



NLA  
Høgskolen

# «Han sa jeg skal gjøre hva jeg vil. Hva skal jeg gjøre?»

*En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst*

Anne-Sofie Gudim

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag  
ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022

Kontaktinformasjon:

E-post: [anne.sofie.gudim@gmail.com](mailto:anne.sofie.gudim@gmail.com)

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke problemstillingen «Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst?». Bakgrunnen for studien er knyttet til *Kunnskapsløftet 2020* sin vektlegging av at skolen og samfunnsfaget skal tilrettelegge for elevaktiv læring, hvor elevene får mulighet til å utforske, utvikle seg og lære, gjennom blant annet sansing, estetiske uttrykksformer, tenkning og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Jeg har benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming i forskningen. Datamaterialet er samlet inn gjennom observasjon av to 9.klassers deltakelse i Raftostiftelsens rollespill Demoland, samt dybdeintervju med tre elever fra hver klasse i etterkant av rollespildeltakelsen.

Funn fra datamaterialet tyder på at elevene erfarte rollespill som en utforskende, aktiviserende og perspektiverende undervisningsmetode. Metoden kan ifølge eleverfaringene, tilrettelegge for at både emosjoner og fagkunnskap får plass i læringsprosessen. Videre indikerer funnene at rollespill som undervisningsmetode kan bidra til å utvikle elevenes samfunnsfaglige innsikt og forståelse, samt samfunnsfaglige første- og andreordensbegrep. Gjennom opplevelsene i rollespillet, kan undervisningsmetoden skape rom for at elevenes referanserammer utfordres. Dette kan bidra i en transformativ læringsprosess. Samtidig antyder andre funn at elevene erfarte noen utfordringer ved undervisningsmetodens metodiske prinsipp. Elevene opplevde dette som forstyrrende for deres faglige læringsutbytte. Her pekte elevene særlig på at fagkunnskapen og læringsmålene ikke var så eksplisitt, og at det var utfordrende å ta i bruk rollespillets spillerom. I tillegg indikerer mine observasjoner av de avsluttende refleksjons-samtalene, at elevene strevde med å tre ut av rollene og innta en utenfrablikk på opplevelsene fra rollespillet. Jeg argumenterer derfor for at elevenes erfarte utfordringer, kan knyttes til manglende dramafaglig kompetanse og innsikt i rollespillets læringsprosess. Dermed er det behov for å gi elevene anledning til å utvikle denne kompetansen og innsikten. Dette kan eksempelvis skje ved at skolen og samfunnsfaget i større grad tar i bruk rollespill i undervisningssammenheng. Funnene understreker også at alle delene av læringsprosessen må gjennomføres på en grundig måte, for å styrke elevenes læringsutbytte fra rollespill. Elevene må særlig få nok tid til refleksjon og faglig drøfting av opplevelsene i rollespillet.

## Abstract

The purpose of this master thesis is to explore the research question: “How do 9<sup>th</sup> grade students experience roleplay as a teaching method in a social science context?”. The background for this study is linked to *Kunnskapsløftet 2020*'s, the Norwegian school system's curriculum plan, emphasis on teaching methods that facilitates active involvement from the students. These methods give students a chance to explore, develop and learn, through sensing, aesthetic forms of expression, thinking and practical activities (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). I conducted a qualitative study, through observation of two 9<sup>th</sup> grade classes' participation in the Rafto foundation's roleplay Demoland, in addition to in depth interviews of six of the students who participated.

Results from the data material implies that the students experienced roleplay as an exploratory and activating teaching method, that created room for the students to take different perspectives. According to the students' experiences, role play can facilitate that both emotions and knowledge gets a place in the learning process. Furthermore, the results indicates that roleplay as a teaching method can contribute to develop the students' insight in and understanding of social science, as well as first- and second order concepts related to social science. Through the experiences from the roleplay, the teaching method can create space for the students' frames of reference to be challenged. This can contribute to a transformative learning process. Simultaneously, other results point out that the students experienced some challenges with the teaching method's methodological principles, and that this disrupted their academic learning outcomes. They especially referred to that the academic knowledge and learning objectives were not explicit enough, and that it was challenging to utilize the role play's room for maneuver. In addition, my observations of the concluding reflection conversations, indicate that the students struggled to step out of the roles and take an outside look at the experiences from the role play. Therefore, I argue that the challenges the students experienced, can be related to lack of drama competence and insight in the role play's learning process. Hence, the students must get the opportunity to develop this competence and insight. This can for example happen through more usage of role play in social science and other school subjects. Moreover, the results underlines that all the parts of the learning process in role play must be thoroughly carried out, to strengthen the students' learning outcomes. The students must especially have enough time for reflection and academic discussions about the experiences from the role play.

## Forord

Fem år på lærerstudiet nærmer seg slutten og jeg ser tilbake på fine år, som har brakt med seg kunnskap, praksiserfaringer og gode venner. Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men også lærerik og tidvis spennende prosess. I løpet av praksisperioder i skolen og egen skolegang, har jeg erfart rollespill som en lærerik undervisningsmetode med potensiale for engasjement og elevaktivitet. Disse erfaringene bidro til ønsket om å undersøke hvordan elever erfarer rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst. Gjennom arbeidet med masteroppgaven, har jeg utviklet mer kunnskap om hvordan elever erfarer å lære gjennom rollespill og hva de opplever som utfordrende i møte med undervisningsmetoden. Jeg ser frem til å anvende denne kunnskapen når jeg selv skal ta i bruk rollespill i klasserommet.

Jeg vil takke Raftostiftelsen for muligheten til å observere rollespillet Demoland, og for godt samarbeid i prosessen rundt innsamlingsarbeidet. Takk til elevene som deltok i studien, og særlig takk til de seks elevene som takket ja til å dele sine erfaringer med meg i intervjuene. Videre vil jeg rette en stor takk til veilederen min Julie Ødegaard Borge. Tusen takk for konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og engasjement for oppgaven min igjennom hele masterperioden. Det har vært en stor hjelp for meg i arbeidet.

Jeg er takknemlig for det gode arbeidsmiljøet på lesesalen i Sandviken, fylt med lange pauser, muligheter til å dele frustrasjon og gode samtaler. Jeg vil også takke tante Sissel, som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven min. Avslutningsvis vil jeg rette en takk til familien min og gode venner, som har støttet og heiet på sidelinja. Det setter jeg stor pris på.

Nå gleder jeg meg til å ta ordentlig fatt på læreryrket, og til å bruke kompetansen og praksiserfaringene jeg har fått gjennom disse årene.

Anne-Sofie Gudim

Bergen, mai 2022



## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Forord</b> .....	<b>V</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>VII</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for masteroppgaven .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Presentasjon av rollespillet Demoland .....	4
1.4 Tidligere forskning og plassering av oppgaven .....	5
1.5 Oppgavens oppbygning .....	6
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>8</b>
2.1 Rollespill som undervisningsmetode .....	8
2.1.1 Rollespill som elevaktiv undervisningsmetode med fritt spillerom .....	9
2.1.2 Læringsprosessene i rollespill .....	11
2.2 Å lære samfunnsfag gjennom rollespill .....	13
2.2.1 Faglig læringsutbytte .....	13
2.2.2 Emosjonelt læringsutbytte gjennom transformativ læring .....	16
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>20</b>
3.1 Kvalitativ metode og valg av intervju og observasjon .....	20
3.2 Datainnsamlingsprosessen .....	22
3.2.1 Informantutvalg .....	22
3.2.2 Observasjon .....	24
3.2.3 Intervju .....	25
3.3 Framgangsmåte for transkripsjon og analyse av data .....	26
3.4 Forskningens troverdighet .....	27
3.4.1 Validitet .....	28
3.4.2 Reliabilitet .....	29
3.5 Forskningsetiske betraktninger .....	30
<b>4.0 Analyse og drøfting av funn</b> .....	<b>32</b>
4.1 Ungdomsskoleelevenes erfaringer med å lære gjennom rollespill .....	32
4.1.1 Elevenes syn på sitt faglige læringsutbytte .....	32
4.1.2 Elevenes syn på sitt emosjonelle læringsutbytte .....	40
4.2 Elevenes erfaringer med hvordan rollespillets spillerom bidrar til og hindrer læring .....	44
4.3 Behovet for forarbeid og etterarbeid i lys av elevenes erfaringer med rollespill .....	48
<b>5.0 Konkluderende drøfting</b> .....	<b>55</b>

5.1 Videre forskning .....	57
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>59</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>65</b>
Vedlegg 1 – Eksempel på observasjonsskjema.....	66
Vedlegg 2 - Intervjuguide .....	67
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	69
Vedlegg 4 – Kvittering fra NSD .....	72



# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for masteroppgaven

*Kunnskapsløftet 2020* (heretter LK20) sin nye overordnede del trekker fram praktiske aktiviteter og utforskende læring som grunnleggende for opplæringen i norsk skole. Skolen er pålagt å følge en rekke styringsdokumenter, deriblant læreplanverket. Læreplaner skal gi retningslinjer og råd for skolens arbeid, samt formidle skolepolitiske intensjoner (Gundem, 1990, Lundgren, 1979, sitert i Engelsen, 2015, s. 24). *Overordnet del av læreplanverket* understreker at:

I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7).

Opplæringen må derfor legge til rette for at elevene får utvikle seg og lære gjennom praktiske aktiviteter, estetiske uttrykksformer, tenkning og sansning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 7). Karseth, Kvamme og Ottesen (2020) viser til at utbredelsen av begrepet «utforske» i LK20, kan bli forstått som et uttrykk for at den nye læreplanen vektlegger styrking av elevmedvirkning og elevaktive arbeidsformer (s. 127). LK20 peker videre på at «samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkjende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fløistad (1998) argumenterer for at elevaktive undervisningsmetoder, med vekt på erfaringsbasert læring, er en effektiv tilnærming til læring i samfunnsfaget (s. 126).

Solhaug, Borge og Gruts (2020) rapport om samfunnsfagundervisning i Norge redegjør for hvilke undervisningsmetoder som oftest benyttes i norsk sammenheng. Rapporten viser at klasseromssamtale, ledet av lærer og støttet av lærebøker, er den dominerende undervisningsmetoden. I tillegg rapporteres høy bruk av digitale læringsressurser i form av TV, filmer eller bilder. Undervisningen tar i mindre grad utgangspunkt i ekskursjoner og man finner bare sporadisk bruk av drama, rollespill og historiefortelling i samfunnsfag (s. 56). Funnene fra rapporten, viser at norsk samfunnsfagundervisning i stor grad er sentrert rundt mer tradisjonelle undervisningsformer og at elevaktiv undervisning har mindre plass. Dette til tross for LK20 sin tydelige vektlegging av at elevene skal få lære gjennom elevaktiv undervisning.

I et forsøk på å bidra til økt fokus på bruk av elevaktive undervisningsformer i samfunnsfag, vil jeg derfor undersøke hvordan elevene erfarer å lære gjennom en slik undervisningsmetode. Ettersom prosjektet er avgrenset i både tid og omfang, er det ikke mulig å studere hvordan alle former for elevaktiv læring kan bidra til samfunnsfagundervisningen. Jeg begrenset meg derfor til å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer rollespill som undervisningsmetode. Som snart ferdigutdannet lærer, anser jeg det som nyttig å skaffe meg kunnskap om hvordan elever erfarer læring gjennom rollespill. Formålet med denne masteroppgaven er å bidra med kunnskap om elevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. På den måten kan jeg bli bedre rustet til å selv benytte rollespill i undervisningssammenheng, og bidra til at andre lærere også får kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for læring gjennom rollespill i samfunnsfag. Målet er å bidra med en faglig vurdering av rollespill som undervisningsmetode. Slik kan denne studien forhåpentligvis bidra til å gjøre meg selv og andre lærere mer rustet til å gjøre egne fagdidaktiske vurderinger av samfunnsfaglige undervisningsmetoder.

Tidlig i masterarbeidet fikk jeg mulighet til å samarbeide med Raftostiftelsen, et av syv freds- og menneskerettighetssentre i Norge som får statlig støtte til arbeid med å fremme demokratiske holdninger og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5) En av Raftostiftelsens kjerneoppgaver, er undervisning innenfor demokrati og menneskerettigheter for elever på ungdomsskolen og videregående. Et av undervisningsoppleggene er basert på rollespill, hvor elevene får erfare hvordan det er å leve i samfunn med menneskerettighetsbrudd og demokratiske mangler (Raftostiftelsen, u.å.). Jeg synes dette virket som en spennende mulighet, som gir mulighet til å undersøke elevers erfaringer med rollespill. Jeg valgte derfor å basere datainnsamlingen på elevers erfaringer med Raftostiftelsens rollespill Demoland. For å svare på problemstillingen valgte jeg å benytte observasjon av rollespillet, i tillegg til intervju av et utvalg elever som deltok på undervisningsopplegget med rollespill.

Ifølge Wellejus & Agger (2006) kan rollespill legge til rette for å formidle komplekse samfunnsmessige sammenhenger til elevene. Gjennom simuleringer og analogier lar rollespillet oss forenkle samfunnets utfordringer og konflikter, ved å skape sammenheng og overblikk. Rollespillet bidrar til at elever kan danne felles erfaringer, som kan virke som kollektivt utgangspunkt for refleksjon, diskusjon og perspektivering (s. 222). Demokrati og menneskerettigheter er et eksempel på et slikt komplekst samfunnsfaglig emne, som kan formidles til elever gjennom rollespill. Et av samfunnsfagets kjerneelementer er demokratiforståelse og

deltakelse, og læreplanen vektlegger at samfunnsfagundervisningen skal gi elevene «innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og dei skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å medverke» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal samfunnsfaget legge til rette for at elevene kan få innsikt i hvordan historiske, geografiske og nåtidige forhold skaper forutsetninger for mulighetene mennesker har til å ta avgjørelser, samarbeide og organisere seg i ulike samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av Wellejus og Aggers påstander, kan bruk av rollespill legge til rette for at elever kan utvikle denne innsikten.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for prosjektet og vektleggingen av betydningen av elevaktive undervisningsformer i skolens og samfunnsfagets undervisning, har ledet frem til følgende problemstilling:

*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst?*

Datainnsamlingen er gjort med utgangspunkt i elever som har deltatt på rollespillet som del av samfunnsfagundervisningen sin. Ut ifra samtaler med Raftostiftelsen kommer det frem at selv om demokrati og medborgerskap er et av tre tverrfaglig tema, blir ofte samfunnsfaget benyttet til å undervise om demokrati og menneskerettigheter. For å svare på problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan erfarer elevene å lære gjennom rollespill?
- 2) Hvilke utfordringer erfarer elevene ved rollespill som undervisningsmetode?
- 3) Hva kreves av forarbeid og etterarbeid ved rollespill i lys av elevenes erfaringer?

Forskningsspørsmålene danner utgangspunkt for analysen og drøftingen av funnene fra datainnsamlingen. I det konkluderende drøftingskapittelet vil jeg besvare problemstillingen.

### 1.3 Presentasjon av rollespillet Demoland

Datamaterialet i denne studien er basert på empiri fra observasjon av rollespillet Demoland hos Raftostiftelsen, i tillegg til dybdeintervju av seks rollespilledtakere. Undervisningsopplegget fokuserer på utforskende og dialogbasert arbeid, hvor elevene undrer seg og stiller spørsmål omkring demokratibegrepet og menneskerettigheter. Undervisningen varer i 3 klokketimer, og starter og avsluttes med refleksjonssamtaler. Raftostiftelsen peker på at formålet med rollespillet, er å gi elevene mulighet til å sette seg i andres situasjon og åpne for ny innsikt gjennom kreativ utforskning. Slik kan de få trene på perspektivtaking, samt oppleve og lære om demokratiet, eller i dette tilfellet mangel på demokrati. Dette kan skape nærhet til et abstrakt tema (Raftostiftelsen, u.å). Raftostiftelsen beskriver selv Demoland som et Live-action-rollespill (LARP-rollespill). I en pedagogisk kontekst, innebærer denne typen rollespill at elevene skal improvisere og aktivt eksperimentere ut ifra et utdelt rollekort og forestilte omgivelser. Elevene skal så utfolde og forme narrativet i rollespillet, ved å fordype seg gjennom karakterskaping, personlig interaksjon og eventuelle rekvisitter og kostymer (Lacanieta, 2020, s. 70).

Demoland er et rollespill hvor elevene «reiser» til et tenkt land hvor presidenten, som har hatt makten i en årrekke, er meget bekymret for sitt land som følge av uroligheter i samfunnet. Presidenten omtaler disse urolighetene som terror, mens opposisjonen, som skaper uroen, ønsker seg mer rettigheter. Elevene får utdelt hvert sitt rollekort med begrenset informasjon om rollen og oppgavene den rollen har, ellers må de tolke og utforme rollen sin selv. Disse skal elevene holde hemmelig for hverandre. Det tenkte landet blir beskrevet som en rik republikk med en folkevalgt president. Elevgruppen deles i ulike rollegrupper, hvorav noen er del av sikkerhetstjenesten, noen del av opposisjonen, noen er journalister og noen er vanlige borgere. Sikkerhetstjenesten får i oppgave å holde landet sikkert og trygt, ved å motarbeide terror og sabotasjeaksjoner mot staten. Opposisjonen får på sin side oppdrag knyttet til å demonstrere og kjempe for et mer rettferdig samfunn bygd på menneskerettigheter. Borgernes oppgave er å finne ut hva som skjer i landet, mens journalistene skal rapportere om hendelser i samfunnet.

Undervisningen innledes med en refleksjonssamtale, hvor elevene kobles på tema og får informasjon om rollespillets regler og univers slik jeg beskrev over. I tillegg gjennomgås sentrale begrep som opposisjon, makt, korrupsjon og propaganda. Rollespillet settes så i gang, og det blir opp til elevene å utføre oppgavene sine, tolke og forme rollespillet i fellesskap. Når rollespillet avsluttes, skal elevene sammen reflektere omkring om dette tenkte landet er et

demokrati eller ikke og hva som skal til for å opprettholde og bygge demokratiske samfunn, i lys av erfaringene de gjør seg underveis i rollespillet. I tillegg avslører underviseren at det tenkte samfunnet og rollene, er basert på faktiske forhold og virkelige mennesker fra Aserbajdsjan. Før den avsluttende refleksjonssamtalen starter, sorteres elevene etter gruppen de tilhørte. Underviseren fungerer her som ordstyrer og spørsmålsstiller.

#### 1.4 Tidligere forskning og plassering av oppgaven

Ut ifra studiens problemstilling og formål vil jeg plassere studien innenfor fagfeltene samfunnsfagdidaktikk og klasseromsforskning. Formålet med masteroppgaven, er som nevnt å undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode. Det blir da relevant å undersøke hva tidligere forskning har funnet ut om bruk av rollespill i undervisningssammenheng og mer spesifikt i samfunnsfag. Walter Parker og Jane Lo (2016) har undersøkt hvordan politiske simuleringer, som kan defineres som en type rollespill, kan bidra til skolens demokratiopplæring. Gjennom simuleringer av den amerikanske kongressen fikk amerikanske videregående elever praktisk erfaring med det politiske systemet. Slik lærte de om forholdene mellom ulike partier og hvordan det virker inn på demokratiet. Dette medførte at elevene fikk innsikt i et abstrakt styringssystem, som mange av elevene ikke kjente til eller hadde forstått fullstendig (s. 3-6). Michael Baranowski og Kimberly Weir (2015) har også forsket på politiske simuleringer, ved en gjennomgang av relevant forskningslitteratur. De fant ut at fagfeltet bør foreta en strengere vurdering av læringsutbytte, for å bevege seg fra en «show and tell»-tilnærming til faktiske evalueringer av læringseffekten av slik undervisning. «Show and tell» innebærer at forskningsartiklene presenterer en simulering, men i liten grad systematisk evaluerer dens læringseffekt. Samtidig viser et lite, men voksende bevismateriale tendenser til å støtte sammenhengen mellom deltakelse i simuleringer og økt læringsutbytte, sammenlignet med elever som ikke deltar i slik undervisning (s. 391; 399).

Videre har Pam Bromley (2013) forsket på effekten av ulike aktive læringsstrategier blant amerikanske collegestudenter. Funnene viser at 64 % av studentene mener simuleringer er en metode som bidrar effektivt til læringsutbyttet deres. Samtidig er dette metoden som skaper mest uenighet, ettersom 36 % av elevene er uenig i at slike rollespill bidrar til læring. Bromley belyser dette nærmere gjennom sitt kvalitative datamateriale, hvor hun finner at disse studentene mente rollespill var lite lærerikt fordi politikerne aldri kom til enighet (s. 821). Selv om studentene opplevde dette som frustrerende, kan opplevelsen være verdifull i seg selv fordi den gir innsikt i at demokratiske prosesser er komplekse og tidkrevende. Bromleys funn viser

dessuten at elever har forskjellige preferanser knyttet til hva de anser som læringsfremmede undervisningsmetoder, og at alle aktiviteter ikke nødvendigvis fremmer læring for alle elever. Tove Leming (2016) har forsket på læringsprosessene i rollespill, ved å undersøke hvordan norske lærerstudenter i samfunnsfag erfarer læring gjennom rollespill. Ifølge Leming er målet med rollespill først og fremst at studentenes egne referanserammer skal utfordres, framfor kunnskapsformidling. Hun viser til at god kobling mellom rollespill som metode og faglig kunnskap vil kunne gi optimale betingelser for læring blant studenter (s. 70).

I lys av disse forskningsfunnene, er det nødvendig å plassere min masteroppgave i forhold til allerede eksisterende forskningslitteratur. Den tidligere forskningen jeg har presentert, er et utsnitt av forskningsfeltet. Her kommer det likevel frem at det meste av forskningen er gjort innenfor høyere utdanning og høyere skoletrinn. Jeg har funnet noen masteroppgaver som har forsket på rollespill på lavere skoletrinn, deriblant Hagen (2018) og Ursin (2018). Ellers har jeg funnet begrenset med forskningslitteratur knyttet til de yngre elevenes erfaringer med rollespill i samfunnsfaglige kontekster. Jeg har derfor valgt å forske på ungdomsskoleelever på 9.trinns erfaringer. Baranowski og Weirs gjennomgang av forskningslitteratur, viser dessuten at mye av forskningslitteraturen mangler et kritisk blikk på læringseffektiviteten til simuleringer. Jeg vil derfor forsøke å bidra, ved å rette et kritisk blikk mot elevenes erfaringer med å lære gjennom rollespill og læringsutbyttet deres.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteravhandlingen er satt sammen av et innledningskapittel, et teorikapittel, et metodekapittel, et analyse- og drøftingskapittel og et avsluttende og konkluderende drøftingskapittel. Innledningsvis har jeg redegjort for studiens bakgrunn, rollespillet som danner empirigrunnlaget for oppgaven og plassering av studien i forhold til tidligere forskning. Videre vil jeg i teorikapittelet bygge opp et teoretisk rammeverk rundt oppgaven, ved å undersøke hva faglitteraturen og forskning sier om rollespill som undervisningsmetode, læringsprosessene i rollespill og samfunnsfaglæring gjennom rollespill. Dette rammeverket vil jeg benytte i analysen og drøftingen av studiens forskningsspørsmål og problemstilling.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for valget av kvalitativ metode, samt observasjon og intervju i dette forskningsprosjektet. Disse metodene har lagt grunnlaget for innsamling av data-materialet og gjennomføring av studien. Jeg vil deretter forklare hvordan jeg gikk fram i datainnsamlingsprosessen og utvalgsstrategiene mine. Til slutt i metodekapittelet vil jeg drøfte

de forskningsetiske hensynene jeg har tatt, samt studiens troverdighet. Videre har jeg valgt å kombinere analyse- og drøftingskapittelet. Jeg vurderte dette som mest hensiktsmessig ettersom studien er empirinær, og det slik ble lettere å sette drøftingen inn i forskningskonteksten. I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra analysen av observasjonen og elevintervjuene, og drøfte dem i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Studiens avsluttende og konkluderende drøftingskapittel vil oppsummere studiens funn, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her vil jeg også presentere avsluttende refleksjoner og peke på muligheter for videre forskning.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

Teorikapittelet utgjør studiens teoretiske rammeverk, som vil benyttes til å analysere og drøfte det innsamlede kvalitative datamaterialet. I teorikapittelet vil jeg først redegjøre for rollespill som undervisningsmetode. Deretter vil jeg kort gjøre rede for begrepet elevaktiv undervisning, ettersom denne undervisningsmetoden forutsetter elevaktivitet. Elevaktiviteten kan skape spillerom for elevene, og jeg vil derfor belyse hvordan rollespill kan tilrettelegge for aktiv elevdeltakelse gjennom spillerommet. Avslutningsvis vil jeg undersøke hva forskning, teori og skolens styringsdokumenter forteller om læring i samfunnsfag, og koble dette til læring gjennom rollespill. Det vil jeg gjøre gjennom å redegjøre for hva emosjonelt og faglig læringsutbytte kan være, i en samfunnsfaglig kontekst.

### 2.1 Rollespill som undervisningsmetode

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

I sitatet ovenfor definerer Wellejus og Agger (2006) det de anser som sentrale elementer ved rollespill som undervisningsmetode. I definisjonen trekker de frem det at det er et spill som foregår i et simulert rom, med mulighet for perspektivtaking og refleksjon. I tillegg peker de på at rollespill skaper rom for opplevelser, engasjement, samspill og aktiv deltagelse (s. 221). Gaarder (2003) viser til at rollespill i undervisningssammenheng som oftest er basert på improvisasjon. Det innebærer at elevene ikke får ferdigskrevne manus de skal pugge utenat, men at elevenes utspill og respons kommer spontant innenfor en klargjort ramme. Rollespill kan ifølge Gaarder utfordre elever til å se saker fra ulike perspektiv, samt gi trening i å troverdig argumentere for standpunkt de nødvendigvis ikke deler selv. Slik kan rollespill nå målet om å gi innsikt i mellommenneskelig atferd, som for eksempel betydningen av å stole på hverandre i et samfunn. Gjennom deltakelse i rollespillet får elevene en felles opplevelse av et dilemma eller en konflikt. Dette skaper grunnlag for diskusjon av temaet (s. 94-95). Perspektivskiftet skaper rom for å tilegne seg ny kunnskap og forståelse, nettopp fordi elevene kan se verden gjennom andres blikk (Wellejus & Agger, 2006, s. 222).



Bjørshol (1994) peker i likhet med Gaarder, Wellejus og Agger på at rollespill er en aktiviserende undervisningsmetode, hvor diskusjon og improvisasjon står i sentrum. Her får elevene muligheten til å kommunisere på tilnærmet naturlig vis i en tilnærmet realistisk kontekst. Elevene improviserer oftest ut ifra en gitt situasjonsbeskrivelse og et utdelt rollekort. Gjennom rollekortet får de opplysninger som personkarakteristikk, navn og alder, og de kjenner som regel kun til egen rolle. Ved å benytte drama får elevene videre mulighet til å tre ut av en passiv tilskuerrolle i undervisning og bidra til fiksjonen (s. 10). Rollespill gir rom for å benytte dramaturgiske virkemidler i undervisningssammenheng. Dette åpner ifølge Wellejus og Agger (2006) for elevenes nysgjerrighet, fantasi og motivasjon til deltakelse. Deltakerne settes i sentrum og får rom til å ta valg og utforme utfallet av historien (s. 218). Rammene i et rollespill kan dermed oppleves mindre strukturerte og styrende, sammenlignet med tradisjonell undervisning. Rollespill kan slik bidra til å skape motivasjon og interesse hos elevene (Wellejus & Agger, 2006, s. 234).

Videre skriver Wellejus og Agger (2006) at læring og undervisning er mest effektiv når den er aktiv og kunnskap sammenkobles med erfaringer og praksis, enten reell eller simulert. Elever som forholder seg aktivt til lærestoffet, særlig hvis de i tillegg er fysisk aktive, husker bedre ettersom kroppen lagrer informasjonen lettere når sanseapparatet aktiveres (s. 233). Selv om rollespill ikke krever stor grad av dramafaglig kompetanse, krever undervisningsmetoden at elevene har noe dramafaglig kompetanse. Dette innebærer blant annet at elevene kan spille en rolle ut ifra et utdelt rollekort og mestrer improvisasjon innenfor gitte rammer. I tillegg må elevene kunne tre inn og ut av fiktive roller (Bjørshol, 1994, s. 10, Wellejus & Agger, 2006, s. 232). Sæbøs (2009) forskning peker på at manglende dramafaglig kompetanse, skapte problemer for elever som skulle transformere kunnskap til dramatisk spill i undervisning. Det resulterte i at lærere og elever opplevde undervisningen som kaotisk (s. 192-193). Mangel på slik kompetanse kan dermed virke som hinder for læring fra rollespill.

### 2.1.1 Rollespill som elevaktiv undervisningsmetode med fritt spillerom

Rollespill kan kategoriseres som en elevaktiv undervisningsmetode. Ifølge Sæbø (2009) skaper improvisert rollespill «engasjement og læringstrykk i læringsprosessen, fordi elevene kontinuerlig må skape og utvikle meningsfellesskap i det dramafaglige interaktive samspillet» (s. 236). Sæbø understreker dermed at læringsprosessene i rollespill er konsentrert rundt elevaktivitet og samspill. Elevene lærer gjennom å erfare og skape mening gjennom samspill og refleksjon, i tråd med John Deweys prinsipp om learning by doing. Dewey argumenterte

ifølge Krajcik og Shin (2014) for at elever vil utvikle personlig tilknytning til lærestoffet, dersom de aktivt får engasjere seg i meningsfulle oppgaver som ligger nært virkeligheten. Aktivitet vil altså bidra til dypere forståelse. Dette innebærer at læremidler og lærere ikke åpenbarer kunnskap for elevene, men at elevene selv aktivt bygger kunnskap når de utforsker verden (s. 277).

I lys av et konstruktivistisk syn på læring, omfatter all læring aktivitet fra individet i møte med ny viten. Konstruktivismen, som har sitt utspring i Jean Piagets læringsteori, hevder ifølge Nathan og Sawyer (2014) at læring involverer aktiv konstruksjon av mentale strukturer eller skjema, framfor passiv internalisering av kunnskap (s. 24-25). Læring medfører dermed enten assimilering eller akkomodasjon i møte med ny viten. Assimilering betyr at ny viten tilpasses eksisterende skjema, mens akkomodasjon innebærer at deler av eller hele skjemaer erstattes for å endre skjemaet i tråd med ny kunnskap (Illeris, 2009, s. 13). Det konstruktivistiske læringsynet hevder altså at all læring omfatter aktivitet. Likevel kan det virke som at begrepet elevaktiv undervisning tilsier at all annen undervisning er passiv. Selv om all læring innebærer aktivitet fra individet, skiller elevaktive undervisningsmetoder seg fra andre undervisningsmetoder ved at de krever aktivt engasjement og deltagelse fra elevene. Sæbø (2009) påpeker som nevnt at rollespill krever dette av elevene (s. 236). Det holder ikke at elevene aktivt konstruerer mentale skjema, de må også fysisk delta i undervisningen. Bjørshol (1994) peker på at rollespill skaper rom for at elevene trer ut av en passiv tilskuerrolle. De inntar rollefigurer og utfordrer hverandre ut ifra gitte rammer og er med på å skape fiksjonen gjennom sin aktive deltakelse (s. 10).

Gjennom aktiv elevdeltakelse kan rollespill dermed skape et fritt spillerom for elevene, i lys av Bjørshols poeng om aktiv medskapning i fiksjonen. Heathcote (1984a, 1984b) hevder at spontan improvisasjon er sentralt for elevenes læring. Elevene må få utfordringen som ligger i å velge handling og holdning i øyeblikket, og slik bidra til å forme historien underveis. Improvisasjon skaper rom for ny innsikt, ved at elevene inntar andres perspektiv og opplever noe i øyeblikket (s. 48, 70). Heathcote peker dermed på et behov for at elevene får fritt spillerom innenfor rollespillets rammer. Wellejus og Agger (2006) støtter dette behovet for at elevene får ansvar for sine valg og opplever konsekvensene av dem. Det frie spillerommet lar deltakerne ta ansvar og være del av egen læreprosess. I tillegg skaper spillerommet grunnlag for sterkt engasjement i læringsprosessen (s. 222).

### 2.1.2 Læringsprosessene i rollespill

Wellejus og Agger (2006) har tilpasset læringsloopteorien eller teorien om spirale læringsprosesser, med utgangspunkt i Lars Qvortrups (1998) beskrivelser, for å beskrive læringsprosessen i rollespill. Påstanden er at tidligere læringsteorier kun har fokusert på lærestoffet i seg selv, uten å sette det i relasjon til hvordan eller hvorfor det skal læres. Dette har medført mangelfull læring, ettersom man ikke har inkludert hele læringsprosessen. Teorien om læringslooper hevder derfor at man kan forestille seg loopene som bevegelser eller spiraler i læringen, noe som innebærer reflektert læring. Kort fortalt går teorien ut på at det ikke holder å lære fakta isolert, men at den også må prøves ut. Uten utprøvingen blir fagstoffet verken reflektert over, eller internalisert av enkeltindividet og inkorporert i eksisterende kunnskap (s. 230-231). Ifølge Wellejus og Agger har teorien om læringslooper mange likheter med forløpet i et rollespill. Den tilpassede teorien illustrerer de gjennom en modell med tre looper (figur 1) (s. 231).

Introduksjonen, eller første loop, er knyttet til læringens hva, i form av innlæring av fagkunnskap og instrumental kvalifisering. Dette innebærer at elevene, enten gjennom prosjektarbeid eller tradisjonell undervisning, blir introdusert for fagstoffet som legger grunnlag for rollespillet. I tillegg introduseres de for spillets formål og forløp, gjennom introduksjon av rollespillets utgangspunkt, regler og univers. Videre i andre loop gjennomføres selve rollespillet eller simuleringen. Her finner vi læringens hvorfor, som skal bidra til å legitimere og aktualisere lærestoffet, samt til å gjøre det relevant for eleven. Læringens hva skal utprøves og perspektiveres gjennom elevenes aktive deltakelse i spillet. Det første perspektivskiftet finner sted gjennom rollene elevene får, og erfaringene de gjør seg knyttet til temaet gjennom rollene underveis i rollespillet. Stoffet settes slik under loopene, blir konkret og brukes aktivt av elevene. Rollespillet avsluttes med et produkt, som gjøres til gjenstand for refleksjon og evaluering (Wellejus & Agger, 2006, s. 231-232).

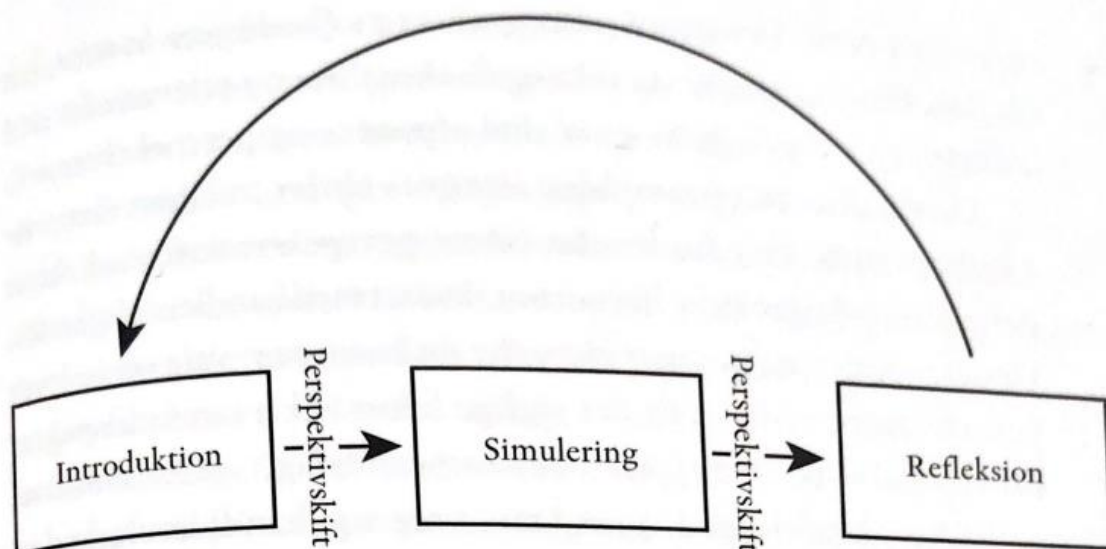


Fig. 13.1 Læringsloop i rollespil

*Figur 1 Teorien om læringsloop i rollespill (Wellejus & Agger, 2006, s. 231)*

I tredje og siste loop skjer den overordnede refleksjonen og perspektivering. Her finner man læringens hvordan. Fokuset er å innta et undersøkende blikk på de lærte elementene fra rollespillet. Det sentrale i rollespillet er de to perspektivskiftene, hvor det første tar elevene fra virkeligheten og tradisjonell læring og inn i simuleringen og fiksjonen. Videre tar det andre perspektivskiftet elevene fra simuleringen og tilbake til virkeligheten. Det er under sistnevnte kunnskapstilegnelsen og enkeltelevenes relatering til fagstoffet foregår, gjennom evaluering og diskusjon av valg. Deltakerne vender også tilbake til det de lærte i introduksjonsfasen, og sammenligner denne læringen med opplevelser fra rollespillet. Rollespillet kan gi en opplevelse, men bidrar kun til læring dersom innholdet bearbejdes i en refleksjonsprosess. Dersom refleksjonen assimileres med eksisterende skjema, vil det føre til videreutvikling av eksisterende forhold og viten. Må eleven derimot endre sine subjektive perspektiv, medfører det lærte fra refleksjonsprosessen akkomodasjon av etablert viten og utvikling av nye skjema. Slik tvinges elevene til å forholde seg til egne ideer og valg, som igjen må revideres og eventuelt justeres (Wellejus & Agger, 2006, s. 232-233).

## 2.2 Å lære samfunnsfag gjennom rollespill

LK20 vektlegger at «samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrong og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fløistad (1998) argumenterer for at elever må få lære gjennom erfaringer i historiefaget: «Hvis historie reduseres til et kunnskapsfag, mister det sin etiske betydning. Utfordringen er å gjøre historie til et erfaringsfag (s. 126). Hunnes (2015) peker på at Fløistad slik argumenterer for å undervise om holdninger og verdier i skolen, samtidig som han peker på at erfaringsbasert læring er en effektiv undervisningsmetode i denne sammenhengen. Selv om Fløistad kun nevner historie, mener Hunnes at Fløistads utsagn bør omfatte hele samfunnsfaget (s. 123). Denne tilnærmingen understreker betydningen av å benytte elevaktive undervisningsmetoder i samfunnsfag. Rollespill er en av undervisningsmetodene som kan gi elever mulighet til å erfare samfunnsfaget i større grad. Elevene spiller roller og får ifølge teoretiske perspektiv sette seg i samfunnsmessige situasjoner, trene på perspektivtaking og mulighet til å utvikle mellommenneskelig innsikt (Gaarder, 2003, s. 95; Wellejus & Agger, 2006, s. 222). Demokrati og menneskerettighetsbrudd er et samfunnsfaglig tema, hvor rollespill kan benyttes til å gi elevene mer innsikt i hvordan det er å leve i samfunn med eksempelvis mangel på demokrati og menneskerettigheter. Dette kan danne grunnlag for faglig diskusjon av demokratiets betydning, og slik bidra til å gjøre samfunnsfaget til et erfaringsfag i tråd med Fløistads utsagn. Videre i teoridelen vil jeg redegjøre for hva emosjonelt og faglig læringsutbytte fra rollespill kan være i en samfunnsfaglig kontekst.

### 2.2.1 Faglig læringsutbytte

Mathé (2015) peker på at en av samfunnsfagets sentrale oppgaver er å forbedre elevenes begrepsforståelse. Hun skriver at mange forbinder begrepslæring med pugging, definisjoner og læring av fakta. Mathé mener dette er basert på en litt snever forståelse av samfunnsfagets begreper. Hennes erfaring er at elever som sliter med internalisering av fagbegrepene, også strever med å uttrykke og lære kunnskap i faget. Selv om mange anser begrepslæring som teoretisk kunnskap, argumenterer hun for at begrepslæring er en integrert del av samfunnsfaget og del av verktøykassen som kan bidra til arbeid med diskusjon, refleksjon og trening til demokratisk beredskap. For å utvikle seg til samfunnsborgere med kritisk dømmekraft, må elevene forstå hvordan ulike sider av samfunnet fungerer. Her spiller forståelse av samfunnsfaglige begreper en sentral rolle, og det florerer av abstrakte begrep som representerer konstruksjoner, prosesser og institusjoner i samfunnet (s. 68-70). Derfor holder det som regel ikke med en ren teoretisk behandling av samfunnsfaglige begrep. I tillegg til å kunne betyd-

ningen av og forstå fagbegrepene, handler begrepslæring i samfunnsfag ofte om å bruke dem i refleksjon og diskutere meningsinnholdet i dem. Videre er det viktig at begreper settes i sammenheng med hverandre slik at det skapes «meningsskapende» helheter for elevene (Mathé, 2015, s. 70, 72). Læringsprosessene i rollespill kan som nevnt illustreres som læringslooper. Gjennom læringsloopene kan rollespill bidra til at fagbegrep settes inn i en sammenheng, konkretiseres og brukes aktivt av elevene underveis og i refleksjonen i etterkant (Wellejus & Agger, 2006, s. 232).

Sandahl (2013) argumenterer for at samfunnsfagets innhold og ferdigheter kan forstås i lys av begrepene first- og second-order concepts (s. 163). Disse kan oversettes til første- og andreordensbegrep på norsk (Lund, 2016, s. 20-21). Førsteordensbegrep er vesentlig samfunnsfaglig kunnskap, deriblant fakta, begreper og konsepter, som oftest er koblet til spesifikke tema. Noen av begrepene er enkle, slik som statsminister, mens andre er mer kolligatoriske. Sistnevnte er et historisk begrep som benyttes for å beskrive mer sammensatte begrep eller årsaks-sammenhenger, slik som revolusjon og makt (Sandahl, 2011, s. 35; Sandahl, 2013, s. 163; Sandahl, 2015, s. 26). Sandahl (2011) skriver at førsteordensbegrep er sentrale byggesteiner i elevenes læring, og at elevene må kjenne til disse for å kunne gå videre til analysering, problematisering og kritisk granskning av samfunnsspørsmål. Å trekke slutninger krever kjennskap til førsteordensbegrep innenfor det aktuelle emnet, men det betyr ikke at all grunnkunnskap må være på plass for at elevene skal kunne benytte overordnede samfunnsfaglige redskaper (s. 156).

Andreordensbegrep er derimot de samfunnsfaglige redskapene som benyttes for å analysere, organisere og kritisk vurdere samfunnsfaglige spørsmål. Disse er ikke bundet til spesifikke emner, men heller overordnet (Sandahl, 2013, s. 163). I doktorgradsarbeidet sitt har Sandahl (2011) undersøkt hvilke andreordensbegrep som utgjør redskapene som setter elevene i stand til å problematisere, analysere og kritisk granske samfunnsspørsmål (s. 157). Ser man Sandahls perspektiv i sammenheng med læringsloopteorien, kan andreordensbegrep dermed hjelpe elevene til å innta et undersøkende blikk på læringen sin i refleksjonsloopene (Wellejus & Agger, 2006, s. 232). Sandahl (2011) trekker frem fem andreordensbegrep som sentrale. Elevene må få trene på perspektivtaking gjennom ulike ideologiske og kulturelle linser. Slik kan de bli i stand til å forstå andre og seg selv, samt hvilken rolle ideologiske og politiske perspektiv spiller i samfunnsspørsmål. Videre må elever lære samfunnsfaglig kausalitet, gjennom fokus på analyse av årsaker og konsekvenser. Elevene må også trene på å trekke slutninger og utvikle

raisonnement basert på samfunnsvitenskapelig tenkemåte. I tillegg må disse slutningene hvile på godt underbygd argumentasjon, for eksempel gjennom kunnskap om aktuelle førsteordensbegrep eller kausalanalyse. Til slutt må elevene kunne forstå og forklare samfunnsfaglige utfordringer, ved hjelp av samfunnsvitenskapelige modeller og teorier. Slik kan en kompleks virkelighet blir mer begripelig, samtidig som elevene må være bevisste på teoretiske modellens begrensninger (s. 157-159).

Videre understreker læreplanen i samfunnsfag, at samfunnsfaget skal gi elevene mulighet til å analysere hvordan maktrelasjoner og makt påvirker og har påvirket ulike samfunnsforhold. Elevene skal vurdere hendelser, fenomen og kunnskap fra ulike perspektiv, og slik utvikle sin samfunnskritiske tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kritisk tenkning løftes dermed frem som sentralt i samfunnsfaget. Gaarder, Bjørshol og Wellejus og Agger belyser som nevnt også at rollespill kan skape rom for kritisk tenkning gjennom perspektivering. Læringsloopteorien understreker at læring i rollespill innebærer refleksjon, utprøving av kunnskap og en undersøkende holdning til ervervede erfaringer. Slik spiller kritisk tenkning en sentral rolle for læringen i rollespill (Wellejus & Agger, 2006, s. 231). Trede og McEwen (2015) viser til Brookfield når de skal forklare grunnleggende prinsipper ved kritisk tenkning. Ideen bak kritisk tenkning er å dyrke naturlig skepsis, og å utfordre antagelser som tas for gitt. Slik skal elever lære å stille kritiske spørsmål (s. 457). Kritisk tenkning kan forstås som en ferdighet i ulike former. For det første er kritisk tenkning relatert til kunnskapstilegning, som en ferdighet som kan hjelpe elever med akademisk skriving, vurdering av argumentasjon og å nå læringsmål (Trede & McEwen, 2015, s. 457, 461).

I tillegg kan det forstås i relasjon til sosial rettferdighet, hvor elever kan lære å avsløre maktforhold og ideologier som medfører handling som kan endres deres eller andres liv. Kritisk tenkning er også et redskap for å granske andre og seg selv, og slik vurdere framtidige handlinger (Trede & McEwen, 2015, s. 459, 461). Eide (2021) peker på at «kritisk tenkning er ein lært måte å møte verda på som handlar om relasjonen til kunnskap, politikk og livet» (s. 8). Kritisk tenkning i relasjon til sosial rettferdig kan trekke en linje til systemkritikk. Systemkritikk omfatter fundamental og inngående kritikk av et politisk, sosialt eller økonomisk system (NAOB, 2022). Jon Hellesnes (1969) anser danning som blant annet «å problematisere samfunnet som totalitet og dermed dei einskilde funksjonane» (s. 28), og systemkritikk løftes derfor ofte frem som del av skolens dannelsingsmandat i norsk sammenheng. I samfunnsfaglig sammenheng, innebærer systemkritikk at kritisk tenkning kan bli etisk-politisk verktøy som

setter elever i stand til å stille spørsmål til grunnleggende maktstrukturer i samfunnet (Ferrer et al., 2021, s. 21).

### 2.2.2 Emosjonelt læringsutbytte gjennom transformativ læring

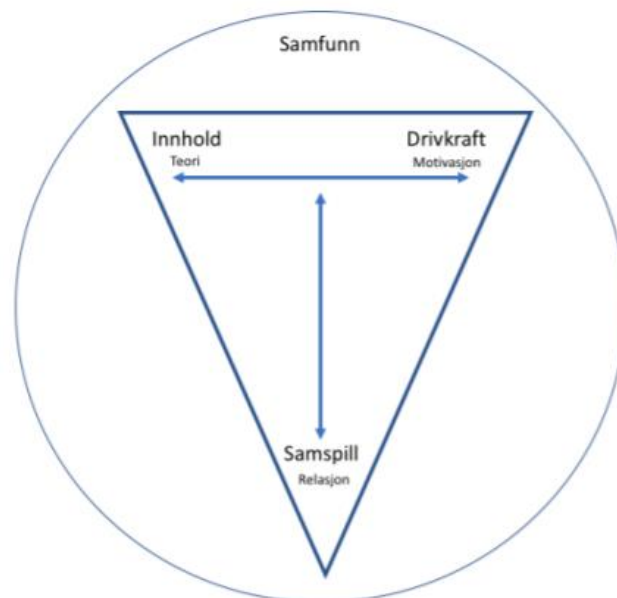
Ifølge Leming (2016) lanserte Mezirow begrepet transformativ læring. Det tar utgangspunkt i at mennesker forsøker å skape mening gjennom sine erfaringer. Mening, erfaring og refleksjon blir dermed sentrale komponenter i en læringsprosess (s. 62). Læringsloopteorien påpeker som nevnt at fagstoff må prøves ut og reflekteres over, for å skape grunnlag for refleksjon og internalisering hos individet (Wellejus & Agger, 2006, s. 231). Transformativ læring kan dermed skje gjennom bruk av rollespill i undervisning. Mezirow (2009) definerer transformativ læring som:

Transformative learning is defined as the process by which we transform problematic frames of reference (mindsets, habits of mind, meaning perspectives) – sets of assumption and expectation – to make the more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change. Such frames are better because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action (s. 92).

I definisjonen peker Mezirow på at transformativ læring er en prosess hvor man forsøker å endre individets tilegnede referanserammer. Referanserammene våre struktureres gjennom språket og kulturen vår, og vi skaper mening ved vektlegging av egne erfaringer. Meningsperspektivene våre virker dermed begrensende på oppfatningene våre. Gjør man referanserammene mer fleksible, åpne og komplekse, kan det bidra til å skape meninger og forståelser som er berettigede eller sanne. Slik kan transformativ læring bidra til å endre våre handlinger, innstilling og oppfattelse av verden (Mezirow, 2009, s. 92). Transformativ læring handler altså om den forandringen som skjer i et individ når man endrer meningsperspektivene, ved at individet reflekterer kritisk over, blir bevisst og vurderer disse. Læringen har dermed i seg selv endringskraft. Dette stemmer ifølge Leming (2016) overens med Freire sin frigjørende pedagogikk. Han anså nemlig utdanning som verktøy for å endre og utvikle grunnleggende samfunnsstrukturer (s. 63). Freire betraktet slik transformasjon som systemkritikk og samfunnsutvikling. Mezirow og Leming understreker at transformasjon også kan være endring av enkelt-individets meningsperspektiv, og slik knytter seg mer til individets emosjoner.



Illeris har ifølge Leming (2016) videreutviklet begrepet transformativ læring, ved å presisere at læring kan studeres ved hjelp av tre dimensjoner, i form av innhold, drivkraft og samspill (figur 2). Det er resultat av et ønske om å tydeliggjøre læringens emosjonelle aspekt (s. 63). Illeris (2012) hevder at disse dimensjonene er grunnleggende for læring, inkludert transformativ læring. Den første dimensjonen omtales som innholdsdimensjonen, og dreier seg om det som skal læres. Dette inkluderer eksempelvis motoriske, praktiske, matematiske, språklige og kognitive ferdigheter. Illeris skriver at innholdsdimensjonen omhandler mer enn det kognitive, og benytter derfor signalordene kunnskap, forståelse og ferdigheter til å beskrive læringsinnholdets viktigste elementer. Gjennom innholdsdimensjonen utvikler den lærende forståelse, innsikt og evner. Videre mener Illeris at det foreligger en drivkraft i forbindelse med tilegnelsesprosessen. Dette omtaler han som drivkraftsdimensjonen. Dimensjonen knyttes til signalordene motivasjon, følelser og vilje, og peker på at utvikling av læring krever mobilisering av mental energi hos individet (s. 43-46). Illeris sin presisering av emosjonenes betydning, kommer tydeligst frem i drivkraftsdimensjonen. Leming (2016) mener denne presiseringen er sentral, ettersom forskning på læring legger lite vekt på betydningen av emosjoner (s. 63). Ifølge Illeris (2012) er det som læres innholdsmessig, alltid preget av emosjonene som har mobilisert den nødvendige mentale energien for at læreprosessen fant sted. Samtidig påvirkes drivkraften også av læringens innhold (s. 46).



Figur 2 Læringens tre dimensjoner (Illeris, 2012, s. 43)

Den tredje dimensjonen kaller Illeris (2012) for samspilldimensjonen. Denne omhandler individets samspill med den materielle og sosiale omverden. Han trekker frem handling, kommunikasjon og samarbeid, som sentrale element i individers forhold til og utveksling med omverden. Disse elementene fremmer integrasjon i sosiale fellesskap og sammenhenger. Samspilldimensjonen bidrar slik til individets evne til å hensiktsmessig fungere og engasjere seg i ulike former for sosialt samspill (s. 46-47). I tillegg er læring alltid omkranset av en større sosial og samfunnsmessig sammenheng, slik sirkelen i modellen illustrerer. Det fører til at det er forskjell på læringen som skjer i hverdagslivet, arbeidslivet og på skolen, ettersom ulike sammenhenger gir forskjellige grunnlagsbetingelser for læringen (Illeris, 2012, s. 36). Hatlevik (2018) vektlegger at empiriske studier viser at lærerstudenter må få mulighet til å gjøre seg praksiserfaringer, delta aktivt i undervisningen og oppleve innholdet som relevant, for å legge til rette for en transformativ læringsprosess (s. 397).

Illeris sin teoretiske modell understreker altså at emosjonene spiller en rolle for at læring skal skje. I tillegg må undervisning ha et innhold i form av kunnskap, forståelse og ferdigheter elevene skal lære, samt tilrettelegge for sosialt samspill. Læringsmodellen til Illeris kan slik bli ansett som en mer overordnet læringsteori, sammenlignet med læringsloopteorien som Wellejus og Agger benytter for å beskrive læringsprosessen i rollespill. Illeris (2012) hevder at de tre dimensjonene er grunnleggende for all læring, og de må slik også være til stede for at læring og transformativ læring kan skje gjennom rollespill (s. 43). Wellejus og Agger (2006) understreker, som tidligere presentert, at læring gjennom rollespill forutsetter en prosess som gir rom for utprøving av kunnskap og refleksjon rundt erfaringene elevene gjør seg gjennom utprøvingen (s. 231). Rollespill kan kategoriseres som en opplevelsesorientert fremgangsmåte for læring. En slik orientering er hensiktsmessig å benytte dersom man ønsker at læringen skal utvikle elevenes personlige egenskaper. Dette innebærer at aktiviteten og selve deltakelsen er sentral (Illeris, 2012, s. 295). Læringsprosessen i rollespill skiller seg slik fra andre læringsprosesser ved vektleggingen av aktiv elevdeltakelse og utforskning gjennom aktivitet, i samsvar Hatleviks poeng (2018, s. 397). Leming (2016) understreker at rollespill kan skape rom for at individ blir bevisst på og reflekterer kritisk over egne meningsperspektiv. Dette kan igjen bidra til endring av forståelse, oppfatninger og handlinger og dermed transformativ læring (s. 68). Slik kan man se en sammenheng mellom Illeris læringsmodell, transformativ læring og læringsloopteorien.

Leming (2016) understreker videre at læringen i rollespill «foregår i en prosess med andre aktører, og i en kontekst hvor blant annet emosjoner kan ha betydning» (s. 61). Dette sitatet poengterer et sentralt punkt ved rollespill som undervisningsmetode, ettersom mellommenneskelig innsikt er et av målene for undervisningen. Rollespill kan gi elevene personlige erfaringer som gjør fagstoffet relevant for enkelteleven, samtidig som de kan få innsikt i komplekse situasjoner som kan danne grunnlag for refleksjon (Wellejus & Agger, 2006, s. 222). Ronny Ambjörnsson hevder at samfunnsengasjement begynner med følelser, og at kunnskap og følelser ikke er motsetninger. Det er derfor viktig at følelsene får utvikles mens man lærer om eksempelvis demokratiske utfordringer (Ambjörnsson, 2007, s. 254). Hunnes (2015) skriver at opplevelser gir en innfallsvinkel til empati og innlevelse, slik at elever kan sette seg inn i andres situasjon. Når andre perspektiv kommer i søkelyset, kan det bidra til å åpne for dialog og drøfting av enkeltelevens holdninger, verdier og handlinger ovenfor sine medmennesker. Likevel vil læringseffekten avhenge av hvordan læreren tilrettelegger for å arbeide med opplevelsene. Godt forarbeid og aktiv veiledning i elevenes tolkningsprosess blir dermed viktig for elevenes læring gjennom opplevelser (s. 135-136).

Avslutningsvis vil jeg trekke frem hovedmomentene som jeg har presentert, i tilknytning til hva faglig og emosjonelt læringsutbytte fra rollespill kan være i en samfunnsfaglig kontekst. Faglig læringsutbytte kan oppsummeres ved hjelp av temaene begrepslæring, første- og andreordensbegrep, kritisk tenkning og systemkritikk. Disse trekkes frem som sentrale samfunnsfaglige redskaper og oppgaver for samfunnsfagopplæringen. De skal bidra til å hjelpe elevene med å nå samfunnsfaglige læringsmål. Jeg har redegjort for hva disse redskapene og oppgavene innebærer, samt teoretiske perspektiv på hvordan rollespill kan bidra til disse oppgavene og utvikling av aktuelle redskaper, ferdigheter og kunnskap. Emosjonelt læringsutbytte, knytter seg på sin side mer til transformativ læring og emosjonenes plass i læringsprosessen. Sentrale moment i denne forbindelsen, er betydningen av å skape rom for emosjoner i læringsprosessen og at det ikke er en motsetning mellom faglig og emosjonell utvikling. Emosjoner kan derimot bidra til grunnlag for bevisstgjøring og kritisk refleksjon omkring egne meningsperspektiver, oppfatninger og handlinger. I tillegg kan emosjoner danne grunnlag for mer faglig refleksjon i form av eksempelvis systemkritikk.

## 3.0 Metode

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmessige valg knyttet til metoder, fremgangsmåter og utvalget i denne studien. Jeg har valgt å benytte meg av en kvalitativ metodisk tilnærming, i form av dybdeintervju av elever og observasjon av elevenes deltakelse i rollespillet Demoland, for å samle inn datamateriale. I følgende kapittel vil jeg først redegjøre for valget av kvalitativ tilnærming, samt intervju og observasjon som metode. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av intervjuene og observasjonene, samt begrunnelse for utvalg av informanter. Videre vil jeg drøfte masterprosjektets validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg belyse forskningsetiske hensyn og utfordringer tilknyttet denne studien.

### 3.1 Kvalitativ metode og valg av intervju og observasjon

Med utgangspunkt i problemstillingen, valgte jeg en kvalitativ metodetilnærming til innhenting av datamateriale. Innenfor forskningsarbeid regnes to forskningstilnærminger som sentrale, i form av kvalitative og kvantitative metoder. Ifølge Thagaard (2013) kan forholdet mellom de to metodetilnærmingene sammenfattes slik: «Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (s. 17). Formålet med problemstillingen «Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst?», er å undersøke hvordan elevene selv erfarer rollespill og hva de selv opplever at de lærer gjennom undervisningsformen. Dette krever en metodetilnærming som kan gå i dybden, og en kvalitativ tilnærming ble derfor mest hensiktsmessig.

Kvalitativ metodetilnærming befinner seg innenfor et konstruktivistisk kunnskapssyn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Konstruktivismen argumenterer for at tolkning og forståelse er aktive prosesser. Det resulterer i at det som tilsynelatende er gitt, egentlig er produkter av konstruksjonsprosesser hvor individet konstruerer sin forståelse (Hammersley, 2013, s. 35). Merriam (2002) peker på at dette innebærer at mening og forståelse er sosialt konstruert og i stadig endring og utvikling (sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Synet på at kunnskap og oppfatninger konstrueres av individet er relevant for denne studien, ettersom prosjektet undersøker ungdomsskoleelevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode. I denne studien ønsker jeg å bygge forståelse for elevenes egne erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag, og en kvalitativ tilnærming ga meg muligheten til det.

Postholm og Jacobsen (2018) peker på at det er nødvendig å observere mennesker og la dem fortelle med egne ord for å skaffe seg forståelse av sosiale fenomener. Intervju og observasjon trekkes derfor ofte frem som idealmetoder når forskningen har en kvalitativ tilnærming. Disse metodene er åpne, og gir rom for nyanser og variasjoner som ligger i individers ulike fortolkninger (s. 99). Med bakgrunn i det mulighetsrommet disse metodene skaper, valgte jeg å benytte meg av begge i denne studien. For å få tak i elevenes erfaringer måtte jeg snakke med dem i intervjuer, men observasjon kunne gi et bredere utgangspunkt for å tolke utsagnene deres, sammenligne funn og tilføre nye perspektiv og momenter til datainnsamlingen. Jeg valgte dermed å benytte datatriangulering. Det innebærer at man kombinerer flere datainnsamlingsmetoder. Datatriangulering kan bidra til å styrke studiens validitet og reliabilitet. Dette vil jeg drøfte nærmere senere i metodekapittelet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236).

Jeg valgte å observere undervisningsopplegget i forkant av intervjuene, for å tilrettelegge for å stille elevene relevante intervju spørsmål. Observasjon i forkant av intervjuer kan skape grunnlag for bedre intervju, ettersom intervjuene bygger på konkrete observasjonssituasjoner. I tillegg gjør observasjonen det mulig å sette empirien fra intervjuene inn i en kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Observasjon handler ifølge Postholm og Jacobsen (2018) om å benytte alle sanser for å forstå og oppfatte. I forskningssammenheng har observasjonen et fokus bestemt av forskeren, og det er forskeren som gjennom sine antakelser og subjektivitet tolker og analyser det som observeres (s. 114). Fokuset for observasjonen var å undersøke hvordan elevene erfarer rollespill som undervisningsmetode, samt hvilke refleksjoner de kom med i forkant og etterkant av rollespildeltakelsen. Ved å først observere undervisningsopplegget, fikk jeg mulighet til å stille spørsmål med utgangspunkt i mine observasjoner av undervisningen. I tillegg skapte dette en kontekst jeg kunne sette elevenes erfaringer inn i. Slik skapte observasjonen gode rammer for elevintervjuene.

For å kunne svare på hvordan elevene erfarer denne typen undervisning, var det nødvendig å snakke med elevene, og intervju ble derfor en hensiktsmessig metode å nærme seg problemstillingen med. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er formålet med kvalitative forskningsintervju som nevnt å skape forståelse for et sosialt fenomen sett fra informantens perspektiv (s. 42). Intervjuer skaper slik kunnskap i møtet mellom forskningsdeltakere og forskeren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Dette innebærer at elevenes erfaringer danner grunnlag for datamaterialet. Min tolkning og forståelse av disse eleverfaringene, i kraft av rollen som forsker, blir dermed sentrale for resultatet av forskningen. Ettersom elevenes erfaringer

står i sentrum for denne studien, valgte jeg å legge hovedvekten på intervjufunnene i analyseprosessen. Elevintervjuene ga meg mulighet til å høre elevenes tanker bak erfaringene de gjorde i møte med rollespill som undervisningsmetode. Jeg vurderte derfor at intervjuene ga mest svar på hvordan elevene faktisk erfarte undervisningsmetoden. Observasjonsfunnene benyttes derfor til å sammenligne elevenes utsagn med undervisningssituasjonen sett fra mitt perspektiv og tolkning. Studien har en induktiv tilnærming. Det medfører at jeg samlet inn empiri uten å ta utgangspunkt i forhåndsdefinerte hypoteser. Empirien danner slik utgangspunkt for analysen og drøftingen, som setter funnene inn i en teoretisk sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101).

### 3.2 Datainnsamlingsprosessen

Dette delkapittelet vil redegjøre for hvordan jeg gikk frem i datainnsamlingsprosessen. Jeg vil først beskrive utvalgsprosessen, før jeg går nærmere inn på observasjonen og intervjuene. I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg både pilotintervju og pilotobservasjon. Målet var å avdekke eventuelle utfordringer, danne grunnlag for å gjøre eventuelle justeringer og å øve på forskerrollen i intervju- og observasjonssettingen (Krumsvik, 2019a, s. 169). Pilotobservasjonen ble gjennomført hos Raftostiftelsen i september, mens pilotintervjuet ble gjennomført i november rett før datainnsamlingen begynte. I pilotintervjuet intervjuet jeg to elever fra ungdomstrinnet, hovedsakelig for å øve på forskerrollen i en intervjusituasjon og for å undersøke om spørsmålene var forståelige. Disse pilotgjennomføringene avdekket flere moment jeg tok med meg videre og var bevisst på i datainnsamlingsprosessen. Et moment var at det var omfattende å observere elevene underveis i rollespillet, og at refleksjonsdialogene i forkant og etterkant av rollespillgjennomføringen var mest nyttige for å få tak i eleverfaringene. Videre avdekket prøveintervjuet at noen av spørsmålene måtte justeres.

#### 3.2.1 Informantutvalg

Jeg valgte å benytte ikke-sannsynlighetsutvalg i denne studien, basert på kriteriene skoletrinn og erfaring, i form av deltakelse på undervisningsopplegget med rollespillet Demoland hos Raftostiftelsen. Utvalg i forskningssammenheng innebærer å velge ut tekster eller personer man skal samle inn data om. Ikke-sannsynlighetsutvalg innebærer at forskeren velger deltakere basert på forhåndsbestemte kriterier. Disse utvalgene kalles derfor strategiske eller kriteriebasert utvalg. Hvor mange og hvilke kriterier som benyttes, varierer ut fra hva som er hensiktsmessig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Informantene i utvalget måtte altså gå på ungdomstrinnet og ha deltatt på undervisningsopplegget jeg observerte. Årsaken til at jeg ønsket å undersøke

ungdomsskoleelevers erfaringer er knyttet til læreplanen i samfunnsfag, og at rollespillet Demoland tilbys til elever på ungdomstrinnet og videregående. Jeg valgte derfor å undersøke ungdomsskoleelevers erfaringer, fordi denne innsikten er mest relevant for meg som snart ferdigutdannet grunnskolelærer. Læreplanen i samfunnsfag vektlegger at samfunnsfaget skal bidra til å utvikle aktivt medborgerskap, bygd på bevissthet om demokrati og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene for ungdomstrinnet er felles, og rollespillet er dermed relevant for både 8., 9. og 10.trinns elever. Ettersom studien er begrenset i tid og omfang, valgte jeg å begrense utvalget til elever fra kun 9.trinn, som også er det midterste trinnet.

Elevene ble rekruttert ved hjelp av portvakter, det vil si «aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene» (Dalen, 2011, s. 31). Portvakter kan være lærere som er del av det sosiale miljøet forskeren vil ha tilgang til, og slik fungerer som døråpnere inn til deltakerne slik at rekrutteringen blir mer smidig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Jeg tok kontakt med lærerne til klassene jeg skulle observere, for å rekruttere elever til intervjuene. Slik fikk jeg mulighet til å reise på besøk til klassene for å informere og dele ut samtykkeskjema, før gjennomføring av undervisningsopplegget. Gleiss og Sæther (2021) påpeker at portvakter kan påvirke rekrutteringen og dermed kunnskapen som utvikles (s. 41). Elevenes faglærere hjalp meg med å spørre elevene, men bidro ikke med konkrete informantforslag. Utvalget foregikk noe ulikt i de to gruppene. I gruppe 1 hadde ingen levert samtykkeskjema før undervisningsopplegget, og jeg sprute derfor tre tilfeldige elever underveis. I gruppe 2 hadde to elever samtykket til deltakelse på forhånd, og den siste eleven ble derfor rekruttert ved hjelp av læreren, som spurte om en til kunne tenke seg å bli intervjuet i en pause.

Utvalget mitt ble begrenset til observasjon av to 9.klasser og intervju av tre elever fra hver av klassene i etterkant av observasjonen. Det vil si totalt seks elevintervjuer, hvorav to var gutter og fire var jenter. Brinkmann (2012) hevder det er flere fordeler ved å unngå studier med mange deltakere og heller satse på en «mindre-kan-være-mer»-tilnærming med få deltakere. Ved å velge et lite utvalg, gir det forskeren mulighet til å være mer grundig. Forskningsprosessen blir også mer håndterlig for eksempelvis et masterprosjekt, som ikke har overflod av ressurser eller tid. Videre hevder han at det er mulig å si noe interessant om samfunn og kultur basert på analyse av et fåtall eksempler. Det forskeren finner ut av gjennom et intervju eller observasjon, kan være relevant på tross av at forskningen ikke hevder at funnene kan generaliseres (sitert i Brinkmann & Kvale, 2015, s. 149). Samtidig tok jeg høyde for at elevene kunne oppleve

situasjonen som uvant og at utenforliggende faktorer kunne påvirke dagsformen til informantene. Ved å intervju seks elever fikk jeg noe bedre mulighet til å ta hensyn til dette.

### 3.2.2 Observasjon

Observasjonen foregikk som nevnt før intervjuene. Jeg valgte å benytte en «observatør-som-deltaker»-rolle under observasjonen. Gleiss & Sæther (2021) skriver at ulike observatørroller plasseres langs en akse hvor fullstendig deltaker utgjør den ene enden og fullstendig observatør den andre (s. 106). I rollen «observatør-som-deltaker» deltar ikke forskeren i aktivitetene, men er mest observatør. I klasseromssammenheng kan man likevel svare på eventuelle spørsmål fra elevene, om hvem man er og gjør. Forskeren kan derimot ikke svare på undervisningsrelaterte spørsmål, men kun henviser elevene videre til læreren (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Jeg ønsket ikke å delta i undervisningen selv, for å skape mest mulig rom for observasjon av elevenes erfaringer med rollespill som undervisningsmetode. Ettersom observasjonen foregikk i en undervisningssituasjon, tok jeg likevel høyde for at elevene kom til å stille spørsmål. «Observatør-som-deltaker»-rollen ble dermed mest hensiktsmessig.

Videre definerte jeg på forhånd av observasjonen en problemstilling og fokusområder, men jeg definerte ikke lukkede kategorier hvor jeg var opptatt av å kontrollere om spesifikk interaksjon eller handling forekom blant elevene i undervisningsøktene. Hovedmålet ved observasjonen, var å rette blikket mot hvordan elevene erfarte undervisningsmetoden. Åpne observasjonskategorier var derfor mer hensiktsmessig. Feltnotater spiller en sentral rolle ved bruk av observasjon i forskning. Det forskeren sanser, må skrives ned på en måte som gjør at andre kan forstå hva man har observert (Germeten & Bakke, 2013, s. 110). Under undervisningsopplegget skrev jeg håndskrevne notater delt i tre kolonner, hvorav en inneholdt deskriptiv beskrivelse av hendelser, en analytiske notater og en personlige tanker knyttet til hendelsene (se vedlegg 1). Disse ble renskrevet og digitalisert samme dag som observasjonen ble gjennomført. Det var utfordrende å skrive ned alle detaljer og hendelser underveis, ettersom det skjer mye samtidig i et rollespill. Refleksjonssamtalene var noe mer oversiktlig, samtidig som jeg vurderte at de var mest relevant for å svare på problemstillingen. Jeg valgte derfor å legge mest vekt på disse i feltnotatene, og skrev bare ned de mest sentrale hendelsene fra selve rollespillet.



### 3.2.3 Intervju

For at intervjuene skulle gi meg informasjon om elevenes erfaringer, måtte de gjennomføres i etterkant av undervisningsopplegget. Jeg ønsket å gjennomføre dem raskt etter rollespilledeltakelsen, slik at både elevene og jeg husket mest mulig fra gjennomføringen. Intervjuene ble derfor gjennomført en eller to dager etter rollespilledeltakelsen og ble tatt opp med lydopptaker, slik at jeg kunne konsentrere meg om å stille og følge opp spørsmål. Dermed fikk jeg mulighet til å gjengi nøyaktige elevsitat, samt høre gjennom flere ganger for å kvalitetssikre transkripsjonen. Intervjuene varte i 30 til 45 minutter. Jeg vurderte dette som en passende lengde for å nå målet om å gå i dybden på elevenes erfaringer, samtidig som intervjuet ikke ble for omfattende for elevene.

Videre valgte jeg å utarbeide en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2). Merriam og Tisdell (2016) skiller mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervju, hvor de strukturerte er en muntlig form for skriftlig spørreundersøkelse. Ustrukturerte intervju ligner mer på en samtale uten forhåndsbestemte spørsmål, og semistrukturerte intervju er en blanding av de to (s. 109). Semistrukturerte intervju benyttes når man ønsker å forstå sosiale fenomener fra informantenes egne perspektiver. Intervjuet utføres med utgangspunkt i en intervjuguide, som inneholder forslag til spørsmål og sirkler inn temaet for intervjuet. Samtidig er semistrukturerte intervju preget av åpenhet for å endre spørsmålsrekkefølge, formuleringer eller muligheten for å trekke inn nye spørsmål. Målet er å følge svarene informantene gir og historiene de forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46, 156-157). En viktig del av intervjugjennomføringen var derfor å være lydhør og nysgjerrig ovenfor svarene informantene kom med, for å sikre at jeg ikke gikk glipp av verdifull informasjon. Intervjuguiden var likevel et nyttig utgangspunkt og en god huskeliste, for å sikre at jeg fikk stilt spørsmålene jeg anså som sentrale for å svare på problemstillingen.

I utformingen av intervjuguiden var jeg opptatt av å ta hensyn til at informantene var ungdomsskoleelever på 9.trinn. For at elevene skulle ha mulighet til å svare på spørsmålene, vektla jeg at de skulle være korte, frie for akademisk språk og lett forståelige. Dette trekker Kvale og Brinkmann (2015) frem som sentralt (s. 163). Etersom hovedformålet er å få tak i elevenes erfaringer, var jeg opptatt av å stille hva- og hvordan-spørsmål framfor å vektlegge hvorfor-spørsmål. Sistnevnte kan medføre at intervjuet blir intellektualisert og overreflektert, samt føre til at intervjusituasjonen minner om en muntlig eksamen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164-165). Intervjuguiden består av 8 hovedspørsmål med tilhørende stikkord og oppfølgings-

spørsmål som skulle bidra til å utdype hovedspørsmålene. Disse spørsmålene ble utformet åpne, for å gi elevene mulighet til å svare utdypende og presentere refleksjonene og erfaringene så fritt som mulig. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, og jeg forsøkte heller å følge svarene informantene kom med, i tråd med Kvale og Brinkmanns syn på målet for semistrukturerte intervju.

### 3.3 Framgangsmåte for transkripsjon og analyse av data

«Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overganger mellom innsamling og analyse» (Thagaard, 2013, s. 120). Analyseprosessen foregikk dermed fra starten av datainnsamlingen, gjennom små notater og stikkord jeg noterte meg under gjennomføringen. Likevel fant analysen hovedsakelig sted etter at datamaterialet hadde blitt transkribert, og jeg startet kodingen og jakten på relevante funn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145). For å ivareta forskningsetiske hensyn, ble elevene anonymisert ved hjelp av fiktive navn i alfabetisk rekkefølge fra A-F (eks: Frida) i intervjutranskripsjonene og rollenavnene i de hadde fått tildelt i observasjonsnotatene. Observasjonseksemplene blir dermed referert til slik: (Billy, observasjon), mens intervjukeksemplene blir referert til slik: (Anders, intervju). Observasjonsnotatene ble renskrevet samme dag som jeg gjennomførte observasjonen. Dette gjorde jeg for å huske best mulig hva som hadde skjedd, og for å skille på hvem som hadde sagt hva under observasjonen. Likevel er det krevende å få med seg alle detaljer i skriftlige feltnotater, og noen av sitatene er nok derfor ikke helt komplett gjengitt. Det bearbejdede datamaterialet ble til slutt på 70 sider intervjutranskripsjon og 24 sider observasjonsnotater.

Intervjuene ble transkribert noen dager eller uker etter gjennomføring, som følge av en kort og intens datainnsamlingsprosess og derav tidsmangel. Transkripsjon innebærer at forskeren overfører tale til tekst. Slik blir intervjumaterialet og analyseprosessen mer håndterlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg valgte å skrive transkripsjonene på bokmål, ettersom fokuset for avhandlingen er elevenes erfaringer og refleksjoner og ikke måten de ordlegger seg på eller dialekten deres. For å ivareta autenticiteten i elevrefleksjonene, lot jeg være å rette på syntaksen og ortografien. Videre valgte jeg å ikke inkludere elevenes reaksjonselement i stor grad. Det vil si at jeg ikke har skrevet ned alle gangene de nølte eller var usikre. Valget tok jeg på bakgrunn av at jeg vurderte at det ikke spilte en stor rolle for alle refleksjonene som kom frem i intervjuene. I de situasjonene hvor jeg vurderte at nøling eller usikkerhet spilte en rolle, er reaksjonselementene inkludert.

Sammen med forskningsspørsmålene dannet problemstillingen grunnlaget for valgene jeg tok i analysearbeidet og utarbeidingen av analysekategorier og koder. Problemstillingen vektlegger elevenes erfaringer med rollespill, og det var derfor viktig å både stille gode spørsmål, men også utføre en analyse som får frem elevenes refleksjoner omkring erfaringene. Ettersom datamaterialet er relativt omfattende, var jeg nødt til å avgrense elementene jeg skulle fokusere på i analysen. I første grovanalyse kodet jeg sitatene etter tre temaer, i form av rollespill som undervisningsmetode, rollespillets spillerom og elevenes demokratiforståelse. Etter en nærmere vurdering av hvilke sitat som var mest relevante for å svare på problemstillingen, valgte jeg å fokusere på rollespill som undervisningsmetode og rollespillets spillerom.

Videre i analyseprosessen utarbeidet jeg tre analysekategorier med underkategorier, som jeg benyttet til å kode og sortere elevsitatene. De tre er å lære gjennom rollespill, rollespillets spillerom og for/etterarbeid. Ettersom elevene ikke nødvendigvis benytter de samme faglige begrepene som meg i sine refleksjoner, har jeg sett etter eksempler hvor elevene reflekterer rundt kategoriene eller koden. Jeg anvendte altså en temasentrert tilnærming i analyseprosessen. Thagaard (2018) skriver at det innebærer at oppmerksomheten rettes mot aktuelle tema datainnsamlingen tar opp. Man studerer dermed informasjon relatert til hvert tema på tvers av intervjuene. Formålet med en temasentrert analyse er slik å gå i dybden på hvert enkelt tema (s. 171). En av underkategoriene jeg valgte å benytte er elevenes læringsutbytte. I redegjørelsen for tidligere forskning, viste jeg til at Baranowski og Weir (2015) etterlyser forskning som kritisk evaluerer læringseffekten til rollespill (s. 399). Jeg valgte derfor å fokusere på dette i analysen av mitt datamateriale. Likevel er det vanskelig å måle læringsutbytte, ettersom dette er abstrakt. Analysen av læringsutbyttet er derfor basert på elevenes egne refleksjoner og erfaringer, kontrollert mot mine observasjoner av undervisningsmetoden. Ved å undersøke nærmere elevenes refleksjoner med utgangspunkt i disse kategoriene, kan man få en indikasjon på hvordan elevene erfarer rollespill som undervisningsmetode.

### 3.4 Forskningens troverdighet

Forskningskvalitet bestemmes ikke ut ifra forskningens resultat, ettersom resultatet kan bli utfordret gjennom andre metoder og perspektiver i senere forskning. Derfor bedømmes forskningskvalitet ut ifra hvordan kunnskapen er produsert, samt ved å se på studiens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Thagaard (2018) viser til at begrepene validitet og reliabilitet benyttes til å begrunne og undersøke forsknings troverdighet og kvalitet (s. 19). Videre vil jeg redegjøre for noen valg jeg tok for å styrke forskningskvaliteten.

### 3.4.1 Validitet

Validitetsbegrepet knyttes til gyldigheten til forskningen, og spørsmål om hvorvidt forskningen faktisk undersøker og måler det den forespeiler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Man skiller mellom ekstern og intern validitet, hvor intern validitet omhandler om det er samsvar mellom teoretisk rammeverk, funn, metodene som er benyttet og forskningens formål. Ekstern validitet handler på sin side om hvor generaliserbare funnene er (Krumsvik, 2019b, s. 192-193). Validiteten kan styrkes gjennom et kritisk forskerblick i forskningsprosessen, med fokus på blant annet koherens mellom forskningsspørsmål og teori, samt refleksjoner omkring gjennomføring av datainnsamling, transkribering og analyser (Krumsvik, 2019b, s. 196-197). Validering skjer dermed kontinuerlig gjennom hele forskningsforløpet, og omhandler gyldigheten til forskerens tolkning av funn i forhold til forskningskonteksten. Jeg valgte intervju og observasjon som datainnsamlingsmetoder for å sikre relevant datamateriale, som jeg igjen analyserte og tolket gjennom relevant forskning og teori. Det teoretiske rammeverket bygger på relevante kilder knyttet til oppgavens problemstilling. Studiens interne validitet er derfor forsøkt ivaretatt gjennom sammenhengen mellom metodene som er benyttet, det teoretiske rammeverket og tolkningene jeg gjorde i analysen omkring elevenes erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. Ettersom utvalget er lite, vurderer jeg at funnene ikke er generaliserbare. Det er derfor behov for videre forskning, for å kunne si noe generelt om hvordan ungdomsskoleelever erfarer rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst.

Krumsvik (2019a) understreker at datatriangulering kan bidra til å validere intervjufunn, avdekke ny kunnskap og et eventuelt gap mellom hva informantene sier de gjør, og det de faktisk gjør (s. 181). En styrke ved kvalitativ forskningsmetode, er at den kan undersøke om selvrappotereringen til informantene stemmer overens med realiteten. Det viser seg ofte at det er forskjell på hva informanter sier de gjør, og det de faktisk gjør. Datatriangulering er et viktig bidrag til å øke kvalitativ forsknings validitet, ved å gi mulighet til å analysere samsvaret mellom informantenes intensjon og realiteten (Krumsvik & Jones, 2019, s. 25). For å kunne svare på problemstillingen, anså jeg det derfor som hensiktsmessig å observere selve undervisningen, i tillegg til å intervju elevene i etterkant. Slik kunne jeg undersøke om det var et eventuelt gap. Ifølge Krumsvik gir observasjon mulighet til å fange opp data som ikke lar seg uttrykke med ord ettersom det foregår i informantens autentiske kontekst (Krumsvik, 2019a, s. 182). Dette poenget er særlig relevant i en studie hvor elevperspektivet er i fokus. Det kan være utfordrende for elevene å sette ord på hva de faktisk har erfart i møte med rollespill. Dermed

kunne observasjon gi meg som forsker et innblikk i det elevene selv ikke oppfattet eller klarte å uttrykke. Slik ble det hensiktsmessig å styrke kvaliteten gjennom datatriangulering.

Eder og Fingerson (2002) poengterer nødvendigheten av at forskeren unngår at informantene assosierer intervjueren med en lærer, slik at de blir mer opptatt av å finne fasitsvaret enn å svare det de mener (sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Dette er spesielt relevant for denne studien, ettersom jeg er lærerstudent og informantene ungdomsskoleelever. For å styrke validiteten, utformet jeg derfor spørsmålene med vekt på elevenes personlige erfaringer, gjennom formuleringer som «synes du?», «hvordan opplevde du?» og «hva tenker du?». Ved oppstarten av intervjuet forsøkte jeg også å ufarliggjøre situasjonen, samt å vektlegge at det ikke fantes riktige eller gale svar på intervju spørsmålene. Andersson-Bakkens (2015) forskningsresultater viser at spørsmål som i utgangspunktet er åpne, ikke nødvendigvis virker etter hensikten fordi spørsmålsstilleren jakter på forhåndsbestemte svar (s. 292). Dette forsøkte jeg å være bevisst på, blant annet gjennom kritisk gjennomlytting av lydopptakene mellom intervjuene og et kritisk blikk på transkripsjonene i analyseprosessen. På denne måten undersøkte jeg om spørsmålene burde justeres, for å best mulig tilrettelegge for at elevenes ærlige erfaringer kom frem i intervjuene. I tillegg luket jeg vekk spørsmål fra transkripsjonene, som jeg vurderte som lukkede. Slik forsøkte jeg å tilrettelegge for at studiens forskningsformål ble ivaretatt gjennom datainnsamlingen, analysearbeidet og presentasjon av funn.

### 3.4.2 Reliabilitet

Thagaard (2013) skriver at reliabilitet kan «knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (s. 201). Reliabilitetsbegrepet knytter seg til refleksjoner om hvordan forskeren og undersøkelsen kan ha innvirket på resultatet. Dette krever refleksjoner omkring forskerens påvirkning, samt synliggjøring av forskningsprosessen slik at den kan bli gjenstand for andres refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Datainnsamlingen min tok utgangspunkt i deltakelse på Raftostiltelsens undervisningsopplegg, og jeg måtte derfor være bevisst på innvirkningen dette hadde på forskningen. Konteksten vil skille seg fra konteksten i et ordinært klasserom, ettersom undervisningslokalene er mer tilrettelagt for rollespill og undervisningen holdes av erfarne rollespilledere. Likevel vurderer jeg at funnene er pålitelige, fordi eleverfaringer med undervisningsmetoden har vært fokuset for studien. Spørsmålene har derfor dreid seg mer om metodiske prinsipper ved rollespill, enn spesifikke forhold ved det aktuelle rollespillet. Thagaard (2013) understreker videre betydningen av at forskeren redegjør for sine

forskningsmessige valg gjennom et transparent forskningsforløp (s. 203). Jeg har forsøkt å være transparent i forskningsprosessen, gjennom å gjøre rede for metodiske, teoretiske og analytiske valg. Samtidig har jeg vektlagt et refleksivt blikk på egen forskerrolle og forskningskontekst.

### 3.5 Forskningsetiske betraktninger

Som forsker er det mange etiske hensyn å ta i forskningsprosessen. «Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2016, s. 5). I mitt masterarbeid har jeg fulgt retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité (heretter NESH) for forskning innenfor samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å ivareta informantenes personvern. Forskning som omhandler personopplysninger, krever at forskeren innhenter samtykke fra deltakerne i forskningsprosjektet. Dette samtykket må være uttrykkelig, informert og fritt (NESH, 2016, s. 14). Ettersom observasjonen ikke innebar innsamling av personopplysninger, trengte jeg kun samtykke fra intervjudeltakerne. NESH (2016) vektlegger at de foresatte formelt må gi samtykke til deltakelse på vegne av elever som er under 15 år. Samtidig bør forskeren behandle barn og unge som selvstendig individ. Elever som har fylt 12 år, bør derfor få mulighet til å samtykke selv i tillegg (s. 20). Samtykkeskjemaet ble dermed utformet med plass til to underskrifter, en for eleven og en for foresatte.

Som forsker har jeg et ansvar for å gi informantene mine tilstrekkelig informasjon om prosjektet for å sikre prinsippet om frivillig deltakelse (NESH, 2016, s. 13). Postholm & Jacobsen (2018) peker på informasjon som en sentral forutsetning for å kunne samtykke til deltakelse. Deltakerne må vite hensikten med forskningen, ulemper og fordeler den kan medføre og hvordan de innsamlede dataene skal benyttes (s. 248). Jeg valgte å gi felles informasjon i forkant til alle elevene, som skulle delta på undervisningsopplegget hos Raftostiftelsen, gjennom et besøk på skolen. Slik fikk elevene lik mulighet til å ta stilling til om de ønsket å delta eller ikke.

Videre var jeg opptatt av å sikre elevene konfidensialitet gjennom fokus på anonymisering. Informantene skal være trygge på at opplysningene som kommer fram behandles fortrolig, og ikke kan føres tilbake til dem senere (Dalen, 2011, s. 102). Faren for å identifisere enkeltpersoner, basert på respondenters svar eller handlinger i tilknytning til forskning, er større jo mindre utvalget er. Identifisering er dermed et større problem i kvalitative tilnærminger, hvor

antallet deltakere oftest er lavt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250-251). Jeg utelatte derfor data som kan bidra til å identifisere informantene, slik som skolenavn, navn og geografisk plassering i observasjonsnotatene, transkripsjonene og selve studien. Slik gikk jeg mulighet til å skille mellom hvem som sa hva, uten å røpe personopplysninger som gjorde informantene identifiserbare for leseren.

## 4.0 Analyse og drøfting av funn

I analyse- og drøftingskapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen av datamaterialet, som danner utgangspunktet for denne studien. I tillegg vil jeg drøfte disse funnene ettersom de blir presentert, i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Drøftingen vil være empirisk, og ta utgangspunkt i teori og forskning knyttet til rollespill som undervisningsmetode og samfunnsfaglæring gjennom rollespill. Forskningsspørsmålene danner utgangspunktet for analysen og drøftingen. Jeg vil derfor vektlegge hvordan elevene erfarer å lære gjennom rollespill, hva de erfarte som utfordrende knyttet til undervisningsmetoden og hva som kreves av forarbeid og etterarbeid i lys av eleverfaringene.

### 4.1 Ungdomsskoleelevenes erfaringer med å lære gjennom rollespill

Elevenes læringsutbytte, både faglig og emosjonelt, spiller en rolle i vurderingen av hvor godt en undervisningsmetode fungerer og hvordan elever erfarer nytten av den. I innledningskapittelet pekte jeg på at Baranowski og Weir (2015) mener at rollespill og simuleringer i større grad må vurderes ut ifra sin læringseffekt og derav elevenes læringsutbytte (s. 399). Sæbø (2009) hevder i sin forskning, at rollespill bidrar til læringstrykk i læringsprosessen (s. 236). Derfor vil jeg i følgende underkapitler redegjøre for elevenes syn på læringsutbyttet sitt, og hvordan de erfarte å lære gjennom rollespill. I analysen valgte jeg å skille mellom faglig og emosjonelt læringsutbytte, ettersom dette kan variere fra elev til elev. Demokrati og menneskerettigheter er tema for rollespillet elevene deltok på. Derfor dreier læringsutbyttet seg omkring disse temaene. Kunnskap, forståelse og ferdigheter knyttet til demokrati og menneskerettigheter, utgjør slik innholdsdimensjonen i undervisningsopplegget elevene deltok på.

#### 4.1.1 Elevenes syn på sitt faglige læringsutbytte

Alle elevene trakk frem at menneskerettigheter spiller en sentral rolle for demokrati i intervjuene. Ettersom Raftostiftelsen arbeider med og for menneskerettigheter, er ikke dette overraskende. Før rollespillet startet hadde elevene en lærerstyrt samtale hvor alle skulle uttale hva de tenkte på når de hørte ordet demokrati. Elevene i observasjonsgruppe 1 trakk frem eksempelvis folkestyre, stemmerett, Norge, ytringsfrihet, pressefrihet og at flere forskjellige grupper leder i et demokrati. Elevene i observasjonsgruppe 2 trakk frem blant annet at folket er med å bestemme, rettigheter, folkestyre, ytringsfrihet, politikk og at demokrati er det motsatte av diktatur. Ut ifra denne samtalen kan man si at elevene knyttet menneskerettigheter til demokrati også før de deltok i rollespillet om demokrati. Samtidig reflekterte elevene rundt hvilken



rolle menneskerettighetene faktisk spiller i et demokrati i intervjuene, og de kom med eksempler på hvilke rettigheter innbyggerne i landet de spilte mangler.

Daria sa at hun selv ville hatt en revolusjon, dersom hun hadde levd i dette samfunnet. Hun vurderte i likhet med Benedikte at styresettet i samfunnet ikke var demokratisk. Vurderingen begrunnet hun med at politiet oppførte seg dårlig og undertrykkende mot befolkningen, og at befolkningen og pressen ikke fikk lov til å ytre seg som de vil. Basert på dette perspektivet, konkluderte begge elevene med at de ville støtte opposisjonen i rollespillet. I sitatet nedenfor peker Christer på hvordan han erfarte mangel på menneskerettigheter og hvilken innvirkning det hadde på samfunnet og demokratiet:

*Fordi jeg la veldig merke til det, i det rollespillet da, at de trengte ytringsfrihet og de trengte menneskerettighetene for å kunne liksom.. gjøre det de trengte i landet da. At de måtte få lov til å si det de mente om de som styrte og politiet og hvordan politiet styrte, og ja egentlig få lov til å gi fakta til hva er de dårlige sidene og hva er de gode sidene med de der [presidenten/politiet] (Christer, intervju).*

Ser vi på elevenes refleksjoner i intervjuene, tyder de på at elevene i større grad har lært hvilken rolle menneskerettighetene spiller for demokratiet. De har erfart hva mangel på menneskerettigheter kan medføre, ved å spille roller i et land som utgir seg for å være demokratisk, men som i realiteten bryter menneskerettighetene på flere punkt.

Christer fortalte at opplevelsen fra rollespillet ga han innsikt i og forståelse for menneskerettighetenes rolle for demokratiet. Dette ga alle elevene uttrykk for i intervjuet. Funnene fra datamaterialet ovenfor, indikerer at elevene erfarte dette i rollespillet. Wellejus & Agger (2006) peker på at rollespill kan skape rom for at elever tilegner seg ny forståelse og kunnskap gjennom perspektivering (s. 222). Demokrati og menneskerettigheter kan hver for seg kategoriseres som førsteordensbegreper, men gjennom deltakelse i rollespillet har elevene sett sammenhenger mellom begrepene og slik øvd på å se samfunnsfaglig kausalitet. Sandahl (2011) poengterer at førsteordensbegreper er sentrale byggesteiner i elevers læring, og at elevene må ha kjennskap til dem om de skal klare å gå videre til kritisk granskning, analysering og problematisering av samfunnsspørsmål (s. 156). En av målsettingene med rollespillet Demoland er at elevene skal reflektere rundt og utforske hva som skal til for å opprettholde og bygge demokratiske samfunn, i lys av erfaringene de gjør seg i rollespillet (Raftostiftelsen, u.å.). Samfunnsspørsmålet i denne

sammenhengen er dermed knyttet til demokratiets forutsetninger, og elevene trenger samfunnsfaglige andreordensbegreper for å kunne svare på dette spørsmålet.

Christer viser i sitatet at han til en viss grad benyttet samfunnsfaglig kausalitet og perspektivtaking, for å trekke slutningen som tilsier at menneskerettigheter spiller en viktig rolle for demokratiet. Dette gjorde også Benedikte og Daria da de trakk slutningen om å støtte opposisjonen, som følge av det de vurderte som manglende menneskerettigheter og dertil et svekket demokratisk styresett. Sandahl (2011) trekker frem blant annet perspektivtaking, kausalitet, resonnement og slutningstaking som sentrale andreordensbegreper i samfunnsfag. Som presentert i teorien, skal disse hjelpe elevene med å bli i stand til å kritisk granske og analysere samfunnsspørsmål (s. 157-159). Funnene fra datamaterialet indikerer at elevene fikk mulighet til å trene på dette gjennom aktiv deltakelse og utforskning i rollespillet. Innholdsdimensjonen ved rollespillet bidro slik til å utvikle elevenes forståelse og innsikt, i tråd med Illeris (2012) syn på hva innholdet i en læringsprosess skal medføre (s. 43). De fikk trening i å anvende samfunnsfaglige andreordensbegrep, og det kan utruste elevene til å ta stilling til samfunnsspørsmål.

Videre trakk Eline frem at hun synes det var mer lærerikt å oppleve noe selv. Hun mente opplevelsen bidro til at hun forsto mer og fikk egne tolkninger og sin egen forståelse ovenfor fagbegreper. I tillegg påpekte Eline at hun tror hun lærer bedre og husker bedre fordi hun har opplevd noe. I likhet med Eline trakk også Frida at hun synes hun fikk en dypere faglig forståelse ved å oppleve noe gjennom deltakelse i rollespill, sammenlignet med å for eksempel lese om et fenomen:

*Jeg tror det at når man leser noe, så tror jeg man må lese det veldig mye flere ganger enn hvis man har litt lengre tid på på en måte å praktisere det. At når man praktiserer det får man bedre forståelse for hvordan det virkelig er. Fordi du kan lese noe og si akkurat hva det betyr, men du vil ikke ha en god nok forståelse av det. Sånn jeg kan lese noe som står på SNL og det vil være riktig, men jeg forstår ikke hva det betyr. Men jeg kan si at nazismen er et, vi har om nazismen nå da, at nazismen står for en sentraldirigert økonomi uten at jeg i det hele tatt vet hva det betyr. Men hvis jeg praktiserer det og vi hadde spilt det da, så hadde man jo skjønnt mye mer hvordan økonomien ble styrt og hva de gjorde på en måte... Ja, du får på en måte oppleve det i en mye mildere form, men du opplever på en måte hvordan det kunne vært (Frida, intervju).*

I sitatet ovenfor setter Frida ord på hvordan en opplevelse kan gi en utvidet forståelse for et fagbegrep. Hun trekker frem at man kan pugge fagbegrep og fagkunnskap uten å forstå betydningen av den. Ved å oppleve et fenomen i en mildere form i et rollespill, mener hun at hun kan få en dypere innsikt som eksempelvis lesing av fagtekster ikke kan gi. Frida peker på det å praktisere noe, gir en annen forståelse fordi du selv opplever det. Som presentert tidligere, understreker Sandahl (2011) nødvendigheten av at elever kjenner til førsteordensbegrep før de går videre til drøfting av samfunnsfaglige spørsmål, men at elevene ikke må kjenne disse fullt ut før de kan benytte andreordensbegrep (s. 156). Ser man refleksjonene elevene gjorde seg i lys av Mathés (2015) betraktninger omkring begrepslæring i samfunnsfag, kan rollespill svare på noen av utfordringene hun trekker frem knyttet til begrepslæring. Abstrakte førsteordensbegrep som demokrati, maktfordeling og diktatur, kan være utfordrende å forstå for elever. Begrepslæringen må derfor ikke kun behandles teoretisk, men også diskuteres, reflekteres over og settes inn i meningsskapende helheter (s. 70, 72). Frida og Elines refleksjoner antyder at rollespill kan bidra til nettopp dette, ved at elevene får utforske begrepene gjennom en opplevelse og utvikle sin egen, dypere forståelse for dem. Rollespill kan slik bidra til at elevene får utvidet forståelse for førsteordensbegrep, og dermed blir mer rustet til å perspektivere, resonnerer, trekke slutninger og se kausalitet.

Frida og Elines erfaringer indikerer at bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning kan være en undervisningsmetode som legger til rette for en begrepslæring, som gir elever mulighet til å reflektere over og sette begreper inn i en sammenheng. Opplevelsen muliggjør dette, men elevene må også få mulighet til å reflektere over opplevelsen og rette et undersøkende blikk på egen læring. Slik kan de få mulighet til å trekke linjer mellom erfaringene og fagbegrep, i tråd med læringsprosessen i rollespill, som vektlegger refleksjon i tredje loop (Wellejus & Agger, 2006, s. 232). Dette funnet stemmer overens med Parker og Los (2016) forskning, som viser at politiske simuleringer medførte at elevene fikk innsikt i et abstrakt styringssystem (s. 3-6).

Samtidig pekte Benedikte på at selv om rollespill var en gøy måte å lære på, ville hun kanskje lært mer i en skoletime med tavleundervisning og oppgavejobbing. Dette begrunnet hun med at hun er mer fokusert i slike undervisningssituasjoner. Frida trakk frem at kaoset under rollespillet kan føre til at fokuset raskt flytter over til noe annet, og at fagbegreper ikke nødvendigvis kommer så tydelig frem i undervisningen:

*Det kan fort bli kaos og det kan fort bli fokus på noe helt annet, og når man leser så får man litt mer begrep enn man får i et rollespill. I et rollespill så opplever man noe, men man får ikke vite begrepene og hva det egentlig er. Det får man jo når man leser da, da får man et ordentlig bilde på eller ordforklaring på hva ordet betyr (Frida, intervju).*

I sitatet trekker Frida frem opplevelsen som noe positivt, samtidig som hun peker på at hun opplevde at det var litt lite fokus på fagbegreper og definisjonen av dem i rollespillet. Sammenlignet med rollespill, mener hun at lesing gir ordforklaringer og utdyper fagbegreper i større grad. Videre i intervjuet fortalte Frida at hun savnet mer fokus på hva et demokrati faktisk er, og hvilken rolle menneskerettigheter spiller for demokrati. Hun erfarte at de snakket litt om demokrati og menneskerettigheter, men at mye av fokuset dreide seg om landet og personene i landet de spilte. Frida pekte også på at hun opplevde at hun ikke lærte hva som er de viktigste menneskerettighetene og hva et land trenger for å bli kalt et demokrati. Daria gjorde seg lignende refleksjoner, knyttet til det hun anså som begrensninger i sitt faglige læringsutbytte fra rollespillet.

Samlet sett kan man tolke de erfaringene elevene gjorde seg, som et uttrykk for at fagkunnskapen ikke nødvendigvis var så tydelig for elevene i møte med denne litt ukjente undervisningsmetoden. Andre undervisningsformer slik som oppgavearbeid, tekstlesing, muntlige presentasjoner og tavleundervisning, er kanskje oftere tydelig på hva læringsmålene er. En undervisningsmetode hvor opplevelser står i sentrum for læring og rammene er mindre tydelige, kan i lys av eleverfaringene oppleves som utydelig med tanke på faglig læringsutbytte. Samtidig trakk alle elevene frem at de erfarte rollespill som en engasjerende og gøy undervisningsmetode, fordi de fikk være aktive, oppleve noe sammen og leve seg inn i en rolle. Christer fortalte også at han erfarte at han var mer med og tok til seg mer fagkunnskap når han bevegde seg og deltok mer aktivt i undervisningen.

Funnene fra datamaterialet antyder dermed at elevene erfarte disse mer åpne rammene som både forstyrrende for deres faglige læringsutbytte, og som engasjerende og motiverende. Sæbøs (2009) forskning peker på at rollespill bidrar til å skape engasjement i læringsprosessen, gjennom å gi rom for elevenes aktive deltakelse (s. 236). Christer fortalte at han husker fagstoffet bedre. Dette stemmer overens med Wellejus & Aggers (2006) poeng om at mental og fysisk aktivitet i rollespill tilrettelegger for at kroppens sanseapparat aktiveres, og slik gjør lagring av informasjon lettere (s. 221, 233). Elevene pekte på at de opplevde at de lærte gjennom

erfaringer og aktiv deltakelse, i tråd med Deweys prinsipp om learning by doing. De fikk som tidligere vist, utvikle personlig tilknytning til lærestoffet. Det var ikke læreren og læremidler som åpenbarte kunnskapen for elevene, men elevene selv som aktivt bygde den gjennom sin utforskning i rollespillet (Krajcik & Shin, 2014, s. 277). Likevel trakk tre elever frem at de erfarte begrensninger i sitt faglige læringsutbytte fra rollespillet. Dette kan settes i sammenheng med Bromleys (2013) forskning, som ble presentert innledningsvis. Hun fant at de studentene som mente at rollespill var lite lærerikt, blant annet begrunnet dette med at politikerne aldri kom til enighet. Elevene som erfarte undervisningsmetoden som lærerik, synes derimot at opplevelsen ga innsikt i hvorfor det er utfordrende for land å komme til konsensus (s. 821). Dette kan belyse elevenes motstridende erfaringer. På den ene siden opplevde de at rollespillet ga utvidet begrepsforståelse, og innsikt i sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter. På den andre siden erfarte de derimot undervisningsmetoden som kaotisk, med lite eksplisitt fokus på læringsmål og begrepsdefinisjoner.

Elevene fortalte videre at de opplevde at mangelen på rettigheter og mer rettferdig maktfordeling i det tenkte samfunnet, skapte kaos og utrygghet. Daria reflekterte blant annet omkring at hun ikke tror at noen har lyst til å leve i frykt og usikkerhet slik som borgerne i rollespillet gjorde. De var hele tiden redde for å bli tatt til fange, og hadde vansker med å finne ut hvem de kunne stole på. Daria fortalte at det førte til at hun konkluderte med at demokratier trenger maktfordeling:

*At politiet var sånn.. de valgte.. de bestemte lovene og de er den utøvende makten. Det gjør at det ikke er et demokrati, man kan ikke ha begge de to.. ehh de kan ikke ha den makten på en måte. Det er noen som lager lover og det er noen som er sånn utøvende makt og der var jo de [politiet] begge, og det funket ikke. Vi lærte jo at det ikke funket i går, og at de kan misbruke makten sin veldig mye (Daria, intervju).*

Eline gjorde seg lignende erfaringer og mente at landet de spilte, minnet mer om et diktatur enn et demokrati. Dette støttet flere av de andre elevene seg til, selv om de ikke nødvendigvis benyttet begrepet. Anders trakk eksempelvis frem at innbyggerne ikke fikk lov til å stemme helt fritt, men måtte stemme mer rettet mot en person eller gruppe. Christer mente at det nesten ikke var demokrati i landet, siden folket bestemte veldig lite og politiet kontrollerte alt. Daria mente at hun lærte mer om hvordan det er å leve under diktatur, enn hvordan det er å leve i et demokrati. Dette styrket synet hennes på at demokrati i hvert fall er mye bedre enn diktatur. Videre

trakk Frida frem at hun tror noe av poenget var å oppleve noe som kanskje ikke var et demokrati i det hele tatt, for så å snakke om hvordan det er hvis man ikke lever i et demokratisk land og hvor urettferdig det er. Refleksjonene elevene kom med knyttet til om landet var et demokrati eller hadde trekk som minnet mer om diktatur, kan tyde på at elevene utviklet et kritisk blikk på demokratiets forutsetninger gjennom opplevelsene de fikk ved å delta i rollespillet.

Elevenes refleksjoner viser at de erfarte at det er problematisk at en institusjon i samfunnet sitter med all makten. En maktfordeling hvor politiet sitter med både utøvende, dømmende og lovgivende makt, trekkes frem som urettferdig og udemokratisk av flere av elevene. Dette funnet fra datamaterialet, kan drøftes i lys av teori om kritisk tenkning og systemkritikk. I samfunnsfaglæreplanen løftes analyse av makt og maktrelasjoners påvirkning på samfunnet frem som viktig for at elevene skal utvikle samfunnskritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). En form for kritisk tenkning kan som nevnt forstås i relasjon til sosial rettferdighet, som kan sette elever i stand til å avsløre maktforhold og ideologier (Trede & McEwen, 2015; s. 459). Gjennom rollespilledeltakelsen viser elevene i refleksjonene sine at de inntok et kritisk perspektiv til det tenkte samfunnets maktstrukturer. Elevene pekte på at samfunnet rollespillet omhandlet, minnet mer om et diktatur enn et demokrati, fordi det var basert på en skjev maktfordeling. Dette erfarte de at bidro til å skape et utrygt samfunn, hvor de ikke hadde tillit til myndighetene. Rollespilledeltakelsen bidro slik til at elevene fikk øvelse i rette kritisk blikk på maktstrukturer og rådende samfunnsforhold, samtidig som de fikk utvidet faglig forståelse for hva demokratier og diktaturer bygger på. Rollespill kan i lys av disse funnene bidra i en faglig transformativ læringsprosess, i tråd med Freires perspektiv på transformasjon som systemkritikk og samfunnsutvikling (Leming, 2016, s. 63).

Som tidligere presentert erfarte Benedikte, Daria og Frida undervisningsmetoden som til tider kaotisk, og de fortalte at dette påvirket hvor mye de fikk ut av undervisningen. I begynnelsen av rollespillet observerte jeg at flere av elevene kom bort til både faglæreren og underviseren fra Raftostiftelsen og stilte spørsmål knyttet til blant annet fagbegreper i rollekortene. I gruppe 1 glemte underviser å gjennomgå et par sentrale begrep, deriblant opposisjon. Dette ble særlig utfordrende for elevene som fikk roller som skulle være i opposisjon til myndighetene. I tillegg gikk hele elevgruppen glipp av et grunnleggende begrep i møte med demokrati som styreform. Wellejus og Agger (2006) påpeker at elevene må bli introdusert for fagstoffet og rollespillets spilleregler, utgangspunkt og univers i første loop, for at elevene skal ha forutsetninger for å lære (s. 231). Sandahl (2011) understreker også at elevene må kjenne til sentrale førsteordens-

begrep, for å kunne gå videre til å analysere, problematisere og kritisk granske gjennom andreordensbegrep (s. 156). Observasjonen av usikre elever, som stilte mye spørsmål, antyder at en forutsetning for faglig læringsutbytte og mestring fra rollespill, er at elevene blir introdusert for sentrale fagbegrep før oppstart. Samtidig poengter Parker og Lo (2016) at selv om elevene foretrekker en grundig gjennomgang av rollespillets emne på forhånd, bør de få frihet til å tenke selv for å tilrettelegge for dybdelæring og at elevene er aktivt medskapende av egen kunnskap (s. 8). Man må derfor finne en balanse i forarbeidet, og dette vil jeg drøfte i et senere delkapittel.

Opplevelsen av at rollespillet var kaotisk begrunnet elevene i at de ikke hadde oversikt, informasjonsmangel og at de ikke visste hva de skulle gjøre til enhver tid. Benedikte fortalte i intervjuet at hun ofte erfarer at det er ett eller to svar på ting hun lærer på skolen, men at hun følte det var veldig mange forskjellige svar på hva demokrati var i rollespillet. Det førte til at hun opplevde at det var mye å ta inn, og kanskje litt vanskelig å få tak i fagkunnskapen om hva et demokrati faktisk er. Frida mente på sin side at hun trodde at noe av poenget med rollespillet var at det skulle bli nettopp kaos. Ifølge henne skulle de slik få oppleve og se hvordan et samfunn kan bli dersom man ikke har demokrati, for så å diskutere det i fellesskap etterpå. Elevene hadde altså ulikt syn på kaoset som oppsto underveis. De fleste synes det var kaotisk fordi de ikke hadde helt kontroll og all informasjon de ønsket seg, mens en elev så på kaoset som selve poenget med undervisningen.

Refleksjonene som Frida gjorde omkring poenget med kaoset, er interessante fordi de viser et annet perspektiv på kaoset. Her løftes kaoset frem som noe verdifullt, fordi det kan bidra til læring og erfaring med demokratiets betydning for et samfunn gjennom refleksjonssamtaler i etterkant. Fridas perspektiv antyder at hun i større grad har forståelse for læringsprosessen i rollespill. Læringsloopteorien understreker, som presentert i teoridelen, at alle de tre delene av læringsprosessen må gjennomføres på en grundig måte for at læring skal skje gjennom rollespill (Wellejus & Agger, 2006, s. 231). Elevene fortalte at de har lite erfaring med rollespill som undervisningsmetode. Dette kan ha bidratt til at de erfarte rollespillet som litt kaotisk og utydelig når det gjelder faglig læringsutbytte. Samtidig impliserer disse eleverfaringene at forarbeidet og etterarbeidet er viktig for elevenes læringsutbytte, og kanskje ikke har vært grundig nok.

Det er også interessant å drøfte elevenes selvrapporterte læring, mot funnene knyttet til elevenes faglige læringsutbytte. Konstruktivismen argumenterer som nevnt for at læring skjer når du møter ny kunnskap som utfordrer deg. Akkomodasjon er slik en krevende prosess, som forutsetter aktiv endring og opprettelse av nye skjema (Nathan & Sawyer, 2014, s. 24-25; Illeris, 2009, s. 13). Spørsmålet mitt er om elevene selv ser dette, eller om frustrasjonen og utfordringene ved å måtte delta aktivt selv i læringsprosessen fører til at de rapporterer at læringsutbyttet er mindre. Benedikte pekte på at hun erfarte at det var mange svar på hva demokrati er i rollespillet, og at det var litt vanskelig å få tak i fagkunnskapen. Denne erfaringen indikerer at hun opplevde det som utfordrende å møte mange ulike perspektiver i rollespillet, og at hun strevde med å aktivt konstruere denne kunnskapen i møte med eksisterende kunnskap. Leming (2016) hevder at hensikten med rollespill er at elevenes egne referanserammer skal utfordres, og ikke først og fremst formidling av faktakunnskap. Målet blir dermed at elevene skal forstå og se fenomener fra ulike perspektiver, og rollespill blir slik et supplement til samfunnsfaglig formidling og en komplementær undervisningsmetode (s. 70). Elevenes erfarte mangel på faglig læringsutbytte, kan slik ha sammenheng med at emosjonene spiller en større rolle ved rollespill enn ved andre undervisningsmetoder som de kjenner bedre.

#### 4.1.2 Elevenes syn på sitt emosjonelle læringsutbytte

Alle elevene fortalte at de erfarte til dels hvordan det er å leve i land, hvor styresettet er preget av menneskerettighetsbrudd og urettferdig maktfordeling. De påpekte at de opplevde og så hvordan andre mennesker har det når de ikke har ytringsfrihet, rettssikkerhet og pressefrihet. Dette førte ifølge elevene til at samfunnet opplevdes som utrygt. De ble overvåket, fengslet og undertrykket av politiet, og opplevde ikke at de hadde en stemme i samfunnet. Eline sa eksempelvis at hun utviklet empati for mennesker som lever i land med menneskerettighetsbrudd. Begrepet empati kan benyttes til å beskrive elevenes emosjonelle læringsutbytte, spesielt i refleksjonene omkring at rollespillet er basert på et ekte land. Erfaringene deres førte til at de utviklet empati for mennesker som opplever menneskerettighetsbrudd:

*Altså man skjønner jo at de, at man gjør noe noen andre har vært med på. Sant, som er ekte. Og da skjønner man – det er jo verre enn på en skoletur. Så ja, det gjorde masse inntrykk på hvordan egentlig skuespillet var. Det var egentlig bare en morsom lek når vi gjorde det, også etterpå så ble det litt mer sånn alvorlig at folk har faktisk vært med på dette (Anders, intervju).*



Sitatet ovenfor er et godt eksempel på elevenes erfaringer og refleksjoner. De ga uttrykk for at det gjorde inntrykk å høre at mennesker faktisk opplever å bli fengslet for det de betegner som dårlige grunner, at de ikke får ytre seg kritisk i aviser og opplever forfølgelse, overvåking og politivold. Det overrasket også elevene at dette skjer i et land som omtaler seg selv som demokratisk, slik Benedikte pekte særlig på. Anders sitt sitat illustrerer nettopp dette alvoret som gikk opp for mange av elevene. De innså at det de kanskje først betraktet som lek underveis i rollespillet, faktisk er realitet for mange mennesker.

Funnet ovenfor indikerer at rollespill tilrettelegger for at elever får utvikle følelser i takt med kunnskap. Slik kan rollespill bidra til å ivareta det følelsesmessige aspektet, som kan danne grunnlag for samfunnsengasjement (Ambjörnsson, 2007, s. 254). Elevene fikk innsikt i andre menneskers livssituasjon og samfunns styresett. De erfarte hvordan dette påvirker liv og samfunn, i tråd med læreplanens målsetting for samfunnsfaget som presentert innledningsvis (Kunnskapsdepartementet, 2019). Daria trakk eksempelvis frem at hun erfarte manglende tillit mellom mennesker som hemmende for demokratiet. Rollespillet bidro slik til å gi innsikt i mellommenneskelig atferd, i samsvar med Gaarders perspektiv (s. 95). Slik kan erfaringene danne grunnlag for større forståelse for, samt diskusjon omkring menneskerettighetenes betydning for demokratiet. Dette er i tråd med Fløistads (1998) poeng, om at samfunnsfaget må være et erfaringsfag (s. 126). Rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag, kan dermed tilrettelegge for at emosjonenes betydning får en plass i undervisningen. Slik kan rollespill bidra til å ivareta drivkraftsdimensjonen i læringen, ved å gi rom for elevenes følelser (Illeris, s. 45-46).

Videre fortalte elevene at de fikk utvidet sin forståelse og empati for mennesker som opplever mangel på menneskerettigheter. Eline mente at opplevelsen bidro til at hun kunne forstå andres situasjon bedre, sammenlignet med innsikten en samtale kunne gi. Anders pekte på at han synes det å spille en rolle og å få en smakebit på situasjoner andre mennesker lever under, var nyttig for at han skulle lære. Det bidro til at han fikk en følelse av å være med på det andre mennesker opplever i virkeligheten, og slik fikk innsikt i hvordan det er å stå i situasjonen selv. I løpet av intervjuet spurte jeg elevene om de synes det er forskjell på hva de lærer når de er med på et rollespill, sammenlignet med tavleundervisning, oppgavejobbing, muntlige presentasjoner eller lignende. Samtlige elever kom med refleksjoner hvor de poengterte at rollespill gir muligheten til å få en annen type innsikt, fordi de opplever noe selv. De trakk slik frem rollespillets rom for perspektivering som læringsfremmende. Anders fortalte at han lærer

av å lese, svare på oppgaver og samtale med sidemannen, men at han synes rollespill og refleksjonssamtaler gir en annen type innsikt, fordi han står i en lignende situasjon selv. Benedikte pekte på at hun syntes hun lærte mer i dybden og mer om sitt eget syn på demokrati gjennom rollespillet, fordi hun fikk oppleve hvordan et mindre demokratisk styresett kan prege samfunnet.

Funnene fra datamaterialet indikerer at elevene fikk utvidet og endret sine perspektiv på menneskerettighetenes betydninger for demokratiet og enkeltindivid, samt rom for utvikling av følelser som empati og urettferdighet gjennom rollespillet. De erfarte at rollespill tilrettelegger for praksiserfaringer, aktiv deltakelse og at faginnholdet blir mer relevant. Dette kan skape rom for å gå inn i en transformativ læringsprosess i tråd med Hatleviks (2018) poeng (s. 397). Leming (2016) understreker at transformativ læring handler om nettopp forandringen som skjer i et individ når det endrer sine meningsperspektiver. Det skjer gjennom kritisk refleksjon, bevisstgjøring og vurdering av sine referanserammer og oftest i møte med nye perspektiv (s. 63, 70). Hunnes (2015) skriver at opplevelsene skaper en innfallsvinkel til innlevelse og empati, slik elevene fortalte at de erfarte, som muliggjør perspektivtaking (s. 135). Elevenes erfaringer tyder på at det de lærte innholdsmessig ble preget av de emosjonene de selv kjente på underveis i rollespillet. Dette skjedde gjennom opplevelsen av å leve i det de beskrev som et urettferdig samfunn, preget av ujevn maktfordeling og menneskerettighetsbrudd. Erfaringene samsvarer med Illeris (2012) sin understreking av emosjonenes betydning for det som læres innholdsmessig (s. 46). Læringseffekten vil likevel avhenge at hvordan læreren tilrettelegger for arbeid med opplevelsene. Drøfting av behovet for forarbeid og etterarbeid, blir derfor aktuelt også i tilknytning til emosjonelt læringsutbytte (Hunnes, 2015, s. 135).

Samtidig som elevene har fått et utvidet og endret perspektiv på menneskerettigheters betydning for demokrati og enkeltmennesker, ser jeg behov for å stille spørsmål knyttet til hvordan referanserammene deres har blitt endret. Selv om elevene utviklet empati for mennesker i land med menneskerettighetsbrudd, trakk to av elevene frem Norge som en kontrast til menneskerettighetsbrudd og utrygt styresett. Daria reflekterer rundt dette i følgende sitat:

*.. hvordan det er å leve i andre og hvor trygt vi egentlig har det i Norge, og hvordan liksom.. vi har det jo veldig fint i Norge i forhold til andre land. Og hvordan det er på en måte å være under det slags presset og hvordan det er å være under et sånt at man alltid er litt redd på en måte, at vi kunne på en måte få oppleve det til en viss grad da (Daria, intervju).*

Daria uttalte også i intervjuet at «det er jo ikke alle som har demokrati sånn som oss», da hun reflekterte rundt hvordan demokratiet fungerer i Norge og andre steder i verden. Frida sa noe lignende da hun sa at hun trodde noe av poenget med rollespillet, var at det skulle bli kaos. Slik skulle det ifølge eleven «liksom fremstille hvordan det er sånne steder. I noen land så er det jo kaos hele tiden». I sitatene løfter Daria det norske demokratiet opp som et trygt og fint land sammenlignet med andre land, mens Eline omtaler land med menneskerettighetsbrudd og mer autoritære styresett som «sånne steder med kaos hele tiden». Begge elevene anser det norske som et idealland og idealdemokrati, som brukes som målestokk for kvaliteten på demokrati i andre land. I kontrast har man land med menneskerettighetsbrudd, og det de omtaler som kaos og utrygghet.

Funnene indikerer at elevenes meningsperspektiv har endret seg når det gjelder land med menneskerettighetsbrudd, kaos og utrygghet. Rollespilledeltakelsen har derimot ikke bidratt til at elevene kritisk reflekterer over, vurderer og er bevisste på demokratiets forutsetninger i det de anser som velfungerende demokratier. I sitatene løfter Eline og Frida frem Norge som idealdemokrati, men stiller ikke kritiske spørsmål til det norske styresettet og eventuelle menneskerettighetsbrudd her. Rollespilledeltakelsen har slik utviklet elevenes empati for og endret oppfattelsen av hvordan verden er for mennesker som lever i andre land hvor det er «kaos hele tiden», men samtidig forsterket et skille. Resultatet er en dikotomi, en sortering som sorterer noen som innenfor og noen som utenfor. Dikotomier innebærer at kategoriene er gjensidig utelukkende. Oftest blir den ene kategorien oppfattet som mer verdifull enn den andre. Den som definerer kategoriene, tar utgangspunkt i egne oppfatninger av hva som er normalt og kategoriserer de andre ut ifra mangler (Samnøy, 2015, s. 106). I dette tilfellet kategoriserer elevene Norge som idealdemokrati, og «de andre» som utrygge og kaotiske land ut ifra sine menneskerettighetsbrudd og demokratiske mangler.

Funn fra Vesterdals (2016) doktorgradsavhandling viser at menneskerettighetsundervisningen i Norge domineres av dikotomier. Menneskerettighetsbrudd fremstilles som et problem utenfor Norges grenser, i kontrast til Norge som fremstilles harmonisk. Han argumenterer for at en slik fremstilling kan skape mindre rom for kritisk refleksjon av forholdet mellom det lokale, nasjonale og globale, gjøre konteksten til elevene mindre relevant og medføre selvgodhet (s. 236). Lorentzen og Røhting (2017) poengterer videre at samfunnsfaglærebøker ofte benytter polariserte og komparative fortellergrep når de skal forklare demokratibegrepet. Norske demokratiske institusjoner og fellesskap fremstilles velfungerende og positivt, og speiles ofte

av diktatoriske, mindre velfungerende og udemokratiske samfunn. Skillet mellom «oss» som har og «de andre» som ikke har demokrati, kan bidra til reproduksjon av negative stereotyper og forestillinger om vestlig overmakt (s. 125). Børhaug (2014) understreker dette ved å vise til at demokratiske ideal ikke benyttes til å kritisk vurdere det norske politiske systemet i lærebøkene, og at de som kritiseres er det som ikke favner om det norske demokratiet (s. 439). Disse teoretiske perspektivene og elevrefleksjonene peker på et behov for at dikotomier utfordres. Lærere bør derfor være bevisste på å tilrettelegge for diskusjon og refleksjon omkring dikotomier, i forbindelse med eksempelvis bruk av rollespill. Her kan særlig etterarbeidet få en sentral betydning.

#### 4.2 Elevenes erfaringer med hvordan rollespillets spillerom bidrar til og hindrer læring

I delkapittelet ovenfor pekte jeg på at et funn i datamaterialet, var at elevene erfarte rollespill som en kaotisk undervisningsmetode. Dette mente elevene gjorde det litt utfordrende å få tak i det faglige læringsutbyttet. Basert på analysen av elevenes refleksjoner rundt sine erfaringer med å lære gjennom rollespill, sitter jeg igjen med et inntrykk av at elevene har lært noe gjennom rollespillet, men at undervisningsmetoden i seg selv hindrer elevene dels i å se sitt eget læringsutbytte. Dette kan ha sammenheng med at elevene erfarte metoden som ukjent, med mer rom for aktiv elevdeltakelse og frihet enn de er vant til. Rollespillet Demoland tok utgangspunkt i at historien skulle skapes underveis, og vektla element av overraskelse og ukjente faktorer. Det var også synlig for meg som observatør. Innledningsvis fikk elevene, som beskrevet tidligere i studien, kortfattet informasjon om landet og rollene, og det ble ikke skissert noe tenkt handlingsforløp. Underviseren vektla heller at elevene skulle være kreative, forme rollespillet til sitt eget og at det ikke fantes fasit. Denne vektleggingen skapte grunnlag for at elevene i utgangspunktet kunne få rom for aktiv medskapning og deltakelse i undervisningen. Underveis i rollespillet stilte likevel mange elever spørsmål som «Hva skal vi gjøre?», «Kan vi bevege oss?» og «Han sa jeg skal gjøre hva jeg vil. Hva skal jeg gjøre?» til underviser og faglærer. Disse observasjonene tyder på at elevene strevde noe med å ta i bruk det frie rommet, og aktivt bidra til å forme rollespillet.

Elevenes beretninger og observasjonene peker på at de erfarte det som tidvis utfordrende å delta aktivt og finne ut hva de skulle gjøre i rollespillet. Undervisningsrammene skapte utgangspunkt for aktiv medskapning og deltakelse, men elevene strevde likevel med å ta i bruk spillerommet. Sæbø (2009) understreker at læringsprosessene i rollespill er konsentrert rundt elevaktivitet, og at elevene lærer gjennom å kontinuerlig utvikle og skape meningsfellesskap i samspillet (s.

236). Bjørshol (1994) viser til at rollespill kan bidra til at elever får uttrykke seg og skape i improvisasjonen og slik lære (s. 33). Improvisasjonen trekkes altså frem som grunnlaget for elevenes læring. Likevel lurer elevene på hva de skal gjøre, selv etter at underviser har tydeliggjort at elevene har fritt spillerom til å være kreative og forme rollespillet selv. Jeg vil derfor argumentere for at funnene impliserer at elevene trenger øvelse i å benytte rollespill i undervisningssammenheng, samt innsikt i hvordan læringsprosessen i et rollespill foregår.

Fire av seks elever syntes blant annet at de hadde fått for lite informasjon om rollen og rollespillet på forhånd. Benedikte fortalte at hun personlig var glad i å ha kontroll, og at hun savnet mer informasjon om samfunnet og hvilke meninger rollen hun spilte hadde. I likhet med Benedikte understreket også Daria at hun synes informasjonen på rollekortet kunne vært mer utfyllende:

*Ehm, det var litt vanskelig egentlig, fordi for eksempel på mitt rollekort så sto det ikke så mye om personligheten og sånt, det sto bare at jeg var litt usikker på landet og at jeg var redd for mine nærmeste. Ehh, og det synes jeg, jeg synes det var litt vanskelig da, å på en måte prøve å leve seg inn i den karakteren når man ikke fikk så mye informasjon egentlig om det (Daria, intervju).*

I sitatet forteller Daria at hun syntes det var utfordrende å sette seg inn i karakteren når hun fikk så lite informasjon. Hun antyder at informasjonsmangelen slik gjorde det vanskeligere å leve seg inn i rollen. Frida og Eline erfarte derimot ikke de samme utfordringene med informasjonen på rollekortet. Begge disse elevene spilte roller som var en del av sikkerhetstjenesten og fikk utfyllende informasjon av underviser ute på gangen før rollespillet startet. Dette ga disse elevene en anledning til å stille flere spørsmål, og kan ha ført til at de ikke kjente på dette informasjonsbehovet i like stor grad som de andre elevene. Samlet sett indikerer den erfarte informasjonsmangelen, at elevene opplevde friheten i rollespillet som uvant og noe utfordrende. Som nevnt i teorikapittelet hevder Heathcote (1984a, 1984b) at den spontane improvisasjonen er en forutsetning for elevenes læring gjennom rollespill. De må selv få bidra til å skape historien underveis og utfordringen som ligger i å velge handling og holdning ut ifra øyeblikket (s. 48, 70). Selv om elevene selv ønsker seg mer informasjon om rollene, er et mål og en del av undervisningen at de skal tvinges til å forme rollen og ta selvstendige valg. Dette er kanskje uvant for elevene og må øves på, men anses som en forutsetning for at elevene skal lære ved bruk av rollespill. Wellejus & Agger (2006) understreker også at elevene må få ta ansvar for

valgene sine og konsekvensene av dem for at de skal være del av og ta ansvar for egen læreprosess. Slik kan det frie spillerommet skape grunnlag for sterkt engasjement i læringsprosessen (s. 222).

En annen utfordring elevene trakk frem ved rollespillets spillerom, er at ingenting er feil, men heller ingenting åpenbart riktig. Daria opplevde dette som utfordrende fordi det ble opp til elevene å skape historien selv og lære av den. De kunne i utgangspunktet gjøre som de ville, og det var opp til den enkelte å ta det seriøst. Anders synes det var gøy å bestemme selv, men synes det er lettere når man får et manus som er basert på fakta man vet stemmer. Fritt spillerom krever også mer av elevene, og dette pekte flere på som utfordrende:

*Det er jo at alle muligheter er åpne og ingenting er feil, men ingenting er riktig, så er det jo liksom utrolig mange forskjellige tolkninger som skal samles inn i en lek. Så kreativitet er utrolig viktig, men jeg synes at hvis man skal lære på den måten så burde man kanskje dempe kreativiteten til sånn tre forskjellige måter istedenfor at det liksom er 20 elever som har 20 forskjellige måter (Eline, intervju).*

Elines refleksjoner kan implisere at spillerommet skapte en usikkerhet for elevene, fordi de måtte ta selvstendige valg. Hun fortalte videre i intervjuet at elevene står fritt til å improvisere i rollespillet, og at det kan resultere i både læring og tull som kan ødelegge rollespillet. Læring fra rollespill avhenger i hennes øyne av at elevene tar ansvaret de får gjennom friheten på alvor. Ifølge Eline må elevene derfor bruke spillerommet på en fornuftig måte, dersom rollespill skal gå fra lek til læring. Dette perspektivet er nyttig å ha med seg i planleggingen og forberedelsen av rollespill. Det vektlegger betydningen av en god introduksjon som gir elevene en tydelig innføring i rollespillets utgangspunkt, regler og univers (Wellejus & Agger, 2006, s. 231). Den usikkerheten som spillerommet skapte for elevene, peker på behov for styrking av elevenes kunnskap om rollespill som undervisningsmetode. Funnene mine antyder at elevenes usikkerhet knyttet til det frie spillerommet, kan være knyttet til mangel på dramafaglig kompetanse og slik samsvarer med Sæbøs (2009) funn som er presentert i teoridelen. Rollespillets spillerom legger videre til rette for at elevene tvinges til å aktivt ta del i egen læringsprosess. Daria, Anders og Eline fortalte at de opplevde dette som utfordrende. De vil helst at spillerommet deres begrenses, eller at de hadde fått udelt manus. Dette kan knyttes til elevenes erfaringer med at det er utfordrende å aktivt konstruere sin egen kunnskap gjennom å skape, improvisere og delta selv, slik jeg har presentert i et tidligere delkapittel. Elevaktiviteten krever mer av elevene, men

er positivt for elevenes læring i lys av et konstruktivistisk læringssyn (Nathan & Sawyer, 2014, s. 24-25).

Samtidig som at elevene erfarte friheten i møte med rollespill som uvant, trakk elevene også frem at spillerommet bidro til å fremme læring. Benedikte, Eline og Frida pekte på at de fikk friere spillerom gjennom rollespillet, enn de ofte fikk ellers på skolen. De fortalte at de er vant til strammere struktur, få valgmuligheter, «oppskrifter» som skal følges og lite spillerom. Oftest får de arbeidsoppgaver hvor de skal følge en «oppskrift» etter punkt og prikke, ved for eksempel tavleundervisning, tekstskriving, fagtekstlesing eller oppgavejobbing:

*Det er kanskje det at det er fritt. På skolen er det jo ganske strenge regler for hva vi skal gjøre, og det er veldig mye rett frem hva vi skal gjøre. Det er ikke så veldig mange valg, mens i går så var det jo veldig mange valg og man kunne velge selv hvor man ville stå og hva man ville gjøre (Benedikte, intervju).*

I sitatet ovenfor peker Benedikte på at rollespillet ga spillerom til å velge selv i større grad og dermed delta aktivt i undervisningen. Frida og Eline fortalte at de likte at rollespillet skapte rom for å bidra. Selv om mange kanskje foretrekker å vite akkurat hva man skal gjøre, pekte de på at de erfarte at de lærer bedre når de får bestemme selv og delta aktivt. De tre elevenes refleksjoner kan tyde på at også elevene erfarte rollespillets spillerom som nyttig og positivt for egen læring. Rollespillet ga dem mulighet til å ha en aktiv rolle og stemme i undervisningen, framfor å måtte følge ferdige oppskrifter.

Fire av elevene trakk videre frem at spillerommet gjorde det mindre skummelt å feile. Selv om Anders var litt redd for å gjøre feil underveis i rollespillet, pekte han på at det egentlig ikke hadde betydning, fordi historien kun ville forandre seg litt og bli formet i en annen retning. Christer erfarte at vektleggingen av elevenes frihet, gjorde at det ble mindre fokus på rett og galt. Det handlet isteden om selvstendige valg. Frida støttet seg til Christers synspunkt og reflekterte rundt hvordan rollespillets spillerom flyttet søkelyset fra rett og galt, til læring gjennom erfaring. Benedikte mente dette bidro til at hun ble mer opptatt av å lære og ha det kjekt, fremfor å bekymre seg for lærerens vurdering av deres prestasjon underveis i rollespillet. Dette funnet antyder dermed at frykten for å gjøre feil, ble noe dempet gjennom det frie spillerommet som skapte rom for elevenes selvstendige utprøving og forming.

Elevene erfarte altså ikke bare at spillerommet hindret læringen deres, men at det også bidro til at de lærte i rollespillet. Erfaringene elevene forteller om i avsnittene ovenfor, indikerer at elevene også opplevde friheten til å delta aktivt og være medskapende i rollespillet som noe positivt. De erfarte at det frie spillerommet de fikk i rollespillet, bidro til at de lærte mer fordi de fikk ta større del i undervisningen, i kontrast til læring ved å følge ferdige oppskrifter og strengere rammer. Deweys prinsipp om learning by doing understreker at elever lærer gjennom egenaktivitet og at menneskers grunninstinkter blant annet er å uttrykke seg og skape. Elevene påpeker at de likte at de aktivt fikk engasjere seg i meningsfulle og virkelighetsnære oppgaver, og slik fikk utvikle personlig tilknytning til lærestoffet (Bjørshol, 1994, s.33; Krajcik & Shin, 2014, s. 277). Wellejus og Agger (2006) understreker at rollespill som undervisningsmetode setter elevene i sentrum og gir dem rom til å ta valg og utforme historiens utfall (s. 218). Elevenes beretninger vitner om at de erfarte dette spillerommet både som læringsfremmende og læringshemmende.

#### 4.3 Behovet for forarbeid og etterarbeid i lys av elevenes erfaringer med rollespill

Et sentralt funn i datamaterialet til nå er at elevene erfarer at metodevalget i form av rollespill forstyrrer læringsutbyttet deres, på tross av at andre funn indikerer at elevene har fått både faglig og emosjonelt læringsutbytte. Med dette som bakteppe vil jeg videre drøfte behovet for forarbeid og etterarbeid. I intervjuet stilte jeg elevene spørsmål om hvilken betydning de erfarte at refleksjonssamtalene hadde for deres læringsutbytte. Refleksjonssamtalene fungerte som nevnt både som innledning til rollespillet, og som oppsummering etter gjennomføringen. Det var kun Benedikte som sa noe om den innledende samtalen i svaret på spørsmålet. Hun fortalte at hun opplevde denne som repetisjon av kjent demokratistoff, som hun hadde hørt på skolen tidligere. Dette er ikke overraskende, ettersom den tok utgangspunkt i elevenes forhåndskunnskap om demokrati. Likevel trakk hun frem at det var positivt at de sammenlignet sine innledende demokratirefleksjoner med refleksjonene de gjorde seg i etterkant. Benedikte påpekte at læringsutbyttet ble mer eksplisitt gjennom denne sammenligningen. Det er interessant, ettersom mange av de andre elevene savnet tydeligere læringsutbytte. Denne sammenligningen bør derfor kanskje vektlegges i større grad i etterarbeidet, for at flere elever skal se denne sammenhengen. Benediktes erfaringer understreker at den innledende refleksjonssamtalen ga mulighet til å koble seg på tema, samt til å skape et sammenligningsgrunnlag for egen læring etter endt rollespill. Dette er i tråd med hva læringsloopteorien vektlegger at introduksjonsloopen skal inneholde (Wellejus & Agger, 2006, s. 231).



Videre pekte alle elevene på at de syntes refleksjonssamtalene i etterkant var nyttige for læringen deres. Frida og Anders fortalte at de tror rollespillet kun hadde blitt en morsom lek med begrenset læringsutbytte, dersom de ikke hadde hatt refleksjonssamtalene. De svarte at de i disse samtalene reflekterte sammen, lærte begreper og fikk se andres perspektiv, i tillegg til å høre at dette var virkeligheten for mange mennesker. Darias refleksjoner støtter disse erfaringene. Hun trakk frem at hun ble mer bevisst på sine egne opplevelser fra rollespillet, og det som skjedde underveis gjennom refleksjonssamtalen. Et funn i datamaterialet er altså at elevene erfarte refleksjonssamtalen i etterkant som perspektivutvidende og nyttig for læringsutbyttet. Fire av elevene trakk frem eksplisitt at de opplevde at denne refleksjonssamtalen ga dem innsikt i de andre elevenes perspektiver. Dette synes de var interessant for å kunne forstå situasjonen i landet bedre og diskutere om det var et demokrati eller ikke. Slik kunne refleksjonssamtalen bidra til å utvide fagkunnskapen deres i fellesskap:

*Jeg hadde jo et syn fra det [rollespillet]. For jeg var jo inni fengsel hele tiden, så da fikk jeg også høre hvordan de som var utenfor hadde det og hvordan de gikk rundt og gjorde alt (Anders, intervju).*

Flere av elevene argumenterte for tilsvarende som dette eksempelet viser. Her trekker Anders frem hvordan refleksjonssamtalen bidro til at han fikk innsikt i de andres opplevelser. Frida understrekte at hun anså det som helt nødvendig og en del av poenget at de skulle reflektere sammen i fellesskap. Slik kunne de diskutere og bruke kunnskapen sin til å finne ut hva som manglet for at landet skulle være demokratisk, samt reflektere rundt hvordan det er å leve under menneskerettighetsbrudd og autoritære styresett. Illeris (2012) sin tredje dimensjon poengterer at nettopp dette samspillet, som elevene løftet frem som positivt for deres læring, er nødvendig for at læring skal skje. Samspillet dreier seg om den sosiale sammenhengen læringen foregår i, i dette tilfellet fellesskapet av underviseren og elevene (s. 46). Det innebærer ifølge Leming (2016) at læringen foregår som resultat av dialogen mellom gruppedeltagerne, og ikke som et resultat av at en lærer står og foreleser en monolog ved tavla. Slik skapes det rom for utveksling av synspunkter, slik elevene peker på at de erfarte. Denne perspektivutvekslingen er dessuten sentral for den transformativ læringsprosessen (s. 70). Ved å spille en rolle inntar elevene et perspektiv som kan utfordre referanserammene deres, men de utfordres av enda flere perspektiv gjennom perspektivdelingen i rollespillets etterfølgende refleksjonsdialog.

Frida reflekterte rundt hvordan fiktive erfaringer fra rollespill kan løftes opp på et faglig nivå i en oppsummerende refleksjonssamtale, hvor elevene og underviser diskuterer hvordan erfaringene kan påvirke samfunn i virkeligheten. Læringsprosessen i rollespill tillater slik at elevene kan utforske samfunnsfaglige spørsmål, begrep og utfordringer, uten å kjenne til hele det teoretiske bildet på forhånd. Wellejus & Agger (2006) poengterer at refleksjonsloopen er avgjørende for elevenes læring. Her bør elevene få mulighet til å reflektere og diskutere valg og hendelser fra rollespillet, samt til å sammenligne det de lærte i introduksjonsfasen og forhåndskunnskapen med de nye erfaringene. Refleksjonen kan resultere i enten assimilasjon eller akkomodasjon, ved at elevene tvinges til å forholde seg til sine egne ideer og valg og samfunnsstrukturer. Erfaringene kan dermed bidra i en transformativ læringsprosess (s. 232-233; Leming, 2016, s. 63). Elevenes opplevelse av manglende faglig læringsutbytte, kan ha sammenheng med at de ikke fikk nok tid til refleksjon og den siste og avgjørende loopen i læringsprosessen. Denne mulige sammenhengen impliserer er det viktig å sette av nok tid til etterarbeid. Slik kan lærere bidra til å tilrettelegge for elevenes læring, ved å skape det nødvendige rommet for refleksjon og diskusjon.

Samtidig fortalte Eline at hun erfarte at refleksjonssamtalen til tider var kaotisk og gikk utenfor tema demokrati. De stundene hvor gruppen holdt seg til tema opplevde hun som nyttige, mens kaos og kranling bidro til frustrasjon. Dette kaoset opplevde hun som en avsporing fra den faglige refleksjonen. Eleven trekker frem at kaoset ble skapt ved at noen elever dominerte samtalen med beskyldninger og diskusjoner:

*Jeg opplevde de av og til ganske interessante, og andre ganger litt frustrerende fordi det var noen som tok rollen sin litt for seriøst ville jeg ha sagt. Og da ble det lagt litt skyld på andre, og de andre prøvde jo bare å spille rollen sin akkurat som han. Men jeg vet ikke.. det var jo veldig mange forskjellige meninger, men av og til så synes jeg at diskusjonen ble litt utenfor temaet, men når det var innenfor temaet så synes jeg at det var definitivt veldig interessant (Eline, intervju).*

Dette var også tydelig for meg som observatør. Elevene hang seg opp i detaljer og konflikter som inntraff underveis i rollespillet, noe som stadig gjorde det utfordrende å løfte diskusjonen opp til et faglig nivå. Refleksjonssamtalen holdt seg tidvis til tema demokrati og menneskerettigheter, men ble ofte avbrutt av diskusjoner mellom elevene. Framfor å svare underviser på spørsmålet om «Hva slags rettigheter manglet i dette samfunnet for at det skulle være et demokrati?», endte elevene raskt opp med å beskyldte hverandre for fengslinger og

konflikter. Disse observasjonene kan tyde på at flere elever strevde med å avslutte rollespillet og tre ut av rollene. Istedenfor å innta et utenfraperspektiv til rollespillet, forble mange av elevene i rollene også i refleksjonssamtalen. Dette kan ha bidratt til at noen av elevene erfarte at læringsutbyttet fra rollespillet ble begrenset, slik tidligere funn i datamaterialet antyder.

Wellejus og Agger (2006) argumenterer for at to perspektivskift er sentrale i et rollespills læringsprosess. Det første tar elevene fra virkeligheten og inn i fiksjonen, mens det andre tar elevene ut av fiksjonen. Ved å tre ut av rollen skal elevene reflektere over erfaringer og kunnskap de har tilegnet seg i rollen i den etterfølgende refleksjonssamtalen (s. 232). Observasjonsfunn fra datamaterialet tilsier at elevene strevde med dette siste perspektivskiftet og heller forble i rollen i den reflekterende dialogen i etterkant. Funnene indikerer at elevenes læringsutbytte kan bli begrenset som følge av dette manglende siste perspektivskifte. Selv om det er viktig at elevene klarer å tre inn i rollen, noe de aller fleste elevene med få unntak greide, må de også kunne å tre ut av den. Ellers kan resultatet bli at elevene sitter igjen med en opplevelse som i liten grad bidrar til læring, fordi den ikke har blitt bearbeidet i en refleksjonsprosess (Wellejus & Agger, 2006, s. 232). Parker og Lo (2016) understreker at det er i kontrasten mellom å tre inn og ut av rollen at elevenes erfaringer fra rollespillet kan bli gjenstand for refleksjon og lede til perspektivutvidelse, i form av bevisstgjøring og kritisk refleksjon omkring egne meningsperspektiv (s. 6). I utvikling av elevene dramafaglige kompetanse, bør derfor perspektivtakning og trening på å tre ut og inn av roller inngå som en sentral del av arbeidet.

De utenomfaglige diskusjonene førte dessuten til at noen elever dominerte refleksjonssamtalen, slik Eline erfarte. Andre elever ble dermed passive vitner til de høylytte diskusjonene. Utgangspunktet var at alle skulle si noe og bidra sammen med sin rollegruppe, men dette ble forstyrret av at en del elever ikke mestret å tre ut av rollen sin. Jeg observerte at flere av elevene opplevde dette som frustrerende. Selv om begge gruppene strevde med å holde seg til den faglige diskusjonen, ble diskusjonen mer opphetet i gruppe 2 enn i gruppe 1. Her utbrøt Frida som spilte Billy:

*Men det skal jo være kaos. Det er meningen at det skal bli sånn, også kan vi snakke om hvorfor det ble sånn etterpå. Hvordan det blir hvis det ikke er et demokrati. Det skulle være kaos! (Billy, observasjon).*

Frida påpekte at hun mener at kaoset i rollespillet, som en del elever opplevde som frustrerende og hadde behov for å diskutere videre i refleksjonssamtalen, var noe av poenget med rollespillet. Perspektivet hun viser i sitatet, kan tolkes som at hun evnet å løfte blikket til et faglig nivå og tre ut av rollen for å innta et utenfrablakk. Hun mestret dermed dette andre perspektivskiftet Wellejus og Agger (2006) løfter frem som sentralt (s. 232). Det erfarte kaoset i rollespillet skulle i utgangspunktet danne grunnlag for en god faglig diskusjon om demokrati, men endte ofte opp som utgangspunkt for kaos i refleksjonssamtalen. Disse erfaringene kan indikere at en oppsummerende refleksjonssamtale etter endt rollespill nødvendigvis ikke er nok. Kanskje har elevene behov for mer etterarbeid for å sikre styrket læringsutbytte? Leming (2016) argumenterer for at rollespill bør fungere som supplement til faglig formidling. Det innebærer at rollespill bør være en komplementær og utfyllende undervisningsmetode. En god kobling mellom rollespill som undervisningsmetode og fagkunnskap kan slik gi optimale læringsbetingelser (s. 70). Dermed blir det sentralt å ta elevenes erfaringer på alvor. Elevene pekte på at de opplevde det som viktig å skape balanse mellom de ulike delene av læringsprosessen i rollespill, ved å skape rom for både forarbeid, gjennomføring og etterarbeid. Det mente de ville bidra til å skape gode læringsbetingelser for å lære samfunnsfag gjennom rollespill.

Videre pekte tre av elevene i intervjuet på at de synes det er en fordel å ha noe fagkunnskap på forhånd om emnet et rollespill skal handle om. Anders uttalte blant annet:

*Det er jo viktig og så kanskje først lese seg litt opp også jobbe med sidemannen, jobbe i klasserommet også etterpå når man har kommet litt inn i det kan man begynne med sånne andre læremåter, som for eksempel skuespill (Anders, intervju).*

I sitatet ovenfor uttrykker Anders at han foretrekker rollespill som undervisningsmetode lengre ut i læringsløpet. Han peker på at han synes det er viktig å ha noe forhåndskunnskap før man begynner med rollespill i undervisningssammenheng. Tidligere i kapittelet belyste jeg at flertallet av elevene etterlyste mer informasjon om rollen de spilte. Denne etterlysningen kan settes i sammenheng med dette ønsket om mer forhåndskunnskap om emnet rollespillet omhandlet. Daria var en av de andre elevene som uttalte at hun skulle ønske de hadde mer forhåndskunnskap før de startet rollespillet. Hun mente hun kunne lært mer dersom hun hadde kunnskap om rollen hun skulle spille og konteksten det foregikk i:

*Hvis du hadde fått en rolle og du hadde visst at denne rollen var ekte og du visste hvordan denne personen var og du fikk informasjon om hvem det var og.. for eksempel hvis det var et rollespill om andre verdenskrig da, også fikk jeg Hitler, så hadde det kanskje vært litt mer sånn.. da tror jeg kanskje at jeg hadde lært litt mer fordi da visste man på en måte litt mer hva man skulle gjøre (Daria, intervju).*

Darias sitat kan tolkes som et uttrykk for at hun mener læringsutbyttet hadde blitt større, dersom elevene hadde hatt mer forhåndskunnskap om demokrati, landet de spilte og personene som dannet grunnlaget for rollene. Man kan si at hun mener dette hadde ført til at de visste mer hva de skulle gjøre og at fagstoffet slik hadde vært tydeligere i bruk og lettere å få tak i. Frida gjorde seg lignende refleksjoner knyttet til behovet for både forarbeid og etterarbeid:

*..og det at man da har på en måte en del hvor man først leser litt om det, så opplever det og så leser enda mer om det igjen, at det på en måte er en slags balanse med det å lese det, å oppleve det og få det inn i hjernen. At det på en måte er viktig (Frida, intervju).*

I dette intervjusitatet trekker Frida frem at hun synes det er viktig å skape balanse mellom forarbeid, gjennomføring og etterarbeid i forbindelse med rollespill. Man kan dermed si at Frida argumenterer for at samfunnsfagundervisning basert på rollespill, må tilrettelegge for at elevene får gjennomgå hele læringsprosessen. Lærere må sørge for at elevene får nødvendig forhåndskunnskap og en god introduksjon, samtidig som det må settes av tid til overordnet refleksjon og perspektivering i loop tre etter endt rollespill (Wellejus & Agger, 2006, s. 231-232). Disse tre elevene peker alle på at de erfarte at forhåndskunnskap er nyttig for å øke læringsutbyttet fra et rollespill. De peker på teoretisk forhåndskunnskap i form av begrepslæring og kunnskap om personer og kontekst rollespillet skal omhandle. Funnene fra datamaterialet antyder derimot at det kanskje først og fremst er forhåndskunnskap i form av kunnskap om rollespill som undervisningsmetode, som bør prioriteres for å styrke elevenes læringsutbytte.

Parker og Los (2016) forskningsfunn viser at jo bedre innsikt elevene fikk i læringsprosessen, jo mindre behov fikk de for full faglig gjennomgang på forhånd. De visste da at informasjonen og kunnskapen ville komme senere gjennom deltakelsen (s. 9). Dette kan understøtte mine forskningsfunn, som indikerer at elevenes manglende dramafaglige kompetanse, samt forståelse for og kjennskap til læringsprosessen i rollespill, virker som mer hemmende for elevenes læring enn manglende begrepsforståelse. I tillegg antyder manglende samsvar mellom

elevenes selvrapporterte faglige læringsutbytte og min analyse av deres faglige læringsutbytte, at metodisk forhåndskunnskap bør vektlegges fremfor teoretisk. Derfor vil jeg argumentere for at samfunnsfaget i større grad bør benytte rollespill og at dette bør skje gjennom hele skoleløpet. Slik kan elevene få bedre mulighet til å utvikle metodisk forhåndskunnskap og innsikt i rollespillets læringsprosess. Demoland er som nevnt et LARP-rollespill, ettersom historien skapes av elevene ut ifra et rollekort og gitte situasjons- og omgivelsesbeskrivelser. Simuleringer er på sin side en annen type rollespill, som gir elever mulighet til å mer direkte erfare hvordan eksempelvis komplekse organisasjoner og institusjoner fungerer. Slike rollespill kan dermed ta utgangspunkt i at elever skal gjenskape en politisk kampanjeprosess, FN-sikkerhetsråd eller Stortingets spørretime (Perry & Robichaud, 2020, s. 225). I lys av elevenes ønske om mer forhåndskunnskap, kan slike simuleringer kanskje være en inngangsport til bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning. Ved å først gjennomføre simuleringer, kan elevene utvikle dramafaglig kompetanse og dermed bli bedre rustet til å senere gjennomføre LARP-rollespill.

Samtidig belyste to elever at de likte elementet av det ukjente. Benedikte fortalte at hun tror undervisningsopplegget gjorde mer inntrykk på henne, ved at underviseren avslutningsvis avslørte at samfunnet og rollekarakterene var basert på et virkelig land og virkelige mennesker. Dette bidro til at hun reflekterte mer rundt innvirkningen menneskerettighetsbrudd og autoritære styresett har på enkeltmennesker. Frida trakk frem at elementet av det ukjente bidro til læring. Hun fortalte at de fikk se hva som kan skje når ulike grupperinger i samfunnet har ulike overbevisninger og antagelser om hverandre. Disse eleverfaringene indikerer at elevenes emosjonelle læringsutbytte ble forsterket av det ukjente elementet. Spørsmålet mitt er om mer faglig forhåndskunnskap vil forstyrre det emosjonelle utbyttet. Ett av poengene med rollespill ifølge Heathcote (1984a, 1984b), er jo at elevene skal improvisere, utforske og lære gjennom erfaringene de gjør seg i spillet (s. 48, 70). Parker og Lo (2016) poengterer som nevnt at elevene bør få frihet til å tenke selv, for å tilrettelegge for dybdelæring og at elevene er aktivt medskapende av egen kunnskap (s. 8). Dersom elevene kjenner til hele det faglige grunnlaget på forhånd, får de ikke like stor mulighet til å være aktivt skapende og utforskende. Dette impliserer at forarbeidet og etterarbeidet ved rollespill må gi elevene nødvendig forhåndskunnskap og innsikt i rollespillets regler og univers, men at det også bør skapes rom for utforskning ved å la noe være ukjent.

## 5.0 Konkluderende drøfting

Formålet med denne studien er som nevnt å bidra med kunnskap om ungdomsskoleelevers erfaringer med rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. I dette konkluderende drøftingskapittelet, vil jeg kort løfte frem de mest sentrale funnene for å svare på problemstillingen. Problemstillingen lyder som nevnt: "Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst?". For å operasjonalisere problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål. Jeg vil videre besvare disse ved å oppsummere funnene og drøftingen jeg gjorde i kapittel 4.

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om elevenes erfaring med å lære gjennom rollespill. Funn fra datamaterialet indikerer at elevene erfarte rollespill som en undervisningsmetode hvor de fikk være aktive, oppleve noe og utvikle en dypere forståelse for samfunnsfaglige fagbegrep. I denne sammenhengen begrep relatert til menneskerettigheter og demokrati. Alle elevene pekte dessuten på at rollespilledtakelsen bidro til at emosjoner fikk plass i læringsprosessen, ved at de opplevde hvilken betydning menneskerettigheter har for demokratiet gjennom en rollekaracters øyne. Samtidig fant jeg manglende samsvar mellom elevenes selvrapporterte faglige læringsutbytte, og min analyse og drøfting av deres læringsutbytte. Analysen og drøftingen peker på at elevene, ut ifra det de fortalte og mine observasjoner, fikk rom til å utforske og konstruere sin egen kunnskap og forståelse av fagbegrep. I tillegg fikk de øving i å benytte samfunnsfaglige andreordensbegrep til å drøfte samfunnsfaglige spørsmål, slik som sentrale forutsetninger for et stabilt demokrati. Likevel erfarte flere av elevene at læringsmålene og fagkunnskapen ikke var eksplisitt nok, og at rollespillets metodiske prinsipp, med mer åpne rammer og spillerom, forstyrret for læringsutbyttet deres.

Det andre forskningsspørsmålet er slik nært knyttet til oppgavens første forskningsspørsmål, ettersom det dreier seg om hvilke utfordringer elevene erfarer ved rollespill. I lys av analysen og drøfting av funn, fant jeg at elevene særlig erfarte rollespillets spillerom og læringsprosess som utfordrende, delvis kaotisk og forstyrrende for deres faglige læringsutbytte. Dette bringer meg til tittelen på oppgaven. En av elevene uttalte underveis i rollespillet "Han sa jeg skal gjøre hva jeg vil. Hva skal jeg gjøre?". Sitatet oppsummerer godt en av hovedutfordringene elevene trakk frem ved rollespill som undervisningsmetode. De erfarte rollespillets frie spillerom som dels uvant og utfordrende å ta i bruk. Dette kan ha sammenheng med at de selv måtte forme rollene og aktivt konstruere sin egen mening og forståelse. I tillegg pekte som nevnt flere av elevene på at de strevde med å få tak i fagkunnskapen, fordi ingenting var feil, men ingenting

heller åpenbart riktig. Observasjonen min av de avsluttende refleksjonssamtalene, viser dessuten at mange elever strevde med å tre ut av rollene og innta et utenfraperspektiv til erfaringene fra rollespillet. Mange av utfordringene elevene trakk frem, kan dermed knyttes til manglende dramafaglige kompetanse, samt manglende kjennskap til og forståelse for rollespillets læringsprosess.

Dette bringer meg videre til oppgavens tredje forskningsspørsmål, som omhandler behovet for forarbeid og etterarbeid ved rollespill. Forskningsfunnene mine viser et behov for at alle de tre delene i læringsloopteorien må gjennomføres grundig, for å best mulig tilrettelegge for elevenes læring av samfunnsfag gjennom rollespill. Funn fra datamaterialet indikerer at rollespill krever mer etterarbeid enn en avsluttende refleksjonssamtale. Mange elever strevde med å delta i den faglige drøftingen, samt å innta et utenfrablakk på rollespillets samfunnsfaglige grunnlag i etterarbeidet. Dette medførte at konflikter og diskusjoner rundt konkrete hendelser dominerte refleksjonssamtalen, og at mange elever ble passive. Jeg vil derfor argumentere for at forhåndskunnskap, i form av økt dramafaglig kunnskap, er viktig for at elevene skal erfare at de lærer og utvikler samfunnsfaglig forståelse gjennom rollespill. Herunder er det særlig sentralt å øve på perspektivskift, å tre inn og ut av rolle, å aktivt forme sin egen rolle og å benytte spillerommet rollespillet åpner for gjennom improvisasjon ut ifra en gitt kontekst.

Med utgangspunkt i datamaterialet som har blitt diskutert og analysert, vil jeg argumentere for at rollespill som undervisningsmetode kan bidra til å utvikle elevenes samfunnsfaglige forståelse, innsikt og kompetanse. Forskningsfunnene mine indikerer at rollespillet ga elevene noe innsikt i hvordan lands styresett er forskjellige, menneskerettighetenes betydning for demokratiet og hvordan samfunnsforhold skaper og begrenser demokratiet. Innledningsvis viste jeg til læreplanen i samfunnsfag, som understreker at samfunnsfaget skal tilrettelegge for at elevene får utvikle denne innsikten (Kunnskapsdepartementet, 2019). Rollespill kan, i lys av forskningsfunnene, skape rom for at emosjoner og fagkunnskap utvikles side om side, og at elevenes referanserammer utfordres. Undervisningsmetoden kan dermed fungere som en komplementær undervisningsmetode og supplement til faglig formidling i samfunnsfaget, i tråd med Lemings (2016) syn (s. 70). Samtidig mener jeg det er viktig å ta elevenes erfarte utfordringer ved rollespill på alvor, for å tilrettelegge best mulig for deres læring. Elevene bør derfor få mulighet til å utvikle sin dramafaglige kompetanse og innsikt i rollespillets læringsprosess. Dette krever at skolen gir elevene mulighet til å lære gjennom rollespill. Jeg vil



hevde at dette bør skje gjennom hele skoleløpet, for å gi elevene best mulig forutsetninger for å lære om nåtiden, fortiden og fremtiden gjennom rollespill.

### 5.1 Videre forskning

En svakhet ved studien min, er at den er basert på et lite og begrenset informantutvalg og kun følger elevene i møte med ett rollespill. Det er derfor behov for videre forskning, for å kunne si noe generelt om hvordan elever erfarer rollespill som undervisningsmetode i en samfunnsfaglig kontekst. Funnene kan heller ikke generaliseres, og forskningsbidraget mitt er i større grad hypotesegenererende. I lys av dette hadde det vært interessant å følge ulike klassers erfaring med rollespill over tid. Slik kan man undersøke om eksempelvis økt dramafaglig kompetanse og kjennskap til læringsprosessen i rollespill, kan bidra til at elevene erfarer økt læringsutbytte og at læringen blir mer synlig for dem. Etersom utvalget i min studie er begrenset, hadde det også vært interessant å gjennomføre en større kvantitativ undersøkelse om utbredelsen av bruk av rollespill i samfunnsfagundervisning. Selv om jeg har opplyst hvilket kjønn informantene har og hvilket skoletrinn de går på, har utvalget vært for begrenset til å kunne si noe om disse variabelenes betydning for læring gjennom rollespill. Dette kunne dermed vært mulige tema for videre forskning, i tillegg til om det finnes eventuelle forskjeller på hvordan eldre og yngre elever erfarer rollespill som undervisningsmetode.

Videre hadde det vært interessant å forske på og sammenligne hvordan elever erfarer ulike typer rollespill, og om de kan bidra til elevaktiv og praktisk læring på ulike måter. Et aktuelt forskningsspørsmål i denne sammenhengen, er om simuleringer, som er mer strukturerte og ikke krever like mye aktiv utforming fra elevene, kan være en treningsarena for å senere ta i bruk LARP-rollespill. Dette antyder jeg også som følge av funnene mine i analyse- og drøftingskapittelet. I tillegg impliserer funn i studien, at rollespill i større grad må utformes slik at de tilrettelegger for at elevenes dikotomier utfordres gjennom rollespill. Derfor hadde det vært interessant å forske videre på hvordan man kan tilrettelegge for dette ved bruk av rollespill i samfunnsfaglige kontekster. Studien har dessuten kun undersøkt hvordan elevenes holdninger og referanserammer har blitt utfordret gjennom rollespillet. Det er dermed behov for å forske på hvordan rollespill kan bidra i en transformativ læringsprosess, med handlingsendring og deltagelse eller engasjement i demokratiet som resultat. Avslutningsvis peker forskningsfunnene mine på et behov for mer omfattende etterarbeid ved rollespill, for å ivareta hele læringsprosessen. Derfor kunne det vært interessant å forske på hvordan ulike former for etterarbeid, kan bidra til å ivareta læringsloopteoriens avgjørende og reflekterende loop.



## Litteraturliste

- Ambjörnsson, G. (2007). *Tidsandans krumbukter*. Nya Doxa.
- Andersson-Bakken, E. (2015). Når åpne spørsmål ikke er åpne: Hva karakteriserer lærerspørsmål i en litterær samtale? *Nordic Studies in Education* 35(3-4), 280-298. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2015-03-04-09>.
- Baranowski, M. K. & Weir, K. A. (2015). Political Simulations: What We Know, What We Think We Know, and What We Still Need to Know. *Journal of Political Science Education* 11(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.106574>.
- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Tano.
- Bromley, P. (2013). Active Learning Strategies for Diverse Learning Styles: Simulations Are Only One Method. *Political Science and Politics* 46(4), 818-822. [https://www.researchgate.net/publication/259436868\\_Active\\_Learning\\_Strategies\\_for\\_Diverse\\_Learning\\_Styles\\_Simulations\\_Are\\_Only\\_One\\_Method](https://www.researchgate.net/publication/259436868_Active_Learning_Strategies_for_Diverse_Learning_Styles_Simulations_Are_Only_One_Method).
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education* 12(3), 431-444. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever: ein kvalitativ studie av klasseskjilje på ein vidaregåande skule. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 4-18. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-01>.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ferrer, M., Johannesen, H. S., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk sosiologisk tidsskrift* 5(5), 19-36. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>.
- Fløistad, G. (1998). *Om å kunne mer enn man kan. Verdiformidling, kunnskapskrav og ledelse i skolen*. Høyskoleforlaget.

- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*, (s. 109-123). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gaarder, S. (2003). *Drama i klasserommet: en innføring* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Hagen, T. S. (2018). *Rollespill i samfunnsfag. Et kvalitativt studie om elevers utvikling av kritisk tenkning ved bruk av Handelsspillet* [Masteroppgave, OsloMet Storbyuniversitet]. ODA Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/6266>.
- Hammersley, M. (2013). *What is Qualitative Research*. Bloomsbury.
- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *UNIPED*, 41(4), 384-400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>.
- Heathcote, D. (1984a). Improvisation. I L. Johnson & C. O'Neill (Red.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (s. 44-48). Hutchinson & Co.
- Heathcote, D. (1984b). Subject or System? I L. Johnson & C. O'Neill (Red.), *Dorothy Heathcote: collected writings on education and drama* (s. 61-79). Hutchinson & Co.
- Hellesnes, J. (1969). Ein utdana mann og et dana menneske. I H. Skjervheim & L. Tufte (Red.), *Pedagogikk og samfunn* (s. 27-53). Gyldendal.
- 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). Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2009). A Comprehensive Understanding of Human Learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words* (s. 7-20). Routledge.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/>.
- Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning sciences* (2.utg., s. 275-297). Cambridge University Press.

- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metoder i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 158-190). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191-204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13-43). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen/id2570003/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Freds- og menneskerettighetssentrene: En felles strategi for freds- og menneskerettighetssentrene*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/en-felles-strategi-for-freds--og-menneskerettighetssentrene/id2574209/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Lacanieta, A. (2020). Live-Action-Role-Play as Pedagogy for Experiential Learning. *Scholar: a Journal of Leisure Studies and Recreation Education* 37(1-2), 70-76. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1718035>.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(1), 61-72. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v%v.132>.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-02>.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Mathé, N. E. H. (2015) Begrepsforståelse i samfunnsfag – Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole* 27(1), 68-72. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>.
- Merriam, S. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2009). An Overview of Transformative Learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words* (s. 90-105). Routledge.
- Nathan, M. J. & Sawyer, R.K. (2014). Foundation of the Learning Sciences. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge Handbook of the Learning sciences* (2.utg., s. 21-43). Cambridge University Press.
- NAOB (2022). Systemkritikk. *Det norske akademis ordbok*. Det norske akademi for språk og litteratur. <https://naob.no/ordbok/systemkritikk>.
- Parker, W. C. & Lo, J. (2016). Reinventing the high school government course: Rigor, simulations, and learning from text. *Democracy & Education* 24(1), Artikkel 6. <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=home>.
- Perry, T. J. & Robichaud, C. (2020). Teaching. Etichs Using Simulations: Active Learning Exercises in Political Theory. *Journal of Political Science Education* 16(2), 225-242. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1568879>.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Raftostiftelsen (u. å.). *Demokrati: Besøk på Raftohuset*. Hentet 1.april 2022 fra <https://www.rafto.no/undervisning/aktiviteter/pakke-2-bes%C3%B8k-i-rettighetstanken>.
- Samnøy, Å. (2015). Bilete av «dei andre» i ei globalisert verd. I K. Børhaug, O.R. Hunnes & Å, Samnøy (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 103-122). Fagbokforlaget.
- Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet* [Doktorgradsavhandling, Karlstads Universitet]. DiVA: Digitala Vetenskapliga Arkivet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:418273/FULLTEXT01.pdf>.
- Sandahl, J. (2013). Being Engaged and Knowledgeable: Social Science Thinking Concepts and Students' Civic Engagement in Teaching on Globalisation. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (1), 158-179. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:684011/FULLTEXT01.pdf>.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education* 14(1), 18-29. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:786758/FULLTEXT01.pdf>.
- Solhaug, T., Borge, J. A. Ø. & Grut, G. (2020). Social Science Education (samfunnsfag) in Norway. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47-68. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1748/3555>.

- Sæbø, A. (2009). *Drama og elevaktiv læring – en studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordring* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243231>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.) Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Trede, F. & McEwen, C. (2015). Critical Thinking for Future Practice: Learning to Question. I M. Davies & R. Barnett (Red.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (s. 457–474). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_27](https://doi.org/10.1057/9781137378057_27).
- Ursin, N. (2018). *Rollespill som didaktisk metode i samfunnsfag. En studie om læring gjennom anvendelse av rollespill* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin: Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/10037/13797>.
- Vesterdal, K. (2016). *The Roles of Human Rights Education in Norway. A Qualitative Study of Purposes and Approches in Policy and in Upper Secondary Schools*. [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2390573>.
- Wellejus, A. & Agger, A. (2006). Lyst, leg og læring - Det historiske vindue og rollespil som læringsverktøj. I K. O. W. Sandvik, A.M. (Red.), *Rollespil i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenheng* (s. 217-236). Aarhus Universitetsforlag.





## Vedlegg

Jeg har lagt ved fire vedlegg til denne studien. Vedlegg 1 er et eksempel som viser hvordan observasjonsskjemaet jeg skrev for hånd var oppbygd. Videre er vedlegg 2 intervjuguiden som dannet utgangspunkt for elevintervjuene. Vedlegg 3 er det kombinerte informasjons- og samtykkeskjemaet elevene fikk utdelt, mens vedlegg 4 er kvitteringen fra NSD som viser at datainnsamlingen foregikk i tråd med gjeldende regler for personvern. I de to sistnevnte dokumentene står arbeidstittelen til masteren, ettersom tittelen senere har blitt revidert.

## Vedlegg 1 – Eksempel på observasjonsskjema

### **Observasjonsskjema – feltnotater**

Observasjonsdato:

Gruppe:

Antall elever:

Deskriptiv: Hva skjer?	Personlige tanker	Analytiske tråder

## Vedlegg 2 - Intervjuguide

### Intervjuguide – semistrukturert intervju

#### Fase 1: Rammesetting

Informere informanten om at intervjuet skal benyttes som del av datagrunnlaget for masteroppgaven min. Takke for at han/hun stiller opp, og gjenta tema for masteroppgaven. Gi informasjon om at intervjuet blir tatt opp, men vil anonymiseres slik at opplysningene ikke kan føres tilbake til dem eller skolen. Videre sjekke at eleven og foresatte har signert og levert samtykkeskjema. Til slutt gi en kort oversikt over hva intervjuet skal handle om, samt at tidsrammen er 30 til 45 minutter. Start intervjuet med uformell samtale for å trygge eleven, og svar på eventuelle spørsmål han/hun har. Husk å understreke at det er elevenes erfaringer du er interessert i, og at det ikke finnes fasitsvar på spørsmålene.

#### Fase 2: Intervjuspørsmål

Spørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Du kan starte litt med å fortelle om undervisningsopplegget du var med på..	
Hva tenker du på når du hører ordet demokrati?	Hva synes du er viktig at finnes i et land for at det kan kalles for et demokrati? Vil du si at samfunnet/landet dere spilte i rollespillet var et demokrati eller ikke? Hvorfor?
Lærte du noe om demokrati/menneskerettigheter gjennom rollespillet og samtalene før og etter?	I så fall, hvordan erfarte du/lærte du dette? Hvordan lærte du dette?
Hvordan opplevde du å spille en rolle i rollespillet?	Hva synes du om informasjonen du fikk om rollen før rollespillet startet? Hvordan opplevde du å argumentere for meninger som du nødvendigvis ikke hadde når du spilte rollen? (Komme med et konkret eksempel) Hvordan var det å høre at rollen var basert på virkelige mennesker og et virkelig land?

<p>Hvordan var det å finne ut hvordan du skulle spille rollen?</p>	<p>Jeg observerte at flere spurte underviseren på Rafto om de spilte rollen riktig eller hvordan/ hva du skulle gjøre: var dette noe du også tenkte over?</p> <p>Hvordan synes du det var å forme rollen selv?</p> <p>Følte du at det var en riktig eller feil måte å spille rollen på?</p> <p>Synes du det er uvant å få fritt spillerom til å forme rollen selv?</p>
<p>Synes du samtalene hvor klassen reflekterte sammen ved hjelp av læreren spilte en rolle for hva du lærte?</p>	<p>Hvordan erfarte du eventuelt det?</p> <p>Hvordan var det å høre hvordan de andre hadde opplevd rollespillet?</p>
<p>«Rollespill som undervisningsmetode er lærerikt». Enig eller uenig - hvorfor?</p>	<p>Hva gjør at du synes undervisningsmetoden er lærerik?</p> <p>Hva gjør at du ikke synes undervisningsmetoden er lærerik?</p>
<p>Er det noe du syns burde vært annerledes for at du skulle lært mer av denne typen undervisning?</p>	<p>Du nevnte at du synes X var litt vanskelig/utfordrende. Hva var det som gjorde det vanskelig/utfordrende?</p> <p>Er det noe underviseren/læreren kunne gjort annerledes for at det skulle blitt lettere/at du skulle lært mer?</p>
<p>Hvis vi sammenligner tavleundervisning og oppgaver om demokrati (i boka?) med mer praktisk demokratiundervisning, slik som undervisningen hos Raftostiftelsen, synes du det er forskjell på hva du lærer?</p>	<p>Hva er eventuelt forskjellene? Hvordan merker du det?</p> <p>Lærte du noe gjennom rollespillet og samtalene før/etter du tror at du ikke kunne lært ved tavleundervisning/oppgavejobbing? I så fall - hva?</p>
<p>Synes du det er viktig at et rollespill handler om noe som skjer i virkeligheten, eller er ikke det så viktig for deg?</p>	<p>Hvorfor syns du dette er viktig/ikke så viktig?</p>

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «*Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn elevaktiv demokratiundervisning*»?

Hei! Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt? Jeg ønsker å undersøke hvordan ungdomsskoleelever erfarer praktiske undervisningsmetoder i demokratiundervisning. Dette arket gir deg informasjon om målene for forskningsprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan elever opplever å lære om demokrati gjennom praktisk undervisning. Jeg skal derfor anonymt observere noen skoleklasser som besøker Raftostiftelsen og er med på demokratiundervisningen deres. Det betyr at jeg ikke vil skrive ned noen personopplysninger som kan identifisere elevene/skolen eller ta opptak av det som skjer under besøket hos Raftostiftelsen. Raftostiftelsen er freds- og menneskerettighetscenteret på Vestlandet, og de tilbyr demokrati- og menneskerettighetsundervisning til elever på ungdomsskolen og videregående i hele regionen. I etterkant av undervisningen hos Raftostiftelsen er jeg interessert i å intervju noen av elevene som har deltatt for å høre deres tanker om praktisk demokratiundervisning.

Prosjektet er et masterprosjekt og er en del av min lærerutdanning ved NLA Høgskolen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NLA Høgskolen er ansvarlig for prosjektet. I tillegg samarbeider jeg med Raftostiftelsen som utvikler og gjennomfører undervisningen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du skal være med på undervisningsopplegget om demokrati hos Raftostiftelsen. Jeg har tatt kontakt med lærerne til klassene som skal være med på undervisningsopplegget og fått lov til å dele ut dette informasjonsskrivet til deg. Slik får du og foreldrene dine mulighet til å eventuelt samtykke til å bli intervjuet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du samtykker til at jeg kan intervju deg om hvordan du opplevde undervisningen. Et intervju er en samtale der jeg stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hvordan du som elev opplever praktisk demokratiundervisning og hva du tenker om demokrati og demokratiundervisning. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater av intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent 45 minutter og vil skje i skoletiden etter at besøket hos Raftostiftelsen. Dersom du er under 16 år og foreldrene dine ønsker det, kan de få se spørsmålene på forhånd av intervjuet ved å ta kontakt med meg. Kontaktinformasjon finner du på siste ark i dette informasjonsbrevet.

Hvis du har lyst til å være med i forskningsprosjektet må du og foreldrene dine, dersom du er under 16 år, skrive under på siste ark i brevet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan du erfarer elevaktiv demokratiundervisning.

Informasjonen vil ikke bli delt med andre. Det er bare jeg (Anne-Sofie Gudim) og min veileder (Julie Ane Ødegaard Borge) som har tilgang til informasjonen.

Jeg vil passe på at ingen kan få tak i informasjonen jeg har samlet inn om deg.

Lyddopptak fra intervju blir slettet etter at jeg har skrevet ned alt vi har snakket om.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som blir lagret på en egen navneliste et annet sted.

Jeg vil passe på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver masteroppgaven min. Jeg vil for eksempel skrive «Elev A» istedenfor navnet ditt når jeg skriver om deg.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Jeg planlegger å bli ferdig med prosjektet i mai/juni 2022. Informasjonen om deg vil da slettes slik at det ikke er mulig å finne ut at du har deltatt i forskningsprosjektet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som jeg skriver, eller har i dokumentene mine, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som jeg samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Det som det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen fra meg. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at jeg har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Det betyr at jeg bare behandler informasjon om deg hvis du sier at det er greit og skriver under på samtykkeskjemaet.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

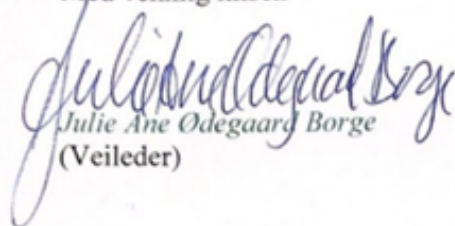
Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anne-Sofie Gudim (masterstudent ved NLA Høgskolen) på epost ([anne.sofie.gudim@gmail.com](mailto:anne.sofie.gudim@gmail.com)) eller på telefon: 97474738.
- NLA Høgskolen ved Julie Ane Ødegaard Borge, førsteamanuensis, NLA, seniorrådgiver Raftostiftelsen (veileder) på epost ([julie.borge@rafto.no](mailto:julie.borge@rafto.no)) eller telefon: [92267974](tel:92267974)
- Vårt personvernombud: Rolf Hasle, forskningsrådgiver, FoU ved NLA Høgskolen på epost ([rolf.hasle@nla.no](mailto:rolf.hasle@nla.no)) eller telefon (55540710).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

  
Julie Ane Ødegaard Borge  
(Veileder)

  
Anne-Sofie Gudim  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan erfarer ungdomsskoleelever på 9.trinn elevaktiv demokratiundervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju i etterkant av undervisningsopplegg hos Raftostiftelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av eleven (prosjektdeltaker), dato)

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av elevens (prosjektdeltakerens) foresatte, dato)

## Vurdering

### Referansenummer

765181

### Prosjekttittel

Demokratisk danning gjennom praktisk erfaring med demokrati - en studie av elevers demokratiforståelse i samfunnsfagundervisning

### Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Julie Ane Ødegaard Borge, julie.borge@rafto.no, tlf: 92267974

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Anne-Sofie Gudim, anne.sofie@live.no, tlf: 97474738

### Prosjektperiode

11.10.2021 - 20.05.2022

### Vurdering (1)

---

#### 12.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER



NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø  
Lykke til med prosjektet!