kan vere problematisk. Under World Peace Game sat ikkje usynleg for deltakarane i rommet. Eg var til stades, og elevane visste at eg observerte dei. Ein må ta høgde for at dette kan ha påverka elevane. Inntrykket mitt, derimot, var at spelet engasjerte så mykje at elevane gløymde meg. Dei blei også vande med mitt nærvær, og eg fekk kjensle av at dei såg på meg som ein av lærarane.

Det var tidvis stor aktivitet i rommet, der deltakarar sprang frå rom til rom og frå bord til bord. Dette medførte ein god del støy, og vanskeleggjorde forskinga mi. Særleg under forhandlingsrundane var det tidvis vanskeleg å høyre kva som vart sagt. Då sirkulerte eg



rundt i lokalet for å observere diskusjonane og planlegginga deira. Thagaard (2013) tek opp problematikken rundt det å fortelle informantane "for mykje" om forskinga si. I verste fall kan informantane seie eller gjere det dei trur forskaren vil vite eller sjå. Under forskinga mi opplevde eg ikkje noko problem med å fortelle elevane om prosjektet og årsaka til at eg var til stades. Observasjon var ein heilt naudsynt del av forskinga, og viktig for å for å kunne svare på problemstillinga. Funna under observasjonen forma resten av oppgåva, og la grunnlaget for det vidare forskingsarbeidet.

### 4.2.3 Intervju

I vekene etter gjennomføringa av World Peace Game blei intervjua av lærarane gjennomført. Forskingsspørsmål 1 spør etter lærarane sine grunngevingar for å bruke undervisingsmetoden. Observasjonen gav meg eit innblikk i spelet, men intervju var naudsynt for å få vite deira versjon og dei underliggende årsakene til valet av undervisingsmetode. Thagaard (2013) skildrar her kjenneteikna til intervjuet: "Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen" (s. 95).

Eit intervju kan utformast på ulike måtar. Eit ytterpunkt er det *ustrukturerte* intervjuet. Det er fleksibelt og kan minne om ei samtale. Hovudtemaet er satt på forhand, og når informantane tek opp tema som forskaren finn interessant, kan ein undersøke dette nærare med nye spørsmål (Thagaard, 2013). Det andre ytterpunktet er det *strukturerte* intervjuet. Her er spørsmåla og rekkefølga laga på forhand. Fordelane ved dette intervjuet er at ein kan standardisere intervjuet. Dette gjer det enklare å samanlikne svara til informantane med kvarandre (Thagaard, 2013).

Den intervjuforma eg nytta var eit *semi-strukturert* intervju. Det er ein mellomting av dei to ytterpunkta. Tema og spørsmåla var laga på førehand, men eg hadde fleksibiliteten til å følgje opp ulike tema med oppfølgingsspørsmål. Hadde eg hatt eit standardisert intervju utan rom for "avsporingar", kunne eg gått glipp av verdifull informasjon. Dette vurderer eg som ei styrke ved det ustrukturerte intervjuet. Sjølve intervjuprosessen tok tid, då lærarane hadde mykje å fortelle. Intervjuguiden var difor god å ha og fungerte som ei "hugseliste". Den sikra at eg ikkje gjekk glipp av informasjon. Intervjuguiden var

bygd opp med progresjon. I praksis betyr det at i byrjinga vart det stilt enkle spørsmål for å "varme opp", deretter spørsmål som kravde meir refleksjon. Dette er ifølgje Grønmo (2016) ei vanlig intervjuutvikling, og gjev god flyt i intervjuet.

#### 4.2.4 Problematikk under intervju

Maktforholdet mellom den som leiar intervjuet og den som blir intervjuet kan medføre problematikk, skriv Thagaard (2013). I mitt tilfelle kjende eg ikkje på noko asymmetrisk maktforhold. Ved alle intervjuet sat vi på kvar vår side av eit bord, og intervjuet hadde likskapar med ei samtale. Eit tankekors ved det kvalitative intervjuet er om intervjuobjekta seier det dei trur forskaren vil høyre (Thagaard, 2013). Dette kan ein ikkje vite, men eg opplevde lærarane som sjølvkritiske og dei gav ikkje inntrykk av å vere "ufeilbare" i lærarvirket. Dei reflekterte over spelet sine positive og negative sider, og svarte gledeleg på alle typar spørsmål. Ei anna problemstilling ein må ta høgde for, er om informantane delar informasjon dei kanskje ikkje hadde tenkt. I mitt studie har eg tatt vekk det som eventuelt fell i denne kategorien, både for å sikre anonymitet til informantar, men også til deltakarane av spelet.

World Peace Game er eit kommersielt spel, men under gjennomføringa i Noreg var det ingen til stade med interesser i spelet (økonomisk, evt. PR). Denne oppgåva skal ikkje fungere som reklame for spelet, men som ei didaktisk forskning. Det var difor viktig å undersøke og stille spørsmålsteikn ved spelet sin struktur og relevansen mot skule. For å ikkje fornærme informantane eller trakke på nokre tær, var det viktig for meg å formulere spørsmåla riktig. Nøytrale spørsmål, som fekk lærarane til å reflektere, og oppfølgingsspørsmål blei viktig. Intervjuet fekk ei balanse mellom lærarane sine grunnleggjande for metoden, metoden sine ulemper og fordelar, og korleis den står i forhold til fagets føremål og rammeverket til læreplanen. Eg forsøkte å følgje god intervjuetikk ved å vere nøytral, høfleg og ikkje stille leiande spørsmål til intervjuobjekta.

Planlegging av intervjuet gjorde eg via e-postkontakt, og intervjuet føregjekk i eit møterom på deira skule. Under intervjuet fikk eg tillating til å ta lydopptak, noko som gjorde datainnsamlinga lettare enn om eg måtte ha notert. Intervjuet starta med uformell

prat, der eg informerte om prosjektet og deira rettar til å avbryte eller ikkje svare på spørsmål. Intervjua varte om lag 40-60 minutt, og i veka etter intervjua transkriberte eg dei. Transkripsjon er ikkje alltid enkelt, og ein må som forskar tenke på korleis ein skal ta vare på intervjuobjektet sine perspektiv. Til dømes er ironi og kroppsspråk vanskelig å overføre gjennom eit lyd-opptak. Difor noterte eg stikkord undervegs i intervjuet.

#### 4.2.5 Gruppeintervju

Ein sentral del av oppgåva mi er kartlegge elevane sine erfaringar og opplevingar av World Peace Game. Deira vurderingar kring det som undervisingaktivitet og læringsutbytte tek eg opp i forskingsspørsmål 2. Gruppeintervju blei vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for å svare på dette spørsmålet. Det er røynda til intervjuobjekta og deira meiningar som er det sentrale for meg, og den eg vil freiste å forstå. Gruppeintervjuet var bygd opp med liknande karakteristikk som intervjua med lærarane. Likevel var det nokre klare skilnader. Den største var mengde informantar. Det blei intervjua tre grupper med fire elevar om gangen, til saman 12 elevar. Intervjuet har liksskapstrekk med fokusgruppeintervju. Det er eit intervju der ein held seg til eit bestemt tema (Longhurst, 2005), og i mitt tilfelle var dette elevane sine opplevingar av World Peace Game som undervisingsmetode.

Gruppeintervjuet gjev meg høve til å intervju mange på relativt kort tid, og er fleksibel på tema og spørsmål. Det kjennes nok også noko meir komfortabelt for elevane å bli intervju fleire saman, enn ein og ein. Det blei i gruppeintervjua lagt opp til at deltakarane skulle diskutere dei emna som kom opp, og spørsmåla som vart stilte. I gruppeintervju fungerer forskaren meir som ein moderator/ordstyrar, enn ein intervjuar (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2004).

Eit gruppeintervju kan gjennomførast med lite eller streng struktur (Johannessen et al., 2004). For meg var det viktig å få svar på spørsmåla eg hadde, difor hadde eg laga ein intervjuguide som intervjua tok utgangspunkt i. Det var likevel rom for, og svært ønskeleg, at elevane tok opp tema sjølve. Ei av styrkene ved gruppeintervjua var at deltakarane kom med informasjon som for meg var ukjend. For å legge til rette for dette, stilte eg opne spørsmål og forsøkte å vere så nøytral som mogleg. Eg let elevane få god

tid til å diskutere, men dersom intervjuet avspora i for stor grad, leia eg det inn igjen på temaet.

#### 4.2.6 Problematikk i gruppeintervju

Gruppeintervju har som hensikt å få fram synspunkt hjå deltakarane, difor var det viktig for meg at alle fekk snakke og bidra. Ei fare med gruppeintervju er at ein av deltakarane tek styring og dominerer (Johannessen et al., 2004). I forkant frykta eg at den som tala først ville få samtykkande respons frå dei andre i gruppa, og at det ville bli lite variasjon i svara. Det vart likevel diskusjonar, og informantane syntest ikkje vere redde for å seie frå om dei var ueinige med kvarandre.

Intervjuet blei gjennomført i eit fellesareal på skulen, og det kom av og til inn andre elevar som hadde fritime. Dette forstyrra ikkje elevane i stor grad, men det gjorde at det vart litt støy i rommet, noko som vanskeleggjorde transkripsjonen litt. Under transkripsjonen opplevde eg også problem med å høyre forskjellen på deltakarane. Det kravde ein del lytting for å fastsette kven som sa kva. Ved attersyn ser eg at eg burde notert litt undervegs for å lettare identifisere elevane. Det hadde også vore å føretrekke å ha eit betre eigna rom. Aulaen gav likevel ei slags uformell stemning, og gjorde kanskje elevane tryggare i intervjusituasjonen.

I etterkant av forkinga har eg også gjort meg nokre refleksjonar, fortalde elevane det dei trudde eg ville høyre, eller var dei ærlege? Det å kritisere lærarar eller undervisningsopplegg er kanskje ikkje ynskjeleg for alle elevar. Eg ville ikkje at elevane skulle føle at dei utleverte lærarane sine, og stilte heller ikkje spørsmål i den retninga. Det eg fann var at elevane ikkje var redde for å fortelje meg kva dei var misnøgde med. Dette var ei styrke fordi eg ikkje var ute etter å glansmale undervisinga, men få eit nyansert bilde.

### 4.3 Utval og rolleavklaring

Eit kjenneteikn ved utvalet i kvalitative metodar er eit ynskje om å få mykje data frå eit avgrensa utval informantar. Forskaren må ta tida til betraktning og vurdere kor mange det er praktisk mogleg å intervjuje eller observere (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det viktigaste er ikkje eit representativt utval, men at informantane kan tilføre forskinga noko. Ein slik utvalsstrategi blir omtala som eit *strategisk* utval. "Det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (Thaagard, 2009, s. 60).

#### 4.3.1 Utval lærarar

Lærarane arbeider alle på same ungdomsskule. Dei har eit samarbeid seg i mellom som gjev dei anledning til å prøve alternative undervisningsmetodar, noko også leiinga ved skulen legg til rette for. I intervjuet kjem det fram at dei likar å utforske metodar som bryt med tradisjonell undervising. Ingen av lærarane hadde erfaring med World Peace Game eller tilsvarende rollespel frå før, og dei har heller ikkje formell dramautdanning. Lærarane har opparbeidd seg ein del erfaring med å ta elevane ut av skulen og prøve ulike metodar. For å bevare anonymitet har eg laga fiktive namn på lærarane, og valde å skrive sitata på bokmål.

Det blei til saman intervjuet tre lærarar. Knut og Gunn underviser i samfunnsfag, og har begge studiepoeng i faget. I tillegg valde eg å intervjuet ein tredje lærar, Silje, som er norsklærer. Dette valet tok eg på bakgrunn av at eg meinte ho kunne tilføre oppgåva mi noko. I intervjusituasjonen fekk dei ulike lærarane forskjellige spørsmål, der samfunnsfaglærarane fekk spørsmål som gjekk på World Peace Game jamført med samfunnsfaget, medan norsklæraren fekk andre spørsmål, som tilpassa opplæring og elevmotivasjon. Det var i tillegg to andre lærarar til stades under rollespelet, men etter vurdering fann eg ut at eg ikkje hadde behov for meir data.

- 1) "Knut": Mann, om lag 40 år, rundt 15 års erfaring med læraryrket, samfunnsfag og engelsk.
- 2) "Silje": Kvinne, om lag 40 år, rundt 20 års erfaring med læraryrket, norsk og språkfag.
- 3) "Gunn": Kvinne, om lag 40 år, rundt 15 års erfaring med læraryrket, spes. ped. og samfunnsfag.

### 4.3.2 Utval elevar

Til gruppeintervjua av elevane valde eg å ha tre grupper på fire elevar. Då fekk eg intervjua til saman 12 elevar av dei totalt 60 som gjennomførte rollespelet. Thagaard (2013) skriv at eit godt utval i eit kvalitativt studie er det som gjer forskaren i stand til å svare på problemstillinga. Ein grunnregel i kvalitative utval er at når ein analyser datamaterialet og vurderer at det ikkje tilfører noko meir forståing av fenomenet, er utvalet stort nok (Thagaard, 2013). Eg hadde anledning til å intervju fleire grupper, men vurderte, på bakgrunn av det Thagaard (2013) skriv om utval, datamaterialet eg hadde til å vere tilstrekkelig.

For å lage utval til gruppeintervjua støtta eg meg på samfunnsfaglæraren Knut. I tida etter rollespelet stilte han timar tilgjengeleg for at eg skulle få intervjuje elevane. Eg fortalde han at eg ynskte grupper på fire og fire, likt fordelt mellom kjønna, og han hjalp til med utvalet. Han stilte elevane spørsmål om kven som kunne tenke seg å bli intervjua, og av dei som rekte opp handa plukka han ut informantane. I attersyn ser eg at utvalet baserte seg på elevar som ynskte å delta i forskinga. Dei største kritikarane til, eller elevar som var uengasjerte i World Peace Game hadde kanskje ikkje vore interessert i å stille til intervju. Til tross for dette opplevde eg ei blanding av elevar som var både negative og positive til rollespelet. Elevane gav gode svar og hadde ein god dialog med kvarandre under intervjuet. For å bevare anonymiteten til elevane har eg valt å skrive intervjua på bokmål og bruke fiktive namn.

<b>Gruppe 1</b>	<b>Gruppe 2</b>	<b>Gruppe 3</b>
Svein	Rune	Ali
Ola	Frank	Jonas
Ida	Aisha	Sara
Line	Maria	Nina

## 4.4 Kvaliteten til forskinga

Ifølgje Grønmo (2016) er kvaliteten til datamaterialet høgare dess meir eigna det er for å belyse problemstillingane til forskaren. Datamaterialet kan ha høg kvalitet jamført med ei problemstilling, kontra låg kvalitet for ei anna problemstilling. Han skisserer ei rekke føresetnadar for god datakvalitet. Nokre av desse er relevante for mitt forskingsopplegg, og blir presentert nedanfor.

Datamaterialet skal baserast på dei faktiske forhold og representere fakta. Ein må nytte vitenskapelig prinsipp for logikk og språkbruk, og belyse alle sider som har relevans for problemstillinga. Ein skal til dømes ikkje utelate datamateriale for å "pynte på" oppgåva. Utveljing av informantar, gjennomføring av datainnsamling og utveljing av einingar må gå føre seg på forsvarlige måtar som støttar seg på forskningsetiske normer (Grønmo, 2016, s. 238). For å vurdere kvaliteten i forskinga har ein to sentrale kvalitetskriterier. Desse er reliabilitet og validitet.

I litteratur som tek for seg casestudie er det brei semje om at casestudie har "begrensa verdi" når det kjem til generalisering, skriv Andersen (1997, s. 10). Å generalisere er ikkje noko mål for meg, men det er ikkje med det sagt at eg ikkje kan seie noko om World Peace Game som undervisningsmetode, eller kva som er viktig å hugse på ved bruk av elevaktive undervisningsmetodar. Casestudie kan, sjølv med analyse av berre ei eining, kaste ljøs over andre einingar og fenomen, skriv Yin (2009). Funna presentert i kapittel 6 er difor basert på analyse av tidlegare teoriar om rollespel som undervisningsmetode, og teoriar kring det konstruktivistiske kunnskapssynet og sosiokulturell læringsteori.

### 4.4.1 Reliabilitet

Omgrepet reliabilitet viser til om forskinga er gjort på ein hensiktsmessig måte, og krev kritisk tenking frå forskaren med tanke på truverd og overførbarheit (Thaagard, 2014). Ein har høg reliabilitet om forskinga gjev påliteleg data, og om det kan reproduserast av ein anna forskar på eit anna tidspunkt i same omgjevnadar. Reliabiliteten er høgare dess meir samsvar det vil vere etter gjentekne datainnsamlingar (Grønmo, 2016). Prinsippet om reliabilitet er ikkje like enkelt å etterprøve ved kvalitative studie som ved kvantitative studie. Dette har med fleire forhold å gjere. Kvalitative metodar kan til

dømes ha mindre struktur i datainnsamlinga enn kvantitative studie. Der er også vanskeleg å skilje ut datainnsamlinga som ein einskild prosess i forskinga (Grønmo, 2016). Grønmo skriv: "I kvalitative studier blir undersøkelsesopplegget i stor grad utviklet under selve datainnsamlingen, tildels avhengig av forskerens analyser og tolkninger av data etter hvert som nye data samles inn"(s. 242).

Dette medfører at det i praksis er umogleg å foreta akkurat same undersøkingsopplegg igjen. World Peace Game vil aldri bli gjennomført på same måte igjen, til det er spelet for komplekst og for lite detaljstyrt. Spelet sin progresjon og utvikling er i stor grad elevstyrt. Det betyr at det ikkje vil vere mogleg å oppnå det same forskingsresultat som i denne studien. Under kvalitativ forskning er reliabiliteten avhengig av at forskaren presenterer data om faktiske forhold og at datainnsamlinga gjennomførast på ein systematisk måte, skriv Grønmo (2016). Dette har eg forsøkt å gjere ved å planlegge metodane, skrive gode intervjuguidar, og ha gode rutinar på transkripsjon.

For å styrke reliabiliteten har eg lagt vekt på å gje ei grundig avklaring av dei forhold som påverkar prosjektet mitt. For å sikre truverd har eg lagt vekt på å skildre metodane og utvalet i oppgåva, mi forskarrolle og analysearbeidet. Eg har forsøkt å gjere greie for intervjusituasjonane og kva den sosiale settinga var. Det har vore eit fokusområde for meg å ikkje formulere leiande spørsmål i intervjua, då dette er noko som kan gjere at ein påverkar svara frå informanten. Spesielt elevane kan bli påverka, og ein forskar kan bevisst eller ubevisst "forme" svara deira (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er noko eg har vore medviten om under data-analysen. Det er så klart ein sjanse for at eg, som forskar, ubevisst har påverka informantane og innsamlinga av data.

#### 4.4.2 Validitet

Validitet kan omsettast til gyldighet, og seier noko om ein greidde å undersøke det som var intensjonen å undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012). I dette casestudie har eg nytta kvalitative intervju og observasjon, og Johannessen et al. (2004) skriv at: "Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten" (s. 195). Validitet er forbunde til forskaren si tolking av forskingsmaterialet, og for å vurdere validitet må ein vurdere sanninga og styrka til funna. Grønmo (2016) brukar uttrykka



kompetansevaliditet og kommunikativ validitet om to typar validitet sentralt for kvalitativ forskning (2016). Dette er ei form for indre validitet, som skal sikre at ein forskar på det som var intensjonen.

Kompetansevaliditet handlar om forskaren sin kompetanse. Dess meir kompetent forskaren er på eit tema, dess større høve er det at han får valid forskning. Grønmo (2016) skriv at forskaren er viktig under innsamlinga av datamaterialet, og ein kompetent forskar vil kunne operere meir nøyaktig enn ein mindre kompetent forskar. Ein kompetent forskar vil kunne justere forskingsopplegget undervegs, om det trengs. Grønmo (2016) skriv vidare at eit godt forhold til informantane gjer det lettare å hente informasjon. Han understrekar, derimot, at det er ingen garanti for høg validitet sjølv om ein er ein kompetent forskar. I mitt tilfelle har eg ikkje dramafagleg kompetanse, men eg har lese meg opp på og forsøkt å forstå området eg har forska på. Det har også vore ei mengde samtaler mellom meg og ulike personar som har erfaring med rollespel i undervising, desse har vore til hjelp når eg skulle utforme spørsmål. Samtidig har eg arbeid med samfunnsfaget og satt meg inn i føremålet og dets natur.

Kommunikativ validitet tek for seg styrking av validiteten gjennom diskusjon og samtaler med informantar eller kollegar. Grønmo (2016) trekk fram dette som ein vanleg måte for forskarar å vurdere om materialet er treffande jamført med problemstillinga. I mitt tilfelle har kollegial validiering vore viktig. Tallause timar med diskusjon med rettleiar og medstudentar har gitt meg ei kritisk drøfting av materialet mitt og om det er treffande i forhold til føremålet med oppgåva.

Grønmo (2016) summerar opp diskusjonen rundt validitet i forskinga slik: "I praksis er det ikke mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier" (s. 257). Det er heller ingen enkle eller presise måtar å fastslå validitet på. Forskarar må difor fortløpande og systematisk vurdere forskinga og forskingsopplegget sitt.

## 4.5 Etske betraktningar

Avslutningsvis vil eg drøfte etiske moment i oppgåva. Dei val forskaren gjer i forskinga, kan få konsekvensar for den det blir forska på. Difor er etikk viktig i all kvalitativ forskning der det er direkte kontakt mellom dei som studerast og forskaren (Thagaard,

2013). Eit av grunnprinsippa i forskning er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). Dette handlar om at forskaren skal forsvare og sikre innsamla data. Innsamla informasjon kan skade enkeltpersonar, og denne informasjonen må anonymiserast slik at det ikkje er mogleg å gjenkjenne vedkommande. God forskningsetikk er å streve etter å ha gode rutinar rundt handsaming av data og lagring (Fossheim, 2015). Etter at intervjuet var blitt transkriberte, sletta eg opptaka. Nøyaktighet i transkripsjonsfasen har vore viktig, slik at detaljer og moment ikkje blei utelatt. Det har blitt vektlagt å formidle det informantane faktisk sa og meinte, og det har ikkje blitt tillagt noko anna motiv enn det dei gav uttrykk for. Før forskinga kan starte, er det ein føresetnad at informantane har gitt sitt informerte samtykke. Fossheim (2015) skildrar kva informert samtykke er: "At samtykket skal være informert, vil si at den det forskes på, ikke skal være uvitende om det angjeldende forskningsprosjektets metodikk/prosedyrer, formål, type forventede resultater og planlagte formidling" (5. avsnitt).

## 4.6 Oppsummering metode

Studiet er eit kvalitativt casestudie der datamaterialet kjem frå observasjon, gruppeintervju og intervju. Eit strategisk utval av informantar har blitt nytta i intervjusituasjonane. Ein systematisk og kritisk gjennomgang av reliabilitet og validitet gjer at eg vurderer datakvaliteten til å vere god og tilstrekkelig for å svare på problemstillinga i oppgåva. Studiet har for å få analyseiningar til å kunne generalisere, til det vil det måtte forskast meir på World Peace Game som undervisingsmetode. Eg vurderer det likevel til at forskinga kan seie noko om kva som kjenneteiknar store rollespel som World Peace Game, og kva som kan vere fallgruvane ved slike undervisingsmetodar.

# Kapittel 5 Resultat og drøfting

## 5.0 Innleiing

Hovudmålet til dette kapittelet er å framstille det empiriske materialet og drøfte dette mot teorien presentert tidligare. Materialet består av omtrent 20 sider med observasjonsnotat og 50 sider med transkribert intervju frå elevar og lærarar.

Hovudproblemstillinga for oppgåva er:

- Korleis eignar World Peace Game seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap?

For å presentere funna mine på ein ryddig måte, har eg valt å tileigne eit delkapittel til kvart av dei tre forskingsspørsmåla. Desse er:

- **Forskingsspørsmål 1:** Korleis grunnjev lærarane bruken av World Peace Game som undervisningsmetode?
- **Forskingsspørsmål 2:** Korleis opplevde elevane World Peace Game som undervisningsmetode og kva læringsutbytte identifiserer dei?
- **Forskingsspørsmål 3:** Kva relevans har World Peace Game mot samfunnskunnskap og korleis kan ein best mogleg utnytte læringspotensialet til metoden?

## 5.1 Forskingsspørsmål 1

Dette forskingsspørsmålet tek sikte på å undersøke lærarane sine grunngevingar for å bruke World Peace Game i undervisinga. Datamaterialet kjem frå semi-strukturerte intervju gjennomført med tre lærarar. Under analysen av datamaterialet laga eg ulike kategoriar, som i dette kapittelet vert nytta som overskrifter og temaområde. Intervjua av lærarane er gjort i etterkant av rollespelet, og spørsmåla blei formulert ut frå observasjon gjort under World Peace Game. Eg knyt deira betraktningar opp mot Kunnskapsløftet, læringsteoriar og drama- og rollespelteori.

### 5.1.1 Alternativ og tilpassa opplæring

Lærarane fortel at noko av motivasjonen deira for å prøve World Peace Game er eit ynskje om å ha innslag av alternative og varierte undervisningsmetodar i skulekvardagen til elevane. Elevgruppa er på totalt 60 elevar, og det er, som i alle klasserom, store sprang i motivasjon, kunnskap, bakgrunn og korleis dei lærar best, fortel Silje. Lærarane trekk fram eit ynskje om å gå ut av klasserommet, å nytte omverda aktivt i undervisinga. Dei er lei av å stå framfor tavla og formidle lærestoffet frå læreboka, og dei likar å utforske metodar som set elevane i fokus. Gunn seier: "Jeg synes det er en fordel at det er nye ting som skjer. Det er ikke sånn 'ååå nei.... ikke nå igjen' hos elevene. Det er noe nytt, det er noe spennende, og det merkes". Knut har eit liknande syn. Han seier at han meiner tradisjonell undervising, der han står framfor klassa, ikkje svarar til måten han ynskjer å undervise på. Han likar å variere, og leitar kontinuerlig etter undervisningsmetodar som kan aktivere elevane samtidig som det gjev læringsutbytte.

Motivasjonen desse lærarane har til å prøve World Peace Game kan sjåast i samanheng med læringsteoriane og kunnskapssynet som Dewey (1916/2000) og Vygotsky (1978) representerer: Konstruktivismen og det sosiokulturelle læringssynet. Dei kritiserte den monotone, tradisjonelle undervisinga, med læraren som "eineherskar" i klasserommet. Inntrykket eg får av lærarane eg intervjuar, seier meg at dei har det same synet. Dei snakkar mykje om å gå ut av klasserommet, oppleve noko og aktivisere elevane. Samtidig fortel lærarane at dei ikkje har særlege motførestillingar mot tavleundervising, i mange tilfelle er det den mest hensiktsmessige måten å undervise på. Deira inntrykk er likevel at det er for lite elevaktive undervisningsmetodar i skulen og at lærarar kvir seg på det fordi det krev meir planlegging og tid. Deira tankar om utbreiinga av elevaktive undervisningsmetodar stemmer med forskinga Klette (2004) gjorde, som fann at lærarstyrt tavleundervising er den mest dominerande undervisningsmetoden i skulen.

Gunn seier at alternativ undervising kan gje dei minst motiverte eit avbrekk frå den vanlege undervisinga. Elevar som ikkje responderer godt på vanleg undervising, kan få betre læringsutbytte ved å oppleve variert undervising, meiner ho. Ho fortel om eit ynskje om å treffe dei elevane som ikkje alltid "skin", og at motivasjonen hennar for å prøve World Peace Game var at desse kunne oppleve skuleglede, motivasjon og meistring. Ho seier:

*Det var noen som overrasket meg stort. Det var veldig kjekt. Du har jo de som henger på gardinene og makker på stolene hele uken. Men der nede så var de så konsentrerte, så fokuserte. De glapp ikke en eneste dag.*

NOVA-rapporten: *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon* (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011) seier at læringsutbytte til skulesvake elevar kan lide dersom undervisinga blir for monoton. Dei fann at særleg denne gruppa får betre utbytte av undervisinga, viss lærarane maktar å variere. Variasjon er viktig i skulen, og i Kunnskapsløftet (2006) er dette særleg knytt opp mot opp prinsippet om tilpassa opplæring. Dette prinsippet er førande for undervisinga lærarane skal utføre. Målet er at tilpassinga skal skje innanfor fellesskapet i klasserommet (KD, 2006). Ein vil at elevar med lærevanskar skal delta i eit klassemiljø, i staden for å bli utelatne. Difor lyt ein legge til rette for at dei får utbytte av undervisinga ved å tilpasse nivå, metode og organisering. I prinsippa for opplæringa (KD, 2006) står det:

Tilpassa opplæring for kvar einskild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsette kompetansemål (KD,2006, s.4)

I prinsippet blir variasjon i arbeidsmåtar, læremiddel og lærestoff trekt fram som grunnleggande for å tilpasse opplæringa til den einskilde eleven. Tilpassa opplæring er knytt opp mot eit grunnsyn om at elevar lærer ulikt, har ulik progresjon og har ulike læringsstrategiar (KD, 2006). Lærarane i studiet snakka mykje om dette, og seier at dei til tider opplever det vanskeleg å tilpasse undervisinga slik at alle elevane får utfordringar og kjensle av meistring. Dette er noko av bakgrunnen for at dei ville prøve World Peace Game, seier Knut, og føyer til at dei på førehand hadde ambisjonar om at alle elevane skulle bli utfordra på eit nivå som passar deira kunnskapsnivå. Det var oppgåver i spelet som kunne engasjere alle, seier han.

### 5.1.2 Sosiale dugleikar

Lærarane fortel at å utvikle sosiale dugleikar, som empati og samarbeid, var blant motivasjonen deira for å bruke World Peace Game. Deltakarane i rollespelet var spreidd over tre klasser, og mitt inntrykk var at dei kjende kvarandre frå før. Elevane vart delt

inn i land og organisasjonar på tvers av klassene. Silje seier at vanleg undervising ikkje alltid eignar seg så godt til utvikling av sosiale dugleikar, fordi dei i lita grad set elevane fokus, og at elevar i liten grad "omgås", i undervisinga. Ho seier:

*Bare det å flytte undervisingen ut av det klasserommet de alltid sitter i. Det å være i gruppe med andre mennesker som du vanligvis ikke forholder deg til. Det er lærerikt, både sosialt og faglig.*

Ein fordel med rollespel, slik ho ser det, er at elevane må lære seg å omgå personar dei vanlegvis ikkje er saman med. Dette er bra, meiner ho, fordi elevane blir betre kjende og kan få sosial "input". I tillegg lærer dei å kommunisere og samarbeide med elevar dei ikkje kjenner så godt frå før. Dette er bra for utviklinga av deira sosiale kompetanse, seier Silje. Arbeid med sosiale dugleikar er noko som er vektlagd i Kunnskapsløftet. Der står det blant anna at: "Skolen skal bidra til at elevene utvikler sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre. Sosial kompetanse kan læres og må sees i sammenheng med den faglige kompetansen (KD, 2016d). Dette fortel at skulen ikkje berre skal vere orientert rundt dei faglege kompetansane. Vel så viktig er også dei sosiale dugleikane, som blir sett på som naudsynt for at elevane skal fungere i eit fellesskap når dei er ferdige på skulen.

Leming (2016) skriv at når elevane får ulike roller, må dei ta andre sine perspektiv innover seg. Dette kan ifølgje ho bidra til at elevane får betre innsikt og empati, slik som skulen ynskjer for elevane sine. I World Peace Game fekk elevane ulike roller, og lærarane fortel at dei ikkje gav noko retningslinjer på korleis rolla skulle vere. Elevane måtte difor definere rollene sine sjølve. Det kan vere godt for elevane å komme ut av sine vante mønster, meiner Gunn. Ho seier:

*Jeg tenker at vi alle sammen har en rolle, uansett hvor vi er – om det er hjemme eller på skolen. Og noen har lagt seg til en rolle, enten om det er at 'okay, jeg er en person som ikke sier noe, derfor kan jeg ikke si noe nå, da får jeg for stor oppmerksomhet' Eller, 'jeg er jo klassens klovn og jeg kan tillate meg å si og gjøre hva jeg vil'. Men der nede så blir du liksom satt i en rolle, fordi du har en oppgave du skal gjennomføre. Jeg tror det kan være veldig sunt, fordi det bryter med andre sine forventinger om hvem du skal være.*

Dette er noko dei andre lærarane trekker fram som ein positiv faktor med rollespel. Dei elevane som vanlegvis ikkje likar skule eller kjem overeins med medelevar, kan få ein ny start. Deira vanlege rolle blir bytta ut med ei anna, og ifølgje Gunn kan dette vere ei kjærkomen avveksling for nokre elevar. Den som til vanleg er "klassens klovn", kunne under World Peace Game plutsleg bli den mest seriøse, fortel ho. Dette er interessant og ein kan sjå samsvar med det Leming (2016) fann: "Jeg har erfart at det at studentene tar på seg en annen rolle, også gir dem en litt annen mulighet til å delta mer aktivt i læringsprosesser enn de vanligvis gjør" (s.70). Dette var også tilfelle under World Peace Game fortel Silje. Ho seier at: "Selv de beskjedne og de du oppfattet var flau, tok rollen sin veldig bra. De var med i spillet." Dei som blomstra mest i løpet av veka, var dei som til vanleg er dei mest blyge og stille, seier ho.

Ifølgje lærarane gjorde i rammene i spelet til at elevane både måtte samarbeide i landet, og mellom landa. Silje opplevde dette som bra for elevane, sidan samarbeid er noko dei treng å øve på. Viktigheita av samarbeid i eit samfunn er presisert i Kunnskapsløftet, og opplæring i det blir trekt fram som eit mål med utdanninga: "Utdanninga skal øve opp evna til samarbeid mellom personar og grupper som er ulike. Men ho må også gjere dei konflikter tydelege som kan liggje i møtet mellom ulike kulturar" (KD, 2015, s. 4). Her blir samarbeid sett på som ein viktig dugleik i møtet med andre kulturar og folkegrupper. Frå eit samfunnskunnskapleg syn, er det særskilt viktig at elevar lærer å møte andre grupper med respekt og toleranse (KD, 2013). I World Peace Game møter deltakarane kvarandre i forhandlingar, med ulike preferansar og interesser. På tross av dette måtte dei kommunisere med kvarandre og bli einige.

Både Knut, Silje og Gunn håpte at empati også var ein dugleik elevane kunne få øving i under World Peace Game. Empati for medelevar som var utanfor eller ikkje forstod, og empati for dei ulike rollene som var i spelet. Desse tankane kan ein sjå att i Leming (2016). Ho skriv at det å kjenne dei ulike rollene på kroppen, og merke at avgjerslene dei gjer får konsekvensar, kan gje god øving i empati. Elevane blir bevisstgjorde sine haldningar og verdiar, og dei kan få betre innsikt i situasjonar, meiner ho. I Kunnskapsløftet er utvikling av empatiske evner, men også utfordringa av elevane sine stereotypiar og meiningar, sentralt (KD, 2015).

### 5.1.3 Aktiv læring

Lærarane trekk fram eit ynskje om å ha mykje elevaktiv undervising i timane sine. Dei har tru på at elevane vil ha betre utvikling fagleg og sosialt dersom dei er aktive i sosiale, lærerike aktivitetar. I World Peace Game var elevaktiviteten svært høg, og dette var absolutt noko av motivasjonen for å prøve World Peace Game, fortel dei. Knut seier:

*Det blir en veldig aktiv undervising. Elevene deltar aktivt, det er de som på en måte må gjøre valgene, de som gjør avgjørelsene, de som må veie fordelene og ulempene ved å gjøre de forskjellige tingene. De som må se sammenhenger. Det er veldig sånn "hands on", det er der og da. De kan ikke på en måte innta en rolle der de velger å ikke gjøre noe. De er nødt å gjøre noe for å løse krisene. Det skaper engasjement, det skaper kritisk tenkning og de må reflektere rundt det.*

Knut brukar omgrepet "hands on" for å illustrere at det som skjer er synleg for elevane. Dei abstrakte fenomen ein tek opp i undervisinga blir under World Peace Game handterleg for elevane fordi dei opplever det sjølve, meiner han. I samfunnskunnskap er det mange omgrep og faktakunnskapar ein ynskjer at elevane skal lære. Tek ein til dømes for seg temaet politikk, dukkar det opp ulike avanserte omgrep, som til dømes "parlamentarisme". Der tavleundervising kan ta for seg faktakunnskapar rundt omgrepet, vil ein under eit rollespel kunne oppleve parlamentarismen i praksis. Dette er ei form for omgrepsutvikling som dannar forståing ein i klasseromundervising kanskje ville ha problem med å forstå. Dette stemmer med det Henriksen (2006) skriv, i naturfaget var rollespel eigna som hjelpemiddel for utvikle omgrep.

Ein kan dra parallellar til Dewey (1916/2000) sine teoriar og hans problemmetode, når ein ser på Knut sitt sitat ovanfor. Dewey meinte at kunnskap og handling er sterkt knytt saman, og at ein får kunnskap gjennom å løyse eit problem. I World Peace Game var dei 23 krisene sjølve kjernen i spelet. Elevane måtte kontinuerlig jobbe med problemløysing under rollespelet, og dei handsama problema på ulike måtar. Mønsteret dei hadde kunne likne på problemmetoden til Dewey. Dei samtalte rundt problema, klargjorde kor vansken låg, diskuterte, resonnerte og eksperimenterte rundt løysningsforslag. Det var ikkje noko fasit på krisene eller korleis ein skulle ein skulle gjennomføre spelet, og Knut meinte at dette kunne ta vekk noko av frykta elevane hadde for å feile.



Ifølgje Dewey (1916/2000) er ikkje læringspotensialet til elevane tilstrekkelig utnytta om dei ikkje er aktive i læringsprosessen. Han argumenterte for at elevar som var aktive og eksperimenterte, løyste problem og reflekterte rundt erfaringane, lærte meir. Dette samsvarar med Gunn sine tankar om kvifor World Peace Game eignar seg som undervisningsmetode. Elevgruppa ho underviser har læreveskar i ulik grad, og i den forbindelse søker ho etter aktive undervisningsmetodar. Dei lærar best og hugsar best viss dei gjer ei fysisk handling, meiner ho:

*Jeg har troa på å gjøre noe praktisk eller fysisk i stedet for å bare sitte og lese. Du er deltagende. I stedet for å sitte nede på tinghuset, så er du faktisk inne i det. Og hvilken læring er det? Jeg tror sosial læring, og faglig læring. Jeg tror det å huske det i ettertid er lettere når du selv fysisk har vært inni det, enn når du bare har vært en tilskuer. Også gjør det jo ingenting at det er litt gøy da!*

#### 5.1.4 Dialog

Silje trekk fram eit ynskje om å øve på munnlege dugleikar, som retorikk, argumentasjon og kommunikasjon. Ho seier at elevar "no til dags" er for dårlege til å kommunisere, og at ordforrådet generelt er dårleg. World Peace Game er nyttig her, fordi språket er sentralt i å drive spelet framover, seier ho. I tillegg lyt elevane vere formelle og nøyaktige når dei er framme og talar til forsamlinga. Ho er norsklærer og seier at tradisjonelt er temaet retorikk i norskfaget litt tungt, men under World Peace Game blir det ei "snik-innføring" av emnet. Elevane lærer, ifølgje ho, å bruke avanserte ord og sette det i riktig kontekst.

I Kunnskapsløftet er det å uttrykkje seg munnleg ein av dei fem grunnleggande dugleikane (KD, 2006). Desse skal gjennomsyre alle fag. Læreplanen i samfunnsfaget seier at øving på den munnlege dugleiken skal komme til uttrykk gjennom tilrettelegging av aktivitetar der elevane får ytre, argumentere og drøfte sine meiningar med kvarandre (KD, 2013). I World Peace Game var dialogen ein sentral del av spelet. Under observasjonen såg eg diskusjonar og rettssaker i World Peace Game der deltakarane måtte argumentere kraftig for sitt syn. Dette knyt eg til utdanningskomiteen sin argumentasjon for leiken sin plass i skulen, der dei skriv at leiken kan bidra til å

utvikle språk og trene på kommunikasjon, ta avgjersler, formulere standpunkt og å diskutere rett og gale (Innst. O. nr. 36, 1993-1994).

### 5.1.5 Konkretisering

Ei årsak til at Knut ville nytte World Peace Game i undervisinga, var at metoden egna seg godt som "konkretiseringsmiddel", seier han. Han fortel: "Jeg har veldig tro på å gå utenfor skolen, gå inn roller, se ting. Jeg mener at det de får oppleve, det kan de bruke som en konkretisering senere. For å forstå vanskelige ting". Det å konkretisere tyder å gjere noko konkret, til dømes ved å illustrere noko ved eit eksempel. Det er eit kjent didaktisk grep, og kan gjere elevane i stand til å forstå ting, som i utgangspunktet framstår som komplisert (Nordbø, 2009). Knut fortel at han i løpet av samfunnsfagundervisinga seinare i skuleåret kan referere til situasjonar frå spelet. Han vonar at dette kan hjelpe elevane til å betre forstå ulike tema:

*Det som er, er at vi konkretiserer det etterpå. Vi kommer til å jobbe med: 'Okay, FN i dette spillet her – det fungerte på den måten, hvordan gjør de det i virkeligheten?' Eller, 'Okei, vi hadde en rettsak her – hvordan vil en rettsak i virkeligheten være?' De ser, på en måte, ting mye klarere nå.*

Dette gjeld også for historiefaget, seier han. Når han skal undervise om den kalde krigen, vil han konkretisere emnet ved å referere til fastlåste og kritiske situasjonar i World Peace Game. Dette vil gjere temaet meir forståeleg, og kompleksiteten i denne internasjonale konflikten vil bli enklare å forstå, meiner han. Dette samsvarar med Dewey (1916/2000) sine tankar om at undervisinga burde knytast opp i mot elevane sin erfaringsbakgrunn. Dewey såg på det som meir sannsynleg at elevane ville lære og hugse noko då.

### 5.1.6 Utforskaren og kritisk tenking

**Knut:** *Det er jo særlig relevant inn mot utforskeren da. De skal liksom undersøke, de skal gjøre hypotese, de skal være litt som en forsker. Du skal ikke bare gi de informasjon, de skal være kritiske. Alt det her er jo på forskjellige måter inne i spillet.*

Utforskaren er eit av fire hovudtema i samfunnsfaget, og målet med å innføre dette området var å få inn meir samfunnsfaglege metodar i faget, skriv Koritzinsky (2014). Knut seier at oppbygginga og rammene til rollespelet gjer det til ein arbeidsmetode der

elevane må jobbe med hypotesedanning og resonnering rundt problem. I læreplanen i samfunnsfaget, under *Utforskaren*, er kritisk tenking og vurdering av etablert kunnskap gjennom skapande aktivitetar, sentralt (KD, 2013). Dette gjer World Peace Game særleg relevant mot hovudområdet *Utforskaren*.

I *Framtidas skole* (NOU: 2015:8) skriv forfattarane om verdien kritisk tenking og problemløysing har for at elevane skal kunne lukkast i samfunnet i framtida. Dei omtalar kritisk tenking som "(...) å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner. Evne til å ta rasjonelle valg, beslutninger og ta i bruk vitenskapelige metoder knyttes også til kompetansene" (NOU 2015:8, s. 33). Knut fortel at han opplever at tilrettelegging for kritisk tenking kan vere vanskeleg å implementere i "vanleg" undervising, fordi formidling av pensum i liten grad aktiverer elevanes sin kritiske sans.

Tanken om kritisk tenking er også nedfelt i prinsippa for opplæringa (KD, 2006). Der står det at skulen skal: "stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking" (s. 2). Knut meiner at World Peace Game kan bidra til å nyansere og diskutere tema som rettsvesen eller FN. Det er to konsept som vanleg undervising kanskje ikkje reflekterer kritisk over. Nokre vil kanskje hevde at rettsvesenet i Noreg er "bra som det er", eller at FN er ein ufeilbar organisasjon. Samfunnsfaget sin jobb er ikkje å legitimere eksisterande strukturar, skriv Borgebund (2015). Det er viktig at lærarar våger å invitere elevane med i diskusjonar om emne, som til dømes demokrati eller "fredsnasjonen Noreg".

## 5.2 Forskingsspørsmål 2

Det førre forskningsspørsmålet tok for seg lærarane sine grunngevingar for og perspektiv på kvifor dei ville bruke World Peace Game som undervisningsmetode. Dette forskningsspørsmålet orienterar seg rundt elevane sine opplevingar og erfaringar av World Peace Game. Datamaterialet kjem frå tre gruppeintervju av til saman 12 elevar. I intervjuet var det nokre tema som gjekk igjen. Desse tema vil no bli presentert, eit i kvart delkapittel.

### 5.2.1 Ein annleis skulekvardag

I byrjinga av intervjuet var det interessant å høyre kva som kjenneteiknar elevane sin vanlege skulekvardag. Dei fortel at dei hadde lite eller inga erfaring med rollespel i skulesamanheng frå før og at rollespel er noko dei relaterer til skuleavslutningar og teaterframvisningar. Ein vanleg skuledag er prega av tavleundervisning, individuelt arbeid og gruppearbeid, seier dei. Dette skil seg dermed ikkje nemneverdig frå Klette (2004) si forskning om lærarstyrt undervisning som dominerande i klasserommet.

Samfunnsfagundervisninga er unntaket, seier dei. Her har dei ulike prosjekt, diskusjonar og ekskursjonar. Elevaktiviteten er generelt høg i desse timane, kan dei fortelje.

Dei fortel at dei opplev det som motiverande når det skjer noko annleis i skulen. Den tradisjonelle undervisninga med læraren framme ved tavla og elevane bak pultane kan vere trøttande og keisam, seier nokre av elevane. Det er ikkje konsensus rundt dette i gruppeintervjuet, og nokre av elevane seier dei føretrekker tavleundervisning, og meiner elevaktivitet kan vere litt "travelt". Dei einast om at det viktigaste er at det er variasjon, og ikkje ein rutinemessig skulekvardag. I undervisningsprinsippet, tilpassa opplæring, kan ein lese at variasjon er ein heilt naudsynt faktor (KD, 2006). Ei opplæring som er tilpassa, er kjenneteikna av variasjon i lærestoff, metodar og læremiddel. Det blir sett på som viktig for å ivareta motivasjonen og læringsutbytte til elevane.

Ein måte å variere undervisninga på er gjennom variasjon av undervisningslokalet.

Elevane trekker fram i intervjuet, at det var særleg kjekt å vere på biblioteket. Ali seier at han følte seg meir motivert til å reise på skulen, når han viste at han ikkje skulle ha vanleg undervisning. Line er einig, men føyer til at det ikkje er fordi skulen er keisam,

men fordi at ho opplevde World Peace Game som kjekt. Motivasjon heng saman med trivsel, og ein kjekk skulekvardag er viktig for det sosiale og faglege utbytte elevane kan få, seier Imsen (2011). Lærarar som lukkast med å ha aktivitetar der elevane må knyte kunnskap til handling, resulterer i elevar med betre læringsutbytte og motivasjon, (Jordet & Bergkastet, 2016). Line fortel kvifor ho meinte at World Peace Game var ein god undervisingmetode for ho:

*Det er en helt annen måte å lære på. For meg funket det veldig bra. Jeg følte at mange tok det mer seriøst, det var mer sosialt, og jeg føler at å komme på skolen halv 9 hver morgen, sitte seg ned, lese en bok og være på skolen i 6 timer, hver dag, det er... Jeg blir så tung i hodet og lei av det. Så det funker mye bedre å gjøre ting som dette.*

### 5.2.2 "Altså, jeg lærer bedre når jeg gjør noe"

Når elevane blir spurde om kva som kjenneteiknar deira gjennomføring av World Peace Game, kjem det mange ulike svar. Dei trekk fram ulike element og hendingar, men det som går igjen i intervjuet er ulike verb, som snakke, diskutere, krangle, argumentere, lære, gjere, sette seg inn i situasjonen og samarbeide. Desse verba illustrerer aktiviteten som føregjekk i rollespelet. Elevane og lærarane er samde i at spelet i stor grad er bygd opp rundt elevaktivitet. Skal ein samanlikne med tradisjonell tavleundervising, er det ikkje mykje likskapar, fortel elevane. Lærarane var til stades, men mest som "dørvakter" og administratorar. Framdrifta vart styrt av spelleiaren, og spelet sin progresjon kom naturleg etterkvart som elevane løyste dei ulike krisene og problema. Maria og Rune skildrar korleis dei opplevde læringa i metoden:

**Maria:** *En ting er å høre om hvordan FN-domstolen fungerer i klasserommet, eller hvordan statsministeren jobber og sånn. Men når du var i rommet selv, og skulle ta avgjørelsen selv, så er det noe helt annet. Det blir på en måte en slags erfaring, og det blir lettere å huske det.*

**Rune:** *Vi fikk jo sette oss inn i situasjonen til en person, og det er jo noe helt annet enn å bare høre om det, sant? Greit, nå kunne du hatt en oppgave som var veldig utfyllende, å få mye hjelp til den, der og da. Men nå så satte du deg jo inn i det, og du var nødt til å gjøre det, eller så hadde du ikke klart å få World Peace, liksom.*

Maria fortel her om skilnaden på at læraren fortel korleis FN-domstolen fungerer og korleis det er å sjølv oppleve å vere i FN-domstolen. Ho lærer betre og hugsar betre ved at ho deltek og gjer noko aktivt i samspel med andre, fortel ho. Rune deler dette synet og seier at han ved å sette seg inn i rolla si som finansminister fekk innblikk i den personen

sine daglege gjeremål. Dette kan sjåast i samanheng med Bak (2004) og Leming (2016) sine tankar om at rollespel kroppsleggjer kunnskapen, og gjev inngang til lærestoffet gjennom emosjonelle sider. Dette er relevant for World Peace Game, sidan elevane blei emosjonelt tilknytt spelet og rolla si. Dei var også nøydt til å tileigne seg kunnskap rundt dei gjeldane reglane for sine organisasjonar og land. Eit medlem av FN, måtte vite kva hans jurisdiksjonar var, og ein finansminister måtte vite kva landet økonomiske situasjon var.

Drama tilbyr ein innfallsvinkel til lærestoffet både på ein fysisk, kognitiv og emosjonell måte, skriv Sæbø (2009, s. 15). Dette samsvarar med observasjonane mine under rollespelet, og dei tilbakemeldingane elevane gjev i intervju. Elevane fekk kjenne på kroppen kva det vil seie å sitte med makta i eit land. Det medførte stress i form av tidsfristar, krigar og plikter. Dei ergra seg over land som ikkje ville samarbeide, og dei fekk opp auga for reglar, alliansar og komplekse internasjonale situasjonar. Ali fortel om dei til tider oppkava og fastlåste forhandlingane, og at det gav han forståing for korleis samspelet mellom landa er: "Man forstod jo mye mer hvordan avgjørelsene påvirker verden. Hvorfor noen stiller seg veldig på bakbena liksom. Man har jo på en måte ikke lyst å være den som gir etter, heller". I læringsstrategien "Erfaringsbasert læring", som støttar seg på Dewey og Vygotsky sine læringssyn, vil det elevane lærar gjennom erfaring kunne gje varig kunnskap (Lycke, 2006). Læringa blir utforskande og eksperimentell, og den aktiviserer heile kroppen, både det kognitive og det fysiske.

Ein kan sjå i kompetansemåla i læreplanen (KD, 2013) at samfunnskunnskap inneheld fleire tema som kan verke vanskeleg å lære vekk. Emne som demokrati, politikk og rettsvesen, og som flyktning, assimilering og ytringsfridom er ord og omgrep som kan dukke opp i undervisinga er døme. Elevane fortel at dei synest samfunnskunnskap er kjekt når dei kan diskutere ulike emne som dei interesserer seg for, men ikkje når timane blir veldig teoritunge. Ida seier at dersom undervisinga er engasjerande, kjem kunnskapen automatisk, utan at ein tenker over det.

### 5.2.3 Dialog

**Rune:** *"Du lærte jo å argumentere for noe, for du måtte gjøre avtaler. Da måtte du snakke med andre parter. Prøve å overbevise de, 'dette er bra for dere'.*

Det er ikkje mogleg å løyse krisene i World Peace Game utan diskusjonar, formulering av avtaler, kompromiss og argumentasjon. Rune, ovanfor, skisserer korleis deltakarane diskuterte og til tider "manipulerte" kvarandre til å inngå avtaler. Læraren Silje trekk fram at World Peace Game eignar seg særleg å øve på retorikk, og elevane sitt syn samsvarar med det. Deltakarane i landa måtte argumentere for sine syn og saman stake ut ein felles kurs for landet. Deretter gjekk dei frå borda sine, og ut til dei andre landa for å diskutere. Dette kan ein knyte opp mot Vygotsky (1978), som meinte at språket er sjølv grunnvilkåret for læring og tenking. Han meinte at elevane utvikla kunnskapane sine saman når dei delte og diskuterte sine meningar og erfaringar med kvarandre.

Elevane fortel at dei ikkje var medvitne på at når dei argumenterte og diskuterte i World Peace Game føregjekk det ein ganske avansert øving på det å uttrykkje seg munnleg. Elevane tilpassa kommunikasjon til kven som var mottakaren, og kva situasjonen var. Det var tidvis høglydte diskusjonar, men samtidig føregjekk det formelle kunngjeringsar frå talarstolen. Eg vil hevde at dei fekk god trening på den grunnleggande dugleiken å uttrykkje seg munnleg, og legg skildringa til Kunnskapsløftet til grunn for å vise kva som forventast av elevane: "være situasjonsbevisst, kunne lytte til hverandre og å bruke det muntlige språket virkningsfullt, - tilpasset emne, situasjon og tilhører" (KD, u.å).

### 5.2.4 Sosiale dugleikar

Ein viktig del av rollespelet var samarbeid, seier elevane. Skulle krisene løysast, var det ikkje vits i noko "egotrip", kan dei fortelle. Dei som forsøkte seg på ein slik taktikk, vart gjerne avsett som statsminister eller måtte bytte rolle med nokon andre. Dette regulerte elevane sjølv internt i landa. Det var kjekt å vere på lag med elevar som dei vanlegvis ikkje er mykje saman med, seier Nina. Gruppene vart delt inn av lærarane, og difor fekk ikkje elevane vere med i diskusjonen over kva land dei skulle høyre til.

Under undervisningsprinsippet sosial og kulturell kompetanse (KD, 2006) står det at elevane skal få prøve seg i ulike undervisningsmiljø, som gjer dei sjansen til å prøve ulike

formar for samhandling. Det står her at samarbeid og meningsutveksling gjev eit godt læringsmiljø, og at det gir opplæring i sosiale dugleikar. Vidare står det at: "For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthandtering (KD, 2006, s. 3). Konflikthandtering blei viktig i spelet, og Ali fortel om frustrasjon han fekk når det skorta på samarbeidsviljen til andre land:

*Noen må jo alltid kødde seg og være en 'douchebag', og litt sånn... bare ikke ta det seriøst. Og det gjorde jo at det gikk veldig tregt i spillet. Det gikk jo an å løse noen kriser uten de, men som regel ledet hver eneste krise til at alle landene måtte gjøre noen kompromisser for å løse den. Og da blir det veldig vanskelig når et av landene ikke vil gjøre noenting.*

I Koritzinsky (2014) står det at leiken er ein fin plass for samarbeid, utprøving av reglar, formulere standpunkt og diskusjonar rundt rett og gale og rettferd. Konflikthandtering i leiken inneheld som Ali sa ovanfor ein diskusjon med andre om rett og gale, og i deira tilfelle måtte det kompromissar til for at dei skulle få løyst krisene. Dei fortel at vanlegvis når dei diskuterer med nokon, kan dei trekke seg frå diskusjonen når dei ønsker. I spelet var det ikkje snakk om å trekke seg frå noko diskusjon, fordi dei var motivert til å løyse krisene.

### 5.2.5 Alle med? - Gruppeinndeling og tilpassa opplæring

Elevane hadde ulike meningar om gruppeinndelingane og arbeidsmengda dei fekk. Jonas var kritisk til hans arbeidsmengder. Han opplevde sjølv at han hadde ein litt meningslaus jobb, som var lite krevjande. I hans auge hadde dei som hadde ein posisjon innanfor eit av dei fire landa den kjekkaste veka. Dei andre i intervjuet støtta seg på dette, og sa at dei som var innanfor dei største organisasjonane kunne ha periodar med lite oppgåver og låg aktivitet. Dei var til dømes fem personar i Verdsbanken, og den eine eleven seier dei kunne klart seg med to-tre personar.

**Jonas:** *Det var landene som skulle løse krisene, så det var de som fikk mest jobb, og mest innblikk i hvordan spillet fungerte, egentlig. Så de andre gruppene, som media og FN og Verdensbanken, de bare satt med bordet sitt og... bare så på egentlig.*

**Sara:** *De var jo med...*

**Jonas:** *Men de hadde en mye kjedeligere jobb enn landene. Landene måtte gjøre ting.*



Sæbø (2009) skriv at enkeltindivid kan dominere eit grupperarbeid, men i World Peace Game kom det også opp eit anna problem, fortel Jonas: "Folk tenker alltid at 'ho gjør det sikkert', 'Han tar den jobben der' også liksom... gidder du ikke å bidra så mye selv. Du regner med det ordner seg, liksom". Jonas skisserer her ein typisk "gratispassasjer". Det er ein person som reknar med at andre tek ansvar i eit arbeid, og bidreg lite til ei gruppe. Halvorsen (2009) seier at det er viktig at både elevar og lærarar konfronterer og stiller til ansvar den som er "gratispassasjer". Ein gratispassasjer oppstår når vedkommande ikkje kjenner ansvar for sluttresultatet av eit arbeid, seier han.

Under gjennomføringa av World Peace Game hende det at elevar sat og prata om heilt andre ting, spelte "tre på rad" eller satt for seg sjølve. Ifølgje mine observasjonar, gruppeintervjua og lærarintervjua var det ulike årsaker til dette. Det kan tenkast at nokre av deltakarane ikkje vart engasjert av spelet, at nokre ikkje forstod kva dei skulle gjere, eller at dei ikkje vart inkludert av dei andre på gruppene. Elevane fortel at for nokre var spelet rett og slett ikkje vanskelig nok. Dei sakna meir kompliserte og komplekse kriser. Elevane fortel at då dei merka at dei kom til å klare spelet, sklei konsentrasjonen ut. Nina seier at for dei fleste var det engasjerande heilt til slutten, men at kanskje dei fagleg flinkaste mista konsentrasjonen. Nina fortel kva lærarane kunne gjort annleis:

*Jeg ville hatt flere land, eller kanskje mer innviklede kriser. Nå var det på en måte sånn at nå kunne de landene, eller FN, som hadde mye penger bare komme inn sant, men i en større verden så må man tenke mer langsiktig, man kan ikke bare gå inn å ta vekk 'IS' på en dag liksom, det går ikke.*

### 5.2.6 Spelleiaren og kostymene engasjerte elevane

I rollespelet var lærarane, som nemnt, ikkje deltakande i sjølve spelet. Det var ein anna, vaksen person som hadde ansvaret for progresjonen og at alle forstod spelet. Han var spelleiar og heilt essensiell i World Peace Game. Elevane fortel at dei likte godt at det var ein person dei ikkje kjende frå før som styrte. Det bidrog til at dei ikkje fekk "skulefølelse" av rollespelet, seier Aisha. Det kjentes meir ekte, seier Ida. Ho fortel vidare: "Jeg fikk mer respekt ovenfor han eller det vi ville fått for læreren". Dette grunnjev ho med: "Vi forbinder jo han med noe annet". Elevane seier at dei kjende rollespelet blei meir engasjerande fordi spelleiaren var engasjert og "gira". Engasjement

og kompetanse blir trekt fram av Sæbø (2009) som viktig for at drama-aktiviteten skal bli vellykka.

Alle deltakarane hadde ei form for kostyme på, og gav uttrykk for at dette var noko dei likte. Dei kunne verkeleg gå inn i rollene som verdsleiarar, journalistar og våpenhandlarar. Det var ikkje flaut å gå med kostyme, fortel Nina, og legg til: "Alle hadde jo det". Når eg spurde dei om det å gå med kostyme hjelpte dei inn i rollene, svarte Nina: "Ja, absolutt. Også tror jeg at de hjalp særlig de som kanskje vanligvis føler seg mer utenfor. Det gjorde til at det ble mer ekte og at man ville bidra, liksom". Dette er noko som Sæbø og Allern (2010) diskuterer. Dei skriv at for nokre kan kostymer ha ei motiverande effekt for å delta i rollespelet, då det kjennes meir ekte.

## 5.3 Forskingsspørsmål 3

Dette forskningsspørsmålet er todelt, der første del tek for seg korleis World Peace Game svarar på føremålet til samfunnsfaget. Med føremålet til faget, spesifisert i kapittel 2.2, meinast kva faget skal formidle til elevane. Dei to emna demokrati og rettsvesen vert nytta for å gje eit døme på korleis World Peace Game formidla samfunnsfaglege tema. Kunnskap om demokrati og rettsvesen er begge sentrale i samfunnsfaget, og er representerte i den generelle delen av Kunnskapsløftet (KD, 2015), og i læreplanen i samfunnsfag (KD, 2013).

Del 2 av forskningsspørsmålet handlar om læringsutbytte. Det tek sikte på å sjå kva lærarane gjorde for at elevane skulle oppnå læring ved World Peace Game. Vidare, på bakgrunn av det dei fortel, tidligare litteratur om rollespel, og pedagogisk litteratur følgjer det ei drøfting rundt korleis ein kan få mest mogleg læringsutbytte når ein har rollespel som World Peace Game i undervisinga.

### 5.3.1 Del 1 – Metoden sin relevans for samfunnskunnskap

#### 5.3.1.1 Rettsvesen

I World Peace Game dukka det opp ei rettssak mot ein av deltakarane. Rettsaken var engasjerande og nokre av elevane trekk fram den som sjølv høgdepunktet for veka. Ein representant for eit av landa vart skulda for å forfalske ein sjekk på eit betydeleg beløp. Det var berre Verdsbanken som kunne skrive ut sjekkar, og då den forfalska sjekken blei oppdaga, vart den mistenkte saksøkt av Verdsbanken. Rettssaka blei leia av FN-domstolen, og den mistenkte fikk utnemnd ein forsvarar. Spelleiaren var oppteken av at rettsaka skulle gjerast skikkeleg, og at den mistenkte måtte få ei rettferdig rettssak.

Etter å ha leita gjennom søppelspann og den mistenkte si mappe, kunne etterforskarer fastslå at den forfalska sjekken var forsvunne. Under rettsaka var det mange vitne framme. Nokre talte den mistenkte si sak, medan andre støtta den saksøkande parten. Nokre av vitna blei skulda for inhabilitet, sidan dei hadde tilknytning til Verdsbanken. Under er eit utdrag av feltnotat frå rettsaka:

*Den mistenkte sin forsvarar seier dei ikkje fins bevis for at tiltalte hadde forfalska sjekken.*

*Advokaten til verdsbanken går fram til dommaren og informerer om at dei har fått tak i bevis.*

*Dei får tillating til å spele av eit lydopptak. I opptaket, gjort dagen i forvegen, innrømmer den mistenkte forfalskinga av sjekken.*

*(....)*

*Etter avbrotet går dommaren i FN-domstolen fram. Ber om stillhet. Den tiltalte er funnen skuldig.*

*Dei les opp dommen. Landet han representerte må betale 75 millionar til FN og 75 millionar til FN-domstolen og 100 millionar til Verdsbanken. Den tiltalte er veldig misfornøgd med dommen.*

Korleis ein skal lære om lovbrøt og om korleis rettsstaten handsamar det, seier læreplanen ikkje noko om. I kompetansemålet, derimot, står det at elevane skal kunne: "Gje døme på korleis eit lovbrøt er behandla, diskutere årsaker til og følgjer av kriminalitet og forklare korleis rettsstaten fungerer" (KD, 2013, s. 10). Nokre lærarar støtter seg til lærebøker og oppgåveløysing, og vonar at elevane på den måten får inntrykk og kunnskap om emnet. Hunnes (2016) meiner at ein ved emne som kan vere vanskeleg å forstå, burde opplevingslæring brukast som verkemiddel.

I World Peace Game fekk elevane ei slik tilnærming til rettsvesenet, sidan dei fekk oppleve eit "lovbrøt". Då den eine av deltakarane forfalska sjekken og blei oppdaga, vart det reaksjonar frå verdsbanken. Det var ikkje noko politi i spelet, men det vart utnemnd ein "etterforskar" av spelleiaren. Elevane fekk ei aktiv tilnærming til rettsvesenet. Dei var advokatar, forsvarar, vitne, sikta og dommar. Ein kan ikkje hevde at rettsaken gjekk heilt slik dei norske lovene tilseier, men det var heller ikkje målet. Elevane fekk på sin eigen måte oppleve, etterforske og dømme eit lovbrøt, og dei fekk sjå korleis deira domstol behandla forbrytaren.

Er det tilstrekkelig å ha eit lovbrøt og ein rettssak i eit rollespel for å lære om korleis eit lovbrøt blir behandla og korleis rettsstaten fungerer i Noreg? Det er eit komplekst emne, og elevane skal, som kompetansemålet seier, lære om mange ulike moment rundt rettsstaten. I 5.1.5 kunne ein lese at Knut tykte World Peace Game egna seg til å konkretisere tema frå læreplanen, difor ville Knut jobbe vidare med emnet i veka etter spelet var slutt. Han seier:

*Nå har vi nettopp hatt en større oppgave om kriminalitet og straff. Der har vi sett på forskjellene mellom tingrett, lagmannsrett og høyesterett. Vi har brukt rettsaken fra spillet som eksempel. Hvor ville den ha havnet, ville den ha havnet i tingrett eller lagmannsrett? Hva er forskjellen mellom den rettssaken og en ekte rettsak? Hva ville for eksempel "den mistenkte", bli dømt for i det vanlige samfunnet, og hvorfor? Ville det blitt varetekt for den mistenkte, hvorfor eller hvorfor ikke?*

Oppgåvene elevane fekk i vekene etter var engasjerande, fortel dei. Deltakaren Rune fortel: "Jeg følte egentlig at jeg lærte mer av oppgavene vi gjorde etterpå om spillet, enn selve spillet. Da fikk vi spørsmål om spillet, og der vi skulle ta eksempel fra spillet og sammenligne med virkeligheten". Ytringa til Rune samsvarar godt med kva dei andre elevane fortel. Dei lærte noko under rollespelet om rettsvesen, men det var refleksjonsoppgåvene etter spelet som var mest lærerike, seier dei. Dette var interessant, og kan sjåast i samanheng med Dewey (1916/2000) om at undervisinga må støtte seg på elevane sin erfaringsbakgrunn. Undervising som elevane kan relatere til sin erfaringar og kunnskar, kan gjere eit fenomen enklare å forstå. I dette tilfelle vil elevane ha ei oversikt over emnet rettsvesen, og læraren kan utvide og tilføre deira kunnskar på nye områder. Diskusjon rundt lover, og om saka ville blitt behandla likt i ei ekte rettssak, er spørsmål som kan bidra til at elevane vil reflektere meir rundt rettsvesenet, korleis det fungerer og kva som er rettferdig, samanlikna med om dei skulle drøfta dette utan å ha referansen til spelet.

Ei form for etterarbeid etter ein aktivitet som World Peace Game, vil vere viktig òg for å verifisere ting som hende i rettssaka. Noko av det som skjedde hadde ikkje rot i røynda. Kanskje ville nokre av bevisa ikkje vore gyldige i ein rettssak i den reelle verda? Kanskje vart det gjort overtramp mot den sikta i rettssaka? Ved å diskutere slike spørsmål i ettertid, kan ein trene på kritisk tenking. Det er ein sentral dugleik i samfunnsfaget, og kjem til uttrykk i læreplanen, særskilt under hovudområdet utforskaren (KD, 2013). Der står det: "Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk, er sentralt" (s. 3). I dette tilfellet måtte elevane sjølve tenke kritisk til si eiga rettssak, og vurdere om den føregjekk på ein måte som ein rettsstat ville ha godteke.

### 5.3.1.2 Demokratiopplæring i World Peace Game

Demokratiopplæring er eit av dei viktigaste oppdraga samfunnskunnskap har i skulen, seier Kortizinsky (2014). Dette kjem til uttrykk både i den generelle delen av Kunnskapsløftet (KD, 2015) og i læreplanen for samfunnsfag. Der ser ein ambisjonar om at elevane skal bli aktive medborgarar og delta i demokratiske prosessar i samfunnet. I samfunnskunnskap sine kompetansemål er demokratiet nemnt fleire gangar, og etter 10. klasse skal elevane kunne: "gje døme på kva samarbeid, medverknad og demokrati inneber nasjonalt, lokalt, i organisasjonar og i skolen" (KD, 2013, s. 10). Borgebund (2016) og Koritzinsky (2014) meiner begge at det er eit utfordrande emne å undervise i, og at undervisinga tenderer til å formidle ei noko ukritisk tilnærming til emnet. Det er eit stort fokus på læringsmåla mot fakta og lite fokus på kritisk haldningsdanning.

Frå intervju med lærarane kom det ikkje fram at demokratiopplæring var eit spesielt mål lærarane hadde satt seg ved bruk av rollespelet. Det slo meg likevel under World Peace Game at spelet tok opp mykje kjenneteikn ved eit demokrati. I kapittel 2.2 blei dei ulike formene for demokratiopplæring gjennomgått: *om*, *for*, og *gjennom* demokratiet. Vidare blir desse brukt som kategoriar for å vise demokratiopplæringa i World Peace Game.

#### **Opplæring *om* demokrati.**

Opplæring *om* demokratiet handlar om å lære intellektuell kunnskap om oppbygging av politiske system, parti og korleis eit land blir styrt. Definisjonar av demokrati, historia til demokratiet og organisering av demokratiet er kunnskapar elevane skal lære i løpet av skulen (Koritzinsky, 2014). Samfunnskunnskapsundervisinga er ofte dominert rundt opplæring *om* demokratiet, medan opplæring *gjennom* og *for* demokratiet er sjeldnare, skriv Sætra (2016). Dette blir forklart med dei mange målbare kompetansemåla i skulen, og lærarane sin generelle tidsnaud. Desse målbare kompetansemåla kan synest viktigare å bruke tida på, enn dei ikkje-målbare. I World Peace Game var det ikkje undervising i faktakunnskapar om demokratiet. Elevane fekk likevel sjå oppbygginga av ulike land, kva eit land inneheld av ulike roller og korleis politiske og internasjonale organisasjonar fungerer. Dei såg til dømes korleis Verdsbanken, FN-domstolen og FN var oppbygd og fekk oppleve maktforholdet mellom dei.

Kompetansemålet eg har lagt til grunn, seier at elevane skal klare å svare på kva demokrati inneber nasjonalt. Om elevane som deltok i World Peace Game vil klare å gje eit faktasvar på eit slikt spørsmål er ikkje sikkert. Dei vil nok likevel greie å drøfte og argumentere for ulike styreformer, ut frå deira erfaringar frå spelet. Det var ulike styresett i kvart land. Nokre hadde autoritære leiarar, nokre leiarar vart avsett på grunn av regelbrot og andre hadde avstemmingar over alle bestemmesar. Elevane vil ikkje på bakgrunn av dette spelet kunne svare på eit eksamensspørsmål om at demokrati tyder "folkestyre" og kjem frå Hellas i antikken. Det dei lærte var heller orientert rundt det faktum at det er vanskeleg å få alle til å bli einige, at kompromiss er viktig, og at samarbeid mellom landa er naudsynt for å løyse kriser. Dei lærte også at det kan vere frustrerande når alle skal vere med å bestemme, og at det mest effektive var når ein av deltakarane tok all styringa, slik som i eit diktatur. Deltakaren Svein fortel kva han lærte om demokratiet:

*"Man lærte jo sånn at, man har mange posisjoner i landene og sånt, som for eksempel utenriksminister, forsvarsminister og sånn, og de hadde jo sine meninger og ønsker for landet. Man lærte liksom hvordan de ekte landene har det. Hvordan de gjør jobben sin."*

Borgebund (2015) seier at undervisinga i samfunnskunnskap legg for lite vekt på at demokratiet er komplisert, og meiner at undervisinga har manglar i form av ei for "idealistisk" framstilling av demokratiet. Det kan virke som at World Peace Game gjev ei litt meir "realistisk" oppseding samanlikna med vanleg tavleundervising. Dette merkar eg meg når eg pratar med elevane, fordi dei blant anna snakkar om det å inngå kompromiss, og at dette var heilt naudsynt for at ein skulle bli einige. Dette er noko Borgebund meiner er underkommunisert i undervising i samfunnskunnskap (2015).

### **Opplæring for demokrati**

Rammene i rollespelet la til rette for at elevane kunne utvikle gode sosiale dugleikar som er viktig for demokratisk danning. Opplæring for demokrati handlar om tileigning av verdiar og haldningar som aktiverer den demokratiske beredskapen til elevane, skriv Koritzinsky (2014). Desse verdiane kjem til uttrykk blant anna i den generelle delen av Kunnskapsløftet (KD, 2015). Her står det at undervisinga skal bygge på kristne og human-etiske verdiar. Dette er blant anna likeverd hjå menneska, fridom til å tenke og

meine det ein vil, toleranse, ytringsfridom, nestekjærlei og likestilling mellom kjønn, rase og religion. Det står at desse verdiane er viktige i ein demokratisk rettsstat, og opplæring i desse er viktig for å stadig endre samfunnet til det betre for menneska (KD, 2015, s. 3). I World Peace Game kom desse verdiane til uttrykk gjennom fleire måtar. Det oppstod eit undervisingsmiljø som la vekt på at elevane måtte vente på tur, inkludere, lytte til og respektere kvarandre, og ikkje le av kvarandre. Alle måtte få vere med, og få seie si meining om ei sak.

Det er ei grunnleggande haldning i skulen at lærarar skal gå føre med eit godt eksempel og vise korleis ein skal oppføre seg i eit samfunn. I World Peace Game var spelleiaren ein av dei mest sentrale personane, og han viste gjennom handling korleis ein skulle tiltale og omgå kvarandre. Han var engasjert, men også oppteken av ro og orden når det skulle vere det. Det var særleg vektlagt at ein hadde lov å vere ueinig, og at ein måtte tåle kritikk og spørsmål kring vala ein gjorde. Dette er noko av det kristne og human-etiske verdiar ser på som sentralt i eit samfunn. Det står i Kunnskapsløftet at dei kristne verdiane "(...) grunnir den demokratiske rettsstat som ramma rundt jambyrdig politisk deltaking og debatt" (KD, 2015, s. 3). Spelet la til rette for at elevane kunne utvikle empati, kjensle av ansvar og evner i samhandling. Dette er nokre av dugleikane skulen skal formidle. Det står òg sentralt i eit demokrati (KD, 2016d).

### **Opplæring gjennom demokrati**

Opplæring gjennom demokratiet vil bygge opp handlingskompetansen med mål om utvikling av dugleikar som elevane kan nytte i demokratiet. Dette kan gå føre seg i og utanfor skulen, og er ein noko oversett del i undervisinga i samfunnskunnskap, meiner Koritzinsky (2014). Han argumenterer for at elevar må trene på demokratiske dugleikar og øve på dei gjennom situasjonar og aktivitet. Her blir elevråd, klasseråd og deltaking i komitear trekt fram som døme på demokratiopplæring gjennom demokratiet.

Innverknad på lokale læreplanar, undervisingsmetodar og vurderingsmetodar er andre måtar elevane kan trene denne dugleiken på.

World Peace Game var ei fiktiv verd, prega av kaos og ulikskap. Dei ulike landa valde sine eigne tilnærmingar til korleis dei ville samarbeide i og utanfor landegrensene. Dei fekk difor trening i dugleikar som argumentasjon, diskusjon og samarbeid. Dei fikk også



ei tilnærming til eiga undervising, då dei saman bestemte progresjonen i spelet. Dei fekk kjenne på frustrasjonen over at deira forslag blei nedstemt, og glede når landa blei einige. Dewey (1916/2000) argumenterte sterkt for at skulen skulle utvikle demokratiske borgarar, og sa at deltaking og medverknad er viktig i demokratiet. Desse burde vere ein naturleg del av ein kvar skulekvardag, meinte han. Ein kan difor dra parallellar mellom demokratiopplæringa i World Peace Game og Dewey (1916/2000).

### **Oppsummering demokrati**

At skulen skal drive demokratiopplæring er tydeleg. Det kjem til syne fleire stadar i Kunnskapsløftet, og spesielt i undervisningsprinsippet elevmedverknad. Der står det: "Skolen og lærebedrifta skal førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt. I opplæringa skal elevane utvikle kunnskap om demokratiske prinsipp og institusjonar" (KD, 2015, s. 4).

Ut frå analyse av datamaterialet, didaktikkitteratur og Kunnskapsløftet, vil eg hevde at World Peace Game kan vere ein god undervisningsmetode for opplæring *for* demokrati, *om* demokrati, og *gjennom* demokrati. Lærarane gav ikkje inntrykk av at dei hadde tenkt over kompetansemål eller demokratiopplæring før rollespelet. Det hadde vore mogleg å gjort meir ut av World Peace Game med tanke på målbare kunnskapar som opplæring *om* demokratiet. Ei fallgruve kunne då vore at fokuset på læringsmåla kunne tatt stor plass i rollespelet, og øydelagt for andre emne. Ei mogleg tilnærming er, som læraren Knut gjorde ved emnet rettsvesen, at ein har refleksjonsoppgåver i ettertid for å knyte saman aktiviteten og med det som står at elevane skal kunne i læreplanen (KD, 2013).

#### *5.3.1.3 World Peace Game som formidlar av samfunnsfag?*

Alle fag i Kunnskapsløftet innleiast med ei skildring over kva faget skal bidra med i utdanninga, både for eleven og for samfunnet. Føremålet, skissert i kapittel 2, viser kva faget skal legge vekt på i undervisinga, kva verdiar faget skal formidle, og korleis ein skal forstå faget (KD, 2013). Samfunnsfaget skal gje elevane ein introduksjon til demokratiet, og spesielt stimulere til demokratisk deltaking. Dette gjer World Peace Game på fleire måtar. Demokratiet blir introdusert gjennom spelets struktur, og deltakarane lærer *om*, *for* og *gjennom* demokratiet.

I føremålet står det at kunnskap om politikk og demokrati er ein føresetnad for demokratisk deltaking (KD, 2013). World Peace Game viser stor relevans knytt mot opplæring i politikk, då elevane lærte om både nasjonal og internasjonal politikk. Elevane deltok i demokratiske prosessar, og dei lærte om politikken og demokratiets "skjulte" sider, som kompromiss, konflikt, "lobbyverksemd" og maktkamp, slik føremålet seier at dei skal: "Elevane skal også kunne (...) identifisere og diskutere ulike maktrelasjonar" (KD, 2013, s. 2).

Føremålet legg òg vekt på at elevane skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem (KD, 2013, s. 2). Dette fekk elevane øvd på i World Peace Game når dei skulle argumentere for sine meiningar og val, blant anna. Problemløysing var naudsynt for å klare dei ulike krisene, og elevane lagde hypotesar og drøfta ulike løysningsforslag. Slik oppbygginga av spelet var, var det ikkje mykje refleksjon over dei ulike emna. Spelet kunne med fordel hatt fleire oppgåver som stimulerer til refleksjon. Då kunne elevane diskutert og nyansert emna. Ein kan også argumentere for at rollespelet har ein smule naiv og forenkla tilnærming til verds kriser, difor er refleksjonsoppgåver og etterarbeid viktig.

### 5.3.2 Del 2: "De må jo lære noe. Det er jo hele poenget med dette "

Om det er sosiale dugleikar eller faglige kunnskapar, målet med all undervising er å lære noko, seier Imsen (2011). Det var også målet til lærarane ved World Peace Game. Denne delen av oppgåva viser *korleis* lærarane ville arbeide for at elevane skulle få læringsutbytte av World Peace Game. Deretter følgjer ei drøfting, der deira betraktningar vert knytt saman med teori for å komme fram til nokre føresetnadar for å utnytte læringspotensialet ved rollespel som World Peace Game. Eg tek for meg ulike grep lærarane gjorde før, gjennom og etter for at alle elevane skulle få mest mogleg ut av rollespelet, fagleg og sosialt.

#### 5.3.2.1 Planleggingsprosessen

Lærarane brukte mange timar på å planlegge World Peace Game. Dei hadde fokus på at det måtte vere nok oppgåver for alle elevane. Dette blei sett på som viktig for at elevane skulle oppleve læringsutbytte og meistring. Lærarane fortel at det til tider var stor møteverksemd, og diskusjonar rundt kva land, roller og arbeidsoppgåver spelet skulle

innehalde. Dei tenkte også gjennom moglege scenario i spelet, og kva dei skulle gjere om ting ikkje gjekk etter planen. God planlegging var heilt naudsynt på grunn av spelet sin størrelse og kompleksitet, seier dei. Sæbø (2009) trekk fram planlegging av rollespelet som sentralt for at det skal bli suksessfullt. I dei tilfella rollespel påverkar læringa negativt, er mangelfull planlegging ei av årsakene, seier ho. Likevel kan også for mykje planlegging av rollespelet virke negativt, hevdar Sæbø (2009). Om alt er planlagt ned til minste detalj, kan elevane føle at dei må innordne seg etter lærarane sine planar og rammer. Elevane må få behalde fridommen som rollespelet gjev dei, og få utøve sin skapande fantasi (Sæbø, 2009). Difor kan ein nok hevde at lærarar som vil nytte rollespel som undervisningsmetode lyt streve etter ein balansegang i planlegginga av fabel, rammer, reglar og roller.

Då lærarane blei spurt om dei hadde tenkt på kva læringsutbytte skulle vere, gav dei ikkje konkrete svar. Dei trekk derimot fram ulike generelle ting. Dei fortel at dei hadde øving på sosiale dugleikar som mål, men sa også at dei ulike krisene kunne gje fagleg læringsutbytte. Ingen av lærarane knytte spelet opp til nokre spesifikke kompetanssmål frå læreplanen. Mitt inntrykk var at dei såg på metoden som tverrfagleg og relevant for mange kompetanssmål, men at dei ikkje visste heilt kva dei kunne forvente som læringsutbytte.

#### *5.3.2.2 Undervegs i World Peace Game*

Gunn fortel at målet hennar for veka var at klassen hennar skulle kjenne seg inkludert i fellesskapet med dei to andre klassene, og at dei skulle ha ei kjekk og lærerik veke. Ho hadde også som mål at dei skulle lære samfunnsfagleg kunnskap, men ho spesifiserte ikkje kva dette skulle vere. Det ho såg undervegs var at dei fekk god trening i bruk av sosiale medie, foto og samarbeid. Elevane fekk kunnskap om rettsvesen, flyktningar, krig og demokrati, såg ho også. Hennar måte å få mest mogleg læringsutbytte for elevane føregjekk undervegs ved å hjelpe dei som trengte det, og "sette i gang" dei som trengte å "settast i gang".

På spørsmål om korleis Knut arbeidde for at elevane skulle få læringsutbytte, fortel han at først og fremst håpte han at rollespelet gav læring der og då. Han sa at han håpte dei ved å ha planlagt godt, og ved å gjere justeringar undervegs, ville legge til rette for at det

var lærerikt. Dei møtte også rundt ein time før elevane kom kvar morgon, for å diskutere progresjonen i spelet. Om noko ikkje fungerte, endra dei på det, og om ein elev fall utanfor, diskuterte dei framgangsmåten vidare.

Knut fortel at oppsummering undervegs og å ansvarleggjere elevane var viktig. Det var dei som måtte løyse krisene og det måtte dei vere klar over, fortel han. At elevane får eigarskap til rollespelet er viktig, skriv Sæbø (2009), og skal dei bli engasjerte og motiverte til eit slikt rollspel må dei ha eit slags eigarskap til rollene. Det må engasjere på eit vis. Dette kan ein oppnå ved at elevane er med i planlegginga av rollespelet, skriv ho (Sæbø, 2009). I World Peace Game var ikkje elevane med i planleggingsprosessen, men dei hadde likevel ei sentral rolle å spele i korleis dei ulike landa skulle utformast, kva posisjonar dei skulle ha. Dei hadde også ansvar for flagget til landet sitt og kostyma dei brukte.

### 5.3.2.3 Etter World Peace Game

Då elevane avslutta World Peace Game, måtte dei alle fylle ut eit refleksjonsnotat/evalueringsskjema. Knut fortel at årsaka til dette var todelt. Den første årsaka var at han ville få eit innblikk i elevane sine erfaringar med spelet, slik at han saman med dei andre lærarane kunne endre og forbetre rollespelet til neste gang. Den andre årsaka var eit ynskje om å få elevane til å reflektere rundt samfunnet sin kompleksitet og nokre av vala dei gjorde i spelet. Han seier:

*Vi hadde et spørsmål etterpå, der vi diskuterte 'Okay, i spillet her så har dere kun behandlet flykninger ut fra et økonomisk perspektiv. Hva seier det om menneskesynet deres?' Da fikk de en aha-opplevelse om hvor vanskelig det kanskje er å komme til enighet. Hvor enkelt det egentlig høres ut, men hvor vanskelig det kan være i virkeligheten.*

Han fortel at rollespelet gav elevane fleire erfaringar som han kan nytte i undervisinga, som ved tilfellet med flyktningar nemnt over. Han stilte spørsmål ved deira handtering av dei ulike krisene. Refleksjon er viktig for læring, og etterarbeid etter ein aktivitet kan gje lærdom, meiner Lycke (2006). Eit viktig moment ved å legge til rette for slik kritisk tenking som Knut illustrerer, er at elevane skal kunne bli kritiske medborgarar slik læreplanen og føremålet skisserer (KD, 2013). Ved å sette av tid til refleksjonsnotat kan

ein sette i gang ein refleksjonsprosess i elevane over handlingar og val dei har gjort. Elevane eg snakka med seier at dei tykte det var interessant å gjere refleksjonsnotatet i ettertid. Læraren stilte spørsmål ved deira handlingar, som dei ikkje hadde tenkt over, fortel dei. Eit anna døme på korleis Knut ville arbeide for at elevane skulle få læringsutbytte, var oppgåvene skildra i kapittel 5.3, om samanlikning av rettsvesenet i spelet og i røynda. Då eg intervjuar han hadde han ikkje planlagd liknande oppgåver, men han såg for seg å bruke det kontinuerlig som konkretiseringsmiddel vidare i faget, der det egna seg.

Gunn skulle ikkje ha skriftlige oppgåver med elevane sine etterpå. Ho fortel at ho i vekene etter rollespelet hadde diskusjonar i klassen rundt temaet flyktningar. Ho opplevde at World Peace Game gjorde inntrykk på elevane, og at dei fekk kjensle av meising og å vere inkludert. Ho sa at det tok tid før hennar elevar kom inn i det, men då dei gjorde det blei det veldig kjekt.

#### *5.3.2.4 Korleis kan ein styrke læringsutbytte ved bruk av rollespel og World Peace Game?*

Kunnskapsløftet er førande for innhaldet i skulen, men som tidlegare nemnt seier det ingenting om kva undervisningsmetode lærarane skal nytte. Ein har metodefridom som lærar, difor lyt lærarar vurdere kva undervisningsmetode det svarar seg å nytte i ulike tilfelle. Reformpedagogar som Dewey (1916/2000) og Vygotsky (1978) meinte at skulen burde innehalde elevaktive undervisningsmetodar, og i dag er det uttalte mål i læreplanen om at elevane skal ha aktiv tilnærming til lærestoffet (KD, 2006). Dette ser ein også at utgreiinga *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) argumenterer for. Det har likevel vist seg at det er tradisjonelle undervisningsmetodar som dominerer undervisninga (Klette, 2004). I løpet av oppgåva har nokre moglege årsaker til dette blitt påpeika. Blant anna er fokuset på læringsmål i skulen stort og det er tidkrevjande å gå tilstrekkelig gjennom alle kompetansemåla (Koritzinsky, 2014). Dessutan viste Christophersen (2011) at elevaktive undervisningsmetodar ikkje gir like godt pensumrelatert læringsutbytte som tradisjonell undervisning. Denne delen vil difor drøfte korleis ein kan utnytte læringspotensialet det er i elevaktive undervisningsmetodar.

Til no har vi sett korleis lærarane tenkte på læringsutbytte før, under og etter World Peace Game. Ved hjelp av deira tilbakemeldingar, gruppeintervjua av elevane, mine observasjonar, læringsteori og tidligare forskning på didaktisk bruk av rollespel, vil eg drøfte og skissere korleis ein kan arbeide for å legge best mogleg til rette for læring ved bruk av World Peace Game og andre rollespel.

### **Planlegging og målsetting**

I NOU 2015:8, står det: "Lærerne har ansvaret for å planlegge hva opplæringen skal inneholde, og hvordan den skal organiseres, for at elevene skal kunne nå målene i læreplanverket" (s. 74). Fleire av forfattarane av dramalitteratur det har blitt vist til i oppgåva (Sæbø, 2009; Leming, 2016; Bjørshol, 1994) framhevar god planlegging som ein viktig faktor for at det skal bli vellykka. Diskusjon rundt korleis ein kan kople rollespelet til pensum og kompetansemåla, og korleis ein kan vurdere læringsutbytte, vil gje eit betre utgangspunkt enn ingen diskusjon i det heile teke. Lærarane sin kompetanse blir av Sæbø (2009) trekt fram som viktig for eit vellykka rollespel. Lærarar som vil prøve rollespel burde lese seg opp og undersøke og identifisere kva som er positivt og negativt med metoden. God planlegging er viktig, både med tanke på rammene og samansetting av gruppene.

Eit av føremåla til samfunnsdidaktikken er å hjelpe lærarane til å vere medvitne på korleis ein underviser og kva metodar ein nyttar, samt måla med undervisinga. Koritzinsky (2014) seier at uklare læringsmål kan gje mindre læringsutbytte. Han skriv vidare at: "Vi må ville noe med vår undervising ut fra læreplanens forutsetning. Elevene må også bli fortalt hva vi vil med de timene, emnene og aktivitetene vi setter igang" (Koritzinsky, 2014, s. 32). Forsking på temaet, viser at ei felles forståing for målet til ein aktivitet, gjev større sannsyn for oppnåing av målet og betre samarbeid kring aktiviteten (Mitkidis, Sørensen, Nielbo, Andersen, & Lienard, 2013). På bakgrunn av dette kan ein seie at ved aktivitetar som World Peace Game er det viktig å presisere og diskutere mål med elevane. Dei burde vite kva målet med rollespelet er, anna enn å "vinne".

Det er også særst viktig ved aktivitetar som dette at rammene og spelet er forståeleg for elevane som skal gjennomføre det. Gunn fortel korleis krisene i spelet gjorde spelet for avansert for nokre av elevane. Det var to årsaker til dette, seier ho. For det første var

nokre av krisene for avanserte for elevane å forstå. For det andre stod alle krisene på engelsk med relativt avansert språk. Eit døme på dette er i krise nr 15, som blir innleia slik: "Mysterious, unidentified mercenary troops suddenly land on the island owned by (land C), and launch several attacks against (land D) troops garrisoned there". Mine observasjonar stemmer med Gunn sine betraktningar. Sjølv om krisene vart gjennomgått på norsk i plenum første dagen, blei dei for avanserte for mange. Det vil difor vere som *Fremtidens skole* (NOU: 2015:8) skriv, viktig at lærarane brukar sin kunnskap om elevgruppa når dei planlegger og gjennomfører undervisinga.

### **Undervegs**

Oppgåva har vist at elevane meinte dei lærte meir av oppgåvene *etter* rollespelet, og at dette er ein viktig del av det å knyte ulike kunnskapar opp mot aktiviteten. I tillegg til etterarbeid, vil også refleksjonsoppgåver undervegs kunne hjelpe til å få fagleg utbytte. På denne måten kan ein kople det mot kunnskapar som elevane skal målast i på prøver og eksamen. Allern (2016) argumenterte for refleksjonsoppgåver undervegs, som viktig for at aktiviteten skal vere lærerik. Desse kan forkomme som både opne og skjulte. Refleksjonsoppgåvene kan bidra til oppsummering av dagens aktivitetar, og samtidig gje lærarane input på korleis dagen har vore.

Evaluering undervegs er eit viktig moment for å legge til rette for læringsutbytte. I World Peace Game var dette fast på agendaen, og alle lærarane deltok i eit møte etter endt dag. Der kunne lærarane diskutere ting dei hadde på hjartet. Det kan vere tema som om alle elevar er med, justering av roller og om rollespelet fungerer som ein hadde håpt. Er ein fleire klasser og lærarar som samarbeider om eit slikt prosjekt er det viktig å ha ein god dialog. Alle lærarar må få dele sine erfaringar og meiningar. At lærarar reflekterer rundt undervisinga si, og er i stand til å ta avgjersler undervegs som forbetrar undervisinga, er ein sentral dugleik som alle lærarar burde ha, meiner Nordahl (2007).

### **I tida etter spelet**

Dewey (2000) og den sosiokulturelle læringsteorien argumenterte kraftig for at ein måtte drøfte og reflektere etter ei handling. Det er slik ein dannar kunnskap, meinte dei (Dysthe, 2001). Ut frå samfunnskunnskapen sitt syn er diskusjon og refleksjon viktige

moment. Dette er noko som kjem til uttrykk i føremålet til faget, der det står at elevane skal bli reflekterande og handlande individ, og at: "Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerer og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar"(KD, 2013, s.2). Innan pedagogikkfaget er viktigheten av refleksjon eit tema det har blitt forska på, blant anna av Stefano, Gino, Pisano & Staats (2014) Dei skriv: "Learning from direct experience can be more effective if coupled with reflection-that is, the intentional attempt to synthesize, abstract, and articulate the key lessons taught by experience" (1.avsnitt).

Leming (2016) skriv at målet med rollespel ikkje først og fremst er å formidle faktakunnskap, men at det kan hjelpe elevane til å forstå ulike fenomen og få perspektiv. Ho skriv at rollespel kan vere eit supplement til den tradisjonelle undervisinga og at det kan komplimentere den. Dette samsvarar med det læraren Knut fortalde. World Peace Game tok opp mange emne, fleire med stor relevans for samfunnskunnskap. Døme på dette er flyktningkrise, atomkrig, kamp om ressursar, demokrati og rettsvesen. Ved å ta desse tema opp igjen i undervisinga, kan ein nytte erfaringsbakgrunnen (Dewey, 1916/2000) som elevane har tileigna seg gjennom å jobbe med desse emna, og ein kan tileigne seg større forståing for emna.

### 5.3.3 Oppsummering: Nokre føresetnadar for læringsutbytte

Basert på forskinga mi om World Peace Game, *Fremtidens Skole* (NOU 2015:8), Allern (2016), Sæbø (2009), Leming (2016) og Bjørshol (1994) vil eg argumentere for at ved å legge følgjande føresetnadar til grunn ved rollespel som World Peace Game, kan ein tydeliggjere, og legge til rette for auka læringsutbytte knytt mot fagkunnskapar:

1. Den dramafaglege kompetansen til læraren – viktig for planlegginga og gjennomføringa av rollespelet.
2. Tydeleg kopling til pensum: Sikre fagleg forankring ved å knytte opp mot Kunnskapsløftet sine kompetansemål og undervisningsprinsipp.
3. Tydeleggjering at det er ein læringsprosess og klargjere for elevane at det er dei som skal løyse problema. Elevane må møte tydelege forventningar og ta ansvar.
4. Elevane er det viktigaste for at det skal vere eit læringsutbytte. Rollespelet må engasjere elevane og tilpassast dugleiksnivå til elevgruppe og kvar einskild elev.



5. Refleksjon, diskusjon, oppgaver og samtale kopla til elevane sine kunnskapar og erfaringar. Legge til rette for at elevane skal forstå eigne læringsprosessar.

## Kapittel 6 Samandrag og konklusjon

Eg vil avslutte denne masteroppgåva med å konkludere og samanfatte forskinga mi. Målet for oppgåva var å undersøke World Peace Game som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Dette blei gjort gjennom tre forskingsspørsmål som tok for seg ulike element ved rollespelet. For å svare på problemstillinga vart det brukt eit kvalitativt casestudie med intervju av lærarar, gruppeintervju av elevar og observasjon under gjennomføringa av rollespelet. Dette blei i oppgåva drøfta opp mot læringsteoriar og litteratur om rollespel og drama.

For å tydeliggjere dei ulike funna har eg laga ei oversikt som viser det eg ser på som dei mest interessante og viktigaste funna. Eg går nærare inn på slutningane i kvart forskingsspørsmål etter tabellen.

### 6.0 Oppsummering funn

<b>Problemstilling:</b> Korleis eignar World Peace Game seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap?	
<b>Forskingsspørsmål:1</b> Korleis grunnlegg lærarane bruken av World Peace Game som undervisningsmetode?	<b>Forskingfunn</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lærarane hadde ynskje om variert og tilpassa undervisning.</li><li>• Lærarane ville treffe dei elevane som "ikkje alltid skin" og dei som ikkje responderer like godt på tradisjonell undervisning.</li><li>• Lærarane ville setje elevane i fokus i undervisinga, og nytte elevaktiv undervisningsmetode.</li><li>• Lærarane ynskte at elevane skulle trene på sosiale dugleikar og kompetansar, som samarbeid og empati.</li><li>• Lærarane ville at elevane skulle bli betre kjende gjennom samarbeid på tvers av klassene og gje "sosial input" i deira liv.</li><li>• Kjensle av meistring og inkludering for elevar med ulike dugleiksnivå.</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruke rollespelet for innlæring av fagleg kunnskap og samfunnsfaglege dugleikar.</li> <li>• Lærarane ville nytte World Peace Game som "konkretiseringsmiddel" av komplekse tema som er aktuelle i læreplanen til samfunnskunnskap (KD, 2013).</li> <li>• Ynskje om å øve på den grunnleggande dugleiken "å uttrykkje seg munnleg" (KD, 2015).</li> </ul>
<p><b>Forskingsspørsmål:2</b> Korleis opplevde elevane World Peace Game som undervisningsmetode og kva læringsutbytte identifiserer dei?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiverande å gjere noko "annleis" og å vere utanfor klasserommet.</li> <li>• Elevane fekk "kjenne på kroppen" dei ulike rollene og krisene. Gjorde det lettare å forstå ulike tema.</li> <li>• Dei lærte å argumentere for ulike syn og meiningar.</li> <li>• Elevane fortel om arbeid med sosiale dugleikar som empati og samarbeid.</li> <li>• Dei fortel at dei lærte mest av etterarbeidet, og ikkje så mykje av sjølve rollespelet.</li> <li>• Nokre av deltakarane var misfornøgde med arbeidsmengde og rollefordelinga i rollespelet.</li> <li>• Rollespelet lukkast ikkje til å motivere alle deltakarane.</li> <li>• Dei tykkjer det var viktig med ein dramafagleg kompetent rollespelleiar</li> <li>• Kostymer og rekvisittar hjelper elevane "inn i rolla"</li> </ul>
<p><b>Forskingsspørsmål:3</b> <b>Del 1:</b> Kva relevans har World Peace Game mot samfunnskunnskap, og kva læringsutbytte kan ein spore?</p>	<p><b>1: Mot samfunnskunnskap:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkretisering av tema som rettsvesen og demokrati.</li> <li>• Fremjar evna til diskusjon og problemløysing.</li> <li>• Opplæringa av demokratiet og rettsvesenet er ikkje like faktabasert som den gjerne er i tradisjonell undervisning, meir basert rundt aktivitet og opplevingar.</li> <li>• Veldig elevaktiv undervisning.</li> </ul>

<p><b>Del 2:</b> Korleis kan ein best mogleg utnytte læringspotensialet til metoden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan knytast opp mot "utforskaren" med tanke på kritisk tenking og diskusjon rundt "vedtekne sanningar".</li> <li>• Realistisk demokratisk oppseding.</li> <li>• Noko "naiv" framstilling av tema – refleksjon og drøfting i ettertid er naudsynt for å rette på forenkla inntrykk under spelet.</li> </ul> <p><b>2: Viktig for læringsutbytte:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• God planlegging.</li> <li>• Dramafagleg kompetanse er viktig.</li> <li>• Aktivering og gjere elevane ansvarlege.</li> <li>• Elevarbeid under og etter rollespelet er viktig, samt diskusjon og samtaler om rollespelets tema.</li> <li>• Evaluering og endring undervegs, evne til å tilpasse opplegget.</li> <li>• Tydeleg kopling mot pensum.</li> </ul>
--	---

## 6.1 Forskingsspørsmål 1

*Korleis grunnjev lærarane bruken av World Peace Game som undervisningsmetode?*

Dette forskningsspørsmålet tok for seg lærarperspektivet, og ville finne ut kva dei tre lærarane la vekt på då dei valde å bruke World Peace Game som undervisningsmetode. Datamaterialet kom frå semi-strukturerte intervju med tre lærarar, strategisk vald. Lærarane hadde ulike grunngevingar for å prøve World Peace Game, men ynskje om å gjere noko annleis og å gå utav klasserommet gjekk igjen. Dei viste eit lærings- og skulesyn som kan relaterast til den sosiokulturelle læringsteorien med Vygotsky (1978) og Dewey (1916/2000) sine pedagogiske idégrunnlag. Særleg grunn gav lærarane valet av rollespel med eit mål om elevaktivitet. World Peace Game blei brukt med bakgrunn i eit ynskje om elevmedverknad, tilpassa opplæring og å gje elevane ansvar i eigen læringsprosess. Sosiale dugleikar, dialog og samarbeid var blant det lærarane ville

elevane skulle trene og lære på. Dessutan blir konkretisering av emne, samt å ha ein kjekk og motiverande aktivitet, trekt fram som årsaker til gjennomføringa.

## 6.2 Forskingsspørsmål 2

*Korleis opplevde elevane World Peace Game som undervisingsmetode, og kva læringsutbytte identifiserer dei?*

Dette forskingsspørsmålet tok for seg elevperspektivet i undervisinga, og eg såg på kva elevane meinte om World Peace Game, både med tanke på læringsutbytte, men også som aktivitet. Datamaterialet kom frå 3 gruppeintervju, med til saman 12 elevar, strategisk vald.

Elevane sine opplevingar av World Peace Game var at det var ein underhaldande aktivitet, då dei opplevde å få reise utanfor klasserommet og å gjere noko aktivt. Elevane sitt engasjement for rollespelet varierte, og forkinga mi viser at dette som regel kom frå a) dei forstod ikkje kva dei skulle gjere, eller b) det var for enkelt. Elevane som ikkje hamna i desse kategoriane viser større engasjement for metoden enn dei andre.

Av skulefagleg læringsutbytte trekker elevane fram munnlege dugleikar, som argumentasjon, diskusjon og dialog med medelevane sine, som lærerikt. Dei fortel også at dei fekk innblikk i ulike roller i land og organisasjonar. Fleire trekker fram rettsaka, og oppgåvene knytt til emnet i etterkant, som veldig interessant og engasjerande. Elevane gjev stort sett positive tilbakemeldingar på World Peace Game, men dei som er negative klagar på for lite å gjere og keisame roller. Eg kan konkludere med at World Peace Game ikkje lukkast med å motivere alle elevane, og at nokre elevar hadde meir utbytte av spelet enn andre. Elevane fortel at dei måtte sette seg inn i situasjonen til andre, og at dei måtte samarbeide og hjelpe kvarandre. Dette viser at World Peace Game eignar seg til å trene på sosiale dugleikar. Elevane trekker fram at ein dramafagleg kompetent rollespelleiar, kostymer og rekvisittar hjelpte dei til å "gå inn i rolla", og at rollespelet vart oppfatta meir ekte.

## 6.3 Forskingsspørsmål 3

### 6.3.1 Del 1

*Kva relevans har World Peace Game mot samfunnskunnskap, og kva læringsutbytte kan ein spore?*

Dette forskningsspørsmålet tok for seg korleis World Peace Game svarar på dei føringar som læreplanen i samfunnsfag (KD, 2013) legg til grunn.

I forkinga mi fann eg at World Peace Game i stor grad var ein relevant undervisingmetode med tanke på formidling av samfunnsfaget sine verdier og føremål. Eg kan konkludere med at World Peace Game la til rette for elevsamhandling som utvikla dugleikar og verdier føremålet legg vekt på. Elevmedverknad og likeverd er viktig i faget, og desse verdiane vart i spelet teke for seg, både i det sosiale og i krisene. Særleg i *Utforskaren* legg læreplanen vekt på at elevane skal bli reflekterande og handlande individ som kan løyse problem, utforske og vere kritiske (KD, 2013). I oppgåva finn eg at World Peace Game, gjennom struktur og rammer, legg opp til utforsking og problemløysing gjennom skapande aktivitetar. Oppgåver og spørsmål undervegs og etterpå kan fremme refleksjonar hjå elevane.

Eg kan konkludere med at World Peace Game tek opp ei mengde emne relevant i eit "her og no"-fag. Emne som føremålet legg vekt på at elevane skal kunne, som til dømes minoritetar, urfolk og berekraftig utvikling, var alle i ulik grad relevant i spelet. Forskinga viser at World Peace Game gav ein introduksjon til emna rettsvesen og demokrati. Demokratiopplæring både *om* og *for* og *gjennom* var til stade; mest relevant var opplæring *gjennom* demokrati. Forskinga mi viser at elevane fekk ei "realistisk" demokratisk oppseding, slik Borgebund (2016) foreslår samfunnskunnskap burde gje.

Elevane gjev tydelege attendemeldingar på at dei lærte meir om rettsvesen i etterarbeid i vekene etter, enn dei gjorde av sjølve rollespelet. Dette fortel meg at etterarbeid, i form av refleksjonar og oppgåver, er viktig for læringsutbyttet. Elevane fortel også at dei enklare forstod emnet rettsvesen i undervisinga etter rollespelet. Dette fordi dei hadde vore til stade og opplevd ei rettssak under World Peace Game, seier dei. Dette samsvarar med Stefano et al. (2014), og teoriane til Dewey (1916/2000) om at refleksjonar og

diskusjon etter ei handling gjev læring. Eg konkluderer difor med at viss ein har som mål at rollespelet skal vere noko meir enn ein sosial aktivitet, burde ein ha ei form for etterarbeid i etterkant av gjennomføringa.

### 6.3.2 Del 2

*Korleis kan ein best mogleg utnytte læringspotensialet til metoden?*

Dette forskingsspørsmålet ville få fram kva lærarane gjorde for at elevane skulle lære under World Peace Game. Deretter drøfta eg, på bakgrunn av teori og deira tilbakemeldingar, kva grep ein kan gjere for å utnytte læringspotensialet i rollespel som World Peace Game.

#### **Lærarane sine tilbakemeldingar**

Eg kan konkludere med at lærarane før, undervegs og etter World Peace Game gjorde grep for å legge til rette for at elevane skulle lære. I forkant av spelet brukte dei lang tid på planlegging av innhaldet, krisene, gruppesamansetting og dei ulike rollene. Undervegs la dei vekt på å justere roller og arbeidsoppgåver, og spelleiaren oppsummerte undervegs kva som hadde skjedd. I ettertid hadde begge samfunnsfaglærarane diskusjonar i klasserommet rundt emne som flyktningar, rettsvesen og demokrati. Læraren Knut hadde også ei større oppgåve der elevane skulle samanlikne rettsaka og rettssystemet i rollespelet, med røynda. Det vart også utdelt eit refleksjonsnotat/evalueringsskjema den siste dagen av spelet, der elevane måtte svare på spørsmål rundt vala dei gjorde i spelet. Ingen av lærarane hadde tenkt over aktuelle kompetansemål, og mitt intrykk var at fokuset i større grad var på sosiale dugleikar enn faglege kompetansar.

#### **Utnytte læringspotensialet i World Peace Game**

På bakgrunn av teori og lærarane sine tilbakemeldingar, ville eg sjå på korleis ein best mogleg kan utnytte læringspotensialet ein har ved rollespel som World Peace Game. Forskingsspørsmålet har bakgrunn i at elevaktive undervisingsmetodar ikkje alltid kan vise til læringsutbytte (Christophersen, 2011), og at slike elevaktive metodar kan ha eit rykte på seg å vere meir ein "sosial happening", enn ein læringsaktivitet.

Eg konkluderer med at god planlegging er viktig for at rollespelet skal bli vellykka, og at elevane skal lære. Planleggingsprosessen er viktig, og burde innehalde diskusjon rundt gruppesamansetting, den faglege koplinga, korleis ein skal tilpasse opplæringa og andre rollespel-tekniske faktorar. Dette samsvarar med Sæbø (2009) og Allern (2016).

Forskinga mi viser at rollespel burde ikkje vere for vanskeleg, eller for lett, og tydelege beskjedar, klare rammer, ansvarleggjering av elevane og ein dramafagleg kompetent person involvert er viktig for at rollespelet skal engasjere.

For å utnytte det potensialet som ligg i å lære gjennom opplevingar og problemløysing, burde ein i ettertid jobbe med oppgåver og diskutere det som hende i rollespelet, både før, under og etter. Refleksjonoppgåver, både undervegs, før og etter vil gjere det enklare å knyte det skulefaglege opp mot rollespelet. Dette vil tydeleggjere for elevane at dei tek del i ein aktivitet som har faglege mål. Forskinga mi viser også at undervegsevaluering og justering av opplegget er viktig for at alle elevar skal få utbytte av spelet.

## 6.4 Konklusjon

Ein kan sjå at det er nokre trekk som går igjen i dei tre forskingsspørsmåla. Eg ynskjer difor til slutt å kople i hop forskingsspørsmåla til å svare på hovudproblemstillinga for oppgåva: *Korleis eignar World Peace Game seg som undervisingsmetode i samfunnskunnskap?*

World Peace Game eignar seg særleg til å konkretisere emne som rettsvesen, flyktningar, krig, demokrati, nasjonal og internasjonal politikk. Metoden er i stor grad elevaktiverande, og elevane kjende på ei stor grad av elevmedverknad. World Peace Game fungerte som ein kjekk aktivitet for elevane. Dei intervjuar elevane kunne fortelje at dei vart motiverte, og dei tala generelt varmt om rollespelet. Elevane fekk prøve seg i nye omgjevnader, utvikle munnlege dugleikar og trena på sosiale dugleikar. Nokre framhevar likevel at spelet av ulike årsaker enten ikkje motiverte eller engasjerte dei.

Metoden gjev ikkje elevane målbare kunnskapar på same måte som tavleundervisning kanskje gjer, og etterarbeid og refleksjonsoppgåver vil vere viktig for at elevane skal få



kunnskapar som er målbare på prøver og eksamen. Det er i denne samanheng viktig å få med alle elevane på etterarbeidet, viss ikkje kan læringa verte lågare.

For å utvikle ikkje-målbare dugleikar, derimot, eignar metoden seg godt. Elevane fekk trening i sosiale dugleikar som empati og samarbeid. Studiet viser at tydeleg kopling mot pensum, ansvarleggjering av elevane, dramafagleg kompetanse og god planlegging er faktorar for at metoden skal gje læringsutbytte utover å trene på sosiale dugleikar.

Analyse av datamaterialet, sett i lys av det teoretiske rammeverket, tyder på at World Peace Game *kan* eigne seg som undervisningsmetode i samfunnskunnskap. Det er likevel viktig å hugse på at det ikkje fins ein mirakelmetode, og at alle undervisningsmetodar vil ha fordeler og ulemper. Elevar lærar ulikt, og dei vil alltid ha ulike preferansar. Ein kan ikkje bruke metodar ukritisk, og rekne med at dei automatisk vil gje elevane læringsutbytte. Ein må også hugse på at denne masteroppgåva ikkje tek sikte på å generalisere læring ved bruk av rollespel, til det eignar ikkje slike kvalitative studie seg til, som nemnt i kapittel 4. Det oppgåva derimot eignar seg til, er å seie noko om kva som *kan* vere tendensar ved bruk av store rollespel, som World Peace Game, i undervisninga. Den *kan* òg seie noko om kva det er viktig å fokusere på, både i planleggingsfasen, undervegs og etter, om ein har fagleg læringsutbytte som mål.

# Litteraturliste

- Allern, T.H. (2016). Fakta, fiksjon og læring - Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 15-25. Oslo: Universitetsforlaget
- Andersen, S. (1997). *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bak, J. (2004). *Af og på med rollen: drama og teater i skolen*. Gråsten: Drama.
- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Oslo: Tano.
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realistisk eller idalistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (s. 87-102). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- 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., Christophersen, J., & Aarre, T. (2008). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christophersen, J. (2011). *Læringsutbytte ved elevaktiv undervisning*. Upublisert materiale. Høgskulen i Bergen.
- Dewey, J. (1916/2000). Den Nye pedagogikk. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikken. John Dewey i utvalg* (s. 177-213). Oslo: Abstrakt forlag.
- Drama- og Teaterpedagogene (2015). NOU 2015: *Høring - 8 Fremtidens skole Fornyelse av fag og kompetanser*. [høyringsuttalelse] Oslo: Drama og Teaterpedagogene. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-2015-8-fremtidens-skole.-fornyelse-av-fag-og-kompetanser/id2422874/?uid=e2078915-6f28-4884-bff5-c0cca5a92880>
- Drugli, M.B., & Eng, H. (04.06.2014). Beskrivelse og vurdering av tiltaket Olweusprogrammet – mot mobbing og antisosial atferd. I M. Martinussen (Red.) *Ungsinn*, tiltak nr. 41. Henta frå: <http://www.ungsinn.no/wp-content/uploads/Olweus-programmet-til-nett-04.061.pdf>
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dæhlen, M., Smette, I., & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomskoleelevers meninger om skolemotivasjon* (NOVA Rapport. 4/11). Henta frå: [http://www.nova.no/asset/4538/1/4538\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4538/1/4538_1.pdf)
- Eie, S., & Storhaug, M. (2014). *Hvordan undervises samfunnsfag i grunnskolen?* Upublisert manus. Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Fossheim, H. J. (2015). Samtykke. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Henta frå <https://www.etikk.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/>
- Furre, H., Danielsen, I. J., Stiberg-Jamt, R., & Skaalvik, E. M. (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2005). *I fokus : observasjonsarbeid i skolen* (2. utg.). Oslo: Damm.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, M. T. (2009). *Samarbeidslæring i norske grunnskoler: en analyse av syv mastergradsavhandlinger* (Mastergradsavhandling). Universitet i Stavanger Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185581/Halvorsen%2c%20M aria%20Therese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henriksen, E. O. (2006). *Rollespill og Teaching Thinking som redskaper for aktiv læring i naturfag – erfaringer fra allmennlærerutdanninga*. NorDiNa: Nordic Studies in Science Education, 2(1), (s.5-18). Henta frå: <https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/view/445/498>
- Hunnes, O.R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I K. Børhaug, O.R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (s. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hunter, J. (2013). *World Peace and Other 4th Grade Achievements*. Boston, New York: Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Innst.O. nr. 36 (1993–1994). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen.
- Johannesen, A. Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A.N & Bergkast, I. (2016). *Åpne dører – klasseledelse i praktisk og variert undervisning*. Utdanningsforbundet. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/film-apne-dorer--klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/apne-dorer---klasseledelse-i-praktisk-og-variert-undervisning/>
- Juul, H. (2016). Pædagogisk teori – et overblik. I H. J. Kristensen, & P.F. Laursen (Red.), *Pædagogikhåndbogen: otte tilgange til pædagogik* (s. 731 – 748). København: Hans Reitzel.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 21-37). Oslo: Universitetsforlaget.

- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap - fagdidaktisk innføring* (4. Utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (U.å) *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå: <https://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/grf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Henta frå: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06\\_nn.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06_nn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplanen i samfunnsfag (SAFI-03)*. Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/SAFI-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Hva er et godt læringsmiljø?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Hva er sosial kompetanse?* Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Hvordan er læreplanene bygd opp*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016d). *Sosial kompetanse*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laringsmiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/>
- Kunnskapsdepartementet (2016e). *Å forstå kompetansebegrepet i læreplanverket*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (19-78). Oslo: Unipub AS.
- Langø, M. (2015). Å drøfte i samfunnskunnskap. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. (143-158). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. I *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk.*, Vol 2 (1). (s.61–72) Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red) *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Longhurst, R. (2005). Semi-structured interviews and Focus Groups. I N. Clifford & G. Valentine (Red.). *Key methods in geography*. London: Sage.
- Lycke, K. H. (2006). Erfaringsbasert læring - caseundervising, problembasert læring og prosjektarbeid. I H. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås (Red.). *Når læring er det viktigste* (s. 157-175). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løfsnes, E. & Kjelen. H. (2015). Utvidet læringsrom. I K. Kjelen. *Det utvidete læringsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Mitkidis, P., Sørensen, J., Nielbo, KL., Andersen, M., & Lienard, P. (2013). *Collective-Goal Ascription Increases Cooperation in Humans*. PloS One 8(5). Henta frå: <http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0064776&type=printable>
- Morken, I. (2003). *Drama og teater i undervisning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nomedal, J. H., & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9: samfunnsfag for ungdomstrinne : elevbok*. Oslo: Fag og kultur.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I G. Dalhaug Berg & K. Nes (red.), *Kompetanse for tilpasset oppæring* (s. 55-68). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nordbø, B. (2009). Konkretisere. *Store norske leksikon*. Henta frå: <https://snl.no/konkretisere>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens Skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Henta frå: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skirbekk, S. (2015). Rollespill. *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/rolle>.
- Stefano, G. D., Pisano, G.P., Gino, F & Staats, B.R. (2014) *Learning by Thinking: How Reflection Aids Performance*. Harvard University. Henta frå: <http://hbswk.hbs.edu/item/learning-by-thinking-how-reflection-improves-performance>
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer*. (2009:22), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for kunst- og medievitenskap, Trondheim.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæbø, A.B., & Allern, T. H. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94 (3) (s.244-255). Henta frå: <https://www-idunn-no.galanga.hib.no/npt/2010/03/art04>
- Sætra, E. (2016). Begrenser læreplanen i samfunnsfag demokratiopplæringen? *Fagsnakk* Cappelen Damm. Henta frå: <http://fagsnakk.no/samfunnsfag/2016/11/21/begrenser-laereplanen-samfunnsfag-demokratiopplaeringen/>
- Ted Talks. (2011). *The World Peace Game* (Videoklipp) Henta frå: [https://www.ted.com/talks/john\\_hunter\\_on\\_the\\_world\\_peace\\_game?language=nb](https://www.ted.com/talks/john_hunter_on_the_world_peace_game?language=nb)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjeldvoll, A., & Skagen, K. (2015) Didaktikk. *Store norske leksikon*. Henta 10. 02.2017 frå <https://snl.no/didaktikk>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vaage, S. (2000). Innleiing. I S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 9 - 54). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- World Peace Game Foundation. (2016, 28.04). *About the game*. Henta frå: <http://worldpeacegame.org/the-game/>

Yin, K. R. (2009). *Case study research – design and methods*. London: Sage publications.

# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Intervjuguide gruppeintervju elevar

#### Spørsmål del 1 – Generelt

1. Først, kan de seie litt om dykkar vanlige skulekvardag? Kva kjenneteiknar skulekvardagen dykkar, kva fag har de og kva undervisingmetodar er spesielt vanlige?
2. Sett bort i frå veka med rollespel, kan de beskrive den "vanlige" undervisinga i samfunnsfaget?
3. Har dykk erfaringar med rollespel i skulesamanheng frå før?

#### Spørsmål del 2 – The World Peace Game

4. Kva vil de beskrive "The World Peace Game"? Kva er det?
5. Korleis føler de at rollespelet gikk, var det vellykka i dykkar auge?
6. Kva følte de at dykk særlig lærte i løpet av veka med rollespel?
7. Trur de at de lært ting under rollespelet som dykk ikkje hadde lært under vanlig samfunnsfagundervising? Kva då?
8. Kva var det kjekkaste som skjedde i løpet av spelet? Situasjonar?
9. Er det noko i rollespelet som dykk synes burde vore annleis? Kva kunne vore betre?
10. Slik de ser det, kva er ulempene ved å bruke rollespel som undervisingsmetode?
11. Trur de at dykk vil få bruk for noko som dykk har lært i denne veka, seinare i skuleåret eller livet?
12. Synes de at "krisene" var gode og relevante for samfunnsfaget? Kvifor/kvifor ikkje.
13. Korleis kan lærarane vurdere læringsutbytte dokkas ved bruk av ein sånn metode?
14. Ville de tenkt at rollespel som metode er noko alle ungdomskule elevar burde prøve? Ville dykk anbefalt andre klasser å prøve det?
15. Tenker de at gode førebuingar som fks. work-shop er viktige før ein prøver å gjennomføre eit rollespel som dette?
16. Er det noko meir dykk vil tilføye?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide lærar

Spørsmål som handlar om før spelet

1. Kan du fortelle litt om deg sjølv, kor lenge du har vore lærar, kva fag du har?
2. Har du vore med på noko liknande som "The World Peace Game" før?
3. Kva *var* dine forventningar til rollespelet? Sosialt, læringsutbytte etc.
4. Kva *var* din motivasjon for å prøve dette spelet med dine elevar?
5. I planlegginga av spelet, tenkte du noko over kva dei skulle lære i spelet?  
(Kunnskapsløftet eller andre styringsdokument)
6. Korleis forberedte du deg og elevane dine til rollespelet?

Spørsmål som handlar om spelet

7. Korleis vil du beskrive "The World Peace Game", kva er det?
8. Korleis synes du spelet utspilte seg i forhold til dine forventningar?
9. Korleis var elevane synes du? (med tanke på motivasjon og engasjement)
10. Føler du at spelet klarte å engasjere alle elevane, viss ikkje, kvifor trur du det?
11. Kva er fordelar med eit slikt "rollespel", slik du ser det?
12. Kva er ulempene med rollespelet slik du ser det?
13. Kva er viktig for å sikre utbytte for alle?
14. Korleis føler du lærarrolla blir når ein har slike rollespel?
15. Trur du elevane lærte noko som dei ikkje ville lært med vanleg undervising?

Spørsmål som handlar om tida etter spelet

16. Trur du elevane kjem til å ha noko utbytte av spelet, i skuleåret og framtida?
17. Kjem du til å ha noko etterarbeid med spelet? Lekser, stilar osv.
18. Kva trur du rollespel særleg eignar seg til å lære elevane? (sosialt, faglig).
19. Bruker du rollespelet i vurderinga av elevane på noko måte?
20. Er rollespel noko du kjem til å ville prøve igjen? Kvifor/ kvifor ikkje?
21. Har du noko anna du vil trekke fram om spelet? Situasjonar o.l.?



## Vedlegg 3

### **Brev til rektor ved (.....) i (.....) Kommune.**

Mitt navn er Håkon Solheim og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med min avsluttende masteroppgave, der jeg forsker på forskjellige undervisningsmetoder man kan bruke i samfunnsfagundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å delta i undervisningsopplegget til (.....) m.fl. som 10. klasse skal gjennomføre i uke (...) De skal da delta i rollespillet "verdensspillet".

### **Lærere og foresatte/elever får et eget skjema, der de må signere samtykkeerklæring.**

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg blant annet å finne svar på:

- Hvordan kan man bruke rollespill i samfunnsfagundervisning
- Hvilke kompetanser og kunnskaper passer det særlig til å formidle
- Hvordan motiverer denne metoden elevene
- Hvordan synes lærerne det er å bruke rollespill som undervisningsmetode?

For å innhente informasjon og svare på spørsmålene ovenfor, vil jeg observere elevene den uken de skal spille rollespillet. Jeg vil ikke delta i selve spillet, men være i bakgrunnen som en ikke-deltakende observatør. Under rollespillet vil jeg notere ned situasjoner og ting som jeg synes er interessant med spillet. Jeg vil ikke ta bilder, video eller lydopptak av elevene under observasjonen. Jeg vil ikke samle inn noe sensitiv informasjon og alt vil bli anonymisert.

Når rollespillet er ferdig så vil jeg gjennomføre gruppeintervju med noen av elevene. Dette er frivillig, og elevene kan selv velge om de vil være med. Dette er for å få deres tanker og erfaringer om spillet. Her ønsker jeg å ta opp samtalen, slik at jeg kan skrive ned intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert og etter transkripsjon vil lydopptakene bli slettet. Elevene står fritt til å trekke seg under intervjuet, og velger selv om de ikke vil svare på spørsmålene. Jeg vil også gjennomføre intervju med lærerne som har vært involvert i spillet for å høre om deres tanker og erfaringer av spillet. Her ønsker jeg også å ta opp samtalen, slik at jeg kan skrive ned intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert og etter transkripsjon vil lydopptakene bli slettet.

Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon om forskningen og resultatet, kan du kontakte meg på: (.....) eller mobilnummer: (.....) Ønsker du kontakt med min veileder Erlend Eidsvik ved Høgskolen i Bergen, kan han nås på mailadressen: (.....).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og forventet prosjektslutt er 25.05.2017.

Se neste side for samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen  
Håkon Solheim

Jeg tillater

Jeg tillater ikke at

at (.....) Skole deltar i undersøkelsen.

Sign: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4

### **Brev til lærerne ved (.....) skole i (....) kommune**

Mitt navn er Håkon Solheim og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med min avsluttende masteroppgave, der jeg forsker på forskjellige undervisningsmetoder man kan bruke i samfunnsfagundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å delta i undervisningsopplegget deres som 10. klasse skal gjennomføre i uke (...). De skal da delta i rollespillet "verdensspillet".

### **Rektor og elever får et eget skjema, der de må signere samtykkeerklæring.**

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg blant annet å finne svar på:

- Hvordan kan man bruke rollespill i samfunnsfagundervisning
- Hvilke kompetanser og kunnskaper passer det særlig til å formidle
- Hvordan motiverer denne metoden elevene
- Hvordan synes lærerne det er å bruke rollespill som undervisningsmetode?

For å innhente informasjon og svare på spørsmålene ovenfor, så vil jeg observere elevene den uken de skal spille rollespillet. Jeg vil ikke delta i selve spillet, men være i bakgrunnen som en ikke-deltakende observatør. Under rollespillet vil jeg notere ned situasjoner og ting som jeg synes er interessant med spillet. Jeg vil ikke ta bilder, video eller lydopptak av elevene under observasjonen. Jeg vil ikke samle inn noe sensitiv informasjon og alle vil bli anonymisert.

Når rollespillet er ferdig så vil jeg gjennomføre gruppeintervju med noen av elevene. Dette er frivillig, og elevene kan selv velge om de vil være med. Dette er for å få deres tanker og erfaringer om spillet. Her ønsker jeg å ta opp samtalen, slik at jeg kan skrive ned intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert og etter transkripsjon vil lydopptakene bli slettet. Elevene står fritt til å trekke seg under intervjuet, og velger selv om de ikke vil svare på spørsmålene.

Jeg ønsker også å intervjuere dere, lærerne, for å kartlegge deres tanker rundt verdensspillet og hvordan denne metoden egner seg i undervisningen. Her ønsker jeg å gjøre lydopptak, som vil bli slettet etter at jeg har skrevet ned transkripsjon. All informasjon vil bli anonymisert, og deltakerne står fritt til å trekke seg under intervjuet, og velger selv om de vil svare på spørsmålene.

Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon om forskningen og resultatet, kan du kontakte meg på: mail (...) eller mob.nr: (...). Ønsker du kontakt med min veileder Erlend Eidsvik ved HIB, kan han nås på mailadressen: (...)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Se neste side for samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen

Håkon Solheim

## Svarslipp

Jeg ønsker

Jeg ønsker ikke

å delta i undersøkelsen.

**Sign:** \_\_\_\_\_

## Vedlegg 5

### **Til elever/foresatte i 10. klasse ved (....) skole i (.....) Kommune.**

Mitt navn er Håkon Solheim og jeg er masterstudent ved Høgskolen i Bergen. Jeg holder for tiden på med min avsluttende masteroppgave, der jeg forsker på forskjellige undervisningsmetoder man kan bruke i samfunnsfagundervisning. I den forbindelse ønsker jeg å delta i undervisningsopplegget som klassene skal gjennomføre i uke (...). Da skal klassene delta i rollespillet "verdensspillet". Verdensspillet er en politisk simulering/rollespill og du kan lese mer om det her: <http://www.worldpeacegame.org/>

#### **I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg blant annet å finne svar på:**

- Hvordan kan man bruke rollespill i samfunnsfagundervisning
- Hvilke kompetanser og kunnskaper passer det særlig til å formidle
- Hvordan motiverer denne metoden elevene
- Hvordan synes lærerne det er å bruke rollespill som undervisningsmetode?

For å innhente informasjon og svare på spørsmålene ovenfor, så vil jeg observere dere den uken de skal spille rollespillet. Jeg vil ikke delta i selve spillet, men være i bakgrunnen som en ikke-deltakende observatør. Under rollespillet vil jeg notere ned situasjoner og ting som jeg synes er interessant med spillet. Jeg vil ikke ta bilder, video eller lydopptak av elevene under observasjonen. Jeg vil ikke samle inn noe sensitiv informasjon og alle vil bli anonymisert.

Når rollespillet er ferdig så vil jeg gjennomføre gruppeintervju med noen av elevene. Dette er frivillig, og elevene kan selv velge om de vil være med. Dette er for å få deres tanker og erfaringer om spillet. Her ønsker jeg å ta opp samtalen, slik at jeg kan skrive ned intervjuet. All informasjon vil bli anonymisert og etter transkripsjon vil lydopptakene bli slettet. Elevene står fritt til å trekke seg under intervjuet, og velger selv om de ikke vil svare på spørsmålene.

Hvis du har spørsmål eller ønsker mer informasjon om forskningen og resultatet, kan du kontakte meg på: (.....) eller mobilnummer: (.....) Ønsker du kontakt med min veileder Erlend Eidsvik ved Høgskolen i Bergen, kan han nås på mailadressen: (.....).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og forventet prosjektslutt er 25.05.2017.

Se neste side for samtykkeerklæring.

Med vennlig hilsen  
Håkon Solheim

## Svarslipp

Jeg ønsker

Jeg ønsker ikke

å delta i undersøkelsen.

Sign: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 6

### Prosjektgodkjenning NSD



Erlend Eidsvik  
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 11.07.2016

Vår ref: 48891 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.06.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48891	<i>The World Peace game som samfunnsdidaktisk metode</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erlend Eidsvik</i>
Student	<i>Håkon Solheim</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hanne Johansen-Pekovic tlf: 55 58 31 18

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 48891

#### DATAINNSAMLING

Data vil bli samlet inn ved fokusgruppeintervju med rundt 15 elever på 10. klassetrinn, og personlig intervju med 4 lærere.

I meldeskjema har du også oppgitt at du vil observere elevene og lærerne mens de er med i rollespillet The World Peace Game. Du skal ikke notere ned personopplysninger. Denne delen av prosjektet er derfor vurdert som ikke meldepliktig, og vil ikke inngå i evalueringen som følger.

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet, og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet til elevene og lærerne er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- At ungdommene står fritt til å trekke seg når som helst i prosjektperioden
- dato for prosjektslutt

For ungdommene som er under 15 år skal du be om samtykke fra foreldrene.

#### INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 01.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak