

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Marthe Leiknes

Masteroppgave **Årsaker og løsninger knyttet til global** **ulikhet. Hvordan bidrar handelsspillet til** **forståelse og motivasjon hos elever på** **10.trinn?**

Causes and solutions related to global inequality. How does “The Trading Game” contribute to understanding and motivation among 10th-grade students?

Grunnskolelærerutdanning 5-10.trinn

2MASTER510

Mai 2023

Forord

Etter 6 år på lærerutdanning i Hamar, er min tid som student snart over. Tiden for innlevering av masteroppgaven er endelig her og jeg er klar for å bruke all min kunnskap og erfaring fra praksis i lærerjobben jeg har fått i Oslo kommune.

Arbeidet med denne masteroppgaven har tatt meg ulike veier og jeg har utviklet meg som person og lærer. Det har vært både oppturer og nedturer i skriveprosessen, der mine studievenner, familie og kollegaer i skolen har betydd mye for meg. Jeg vil spesielt takke mine informanter, både elever og lærere. Elevenes svar er en stor del av min oppgave og uten deres tanker ville jeg ikke hatt en så fyldig oppgave. Jeg vil også takke de tre lærerne som brenner for samfunnsfag og takket ja til å stille til intervju, samtidig som dere ga noen timer av samfunnsfagundervisningen deres. Jeg har stor forståelse for hvor vanskelig det kan være å sette av tid i en hektisk lærerhverdag og i tillegg var perioden preget av coronaviruset.

Jeg vil også takke min praksislærer Inger, som gledelig stilte med en tiendeklasse til disposisjon i praksisperioden min, slik at jeg kunne utføre pilotundersøkelsen. Det fikk meg i gang med oppgaven og gjorde meg enda mer motivert til å skrive.

Jeg vil også rette en stor takk til alle studenter og lærere jeg har møtt i forbindelse med å velge samfunnsfag som mitt masterfag. Jeg er takknemlig for alle faglige diskusjoner, sosiale stunder og selve emnet global historie, som har vært en stor motivasjon til å skrive om denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke min veileder, Jørgen Klein. Takk for all oppmuntring, motivasjon og ikke minst kunnskap om temaet, som er utrolig inspirerende.

Mai 2023

Marthe Leiknes

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvordan rollespill i samfunnsfag kan bidra til forståelse og motivasjon til læring om global ulikhet hos elever på 10.trinn. Rollespillet som er blitt brukt som studieobjekt i denne oppgaven er handelsspillet. I studien er det blitt benyttet kvalitativ metodisk tilnærming og jeg har innhentet data gjennom tre ulike metoder. Datamaterialet er innhentet gjennom observasjon av tre ulike tiendeklassers deltakelse i handelsspillet, der både elevene og lærerne har deltatt. De tre lærerne som er tilknyttet klassene har i tillegg blitt intervjuet i etterkant av rollespildeltakelsen. Etter deltakelsen av rollespillet har elevene svart på et refleksjonsnotat, hvor hensikten var å få frem elevenes refleksjoner etter deltakelsen som kan si noe om de har blitt motivert til å lære mer om globale utfordringer.

Analysen av datamaterialet er gjort gjennom en deduktiv tilnærming hvor hensikten har vært å se dataene i lys av etablert teori og forskning på feltet. Studiens funn er at mange av elevene opplevde rollespill som en engasjerende og motiverende metode, samtidig som de følte at de lærte noe samfunnsfaglig. Det er også gjort funn av at noen elever synes metoden var utfordrende og peker på at de lærer best av den teoretiske undervisningen. Hovedfunn fra den samfunnsfaglige delen viser at det er mulig at elevene har inntatt et perspektiv basert på hva handelsspillet illustrerte, men at både tanker fra avhengighetsteorien og moderniseringsteorien er fremtredende i elevbesvarelsene. Samtidig, er det flere tendenser fra tankegangen til avhengighetsteorien enn moderniseringsteorien. En majoritet av elevene sitter igjen med enten forståelse eller bevissthet rundt urettferdigheten i verden, imens en mindre del sitter igjen med en liten forståelse. Funn gjort i denne oppgaven indikerer derfor at rollespill, kan med fordel brukes i undervisning for å bidra til forståelse og motivasjon til læring om global ulikhet.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate how roleplay in social studies can contribute to understanding and motivation for learning about global inequality among 10th-grade students. The roleplay used as the subject of study in this thesis is called the “Trade Game”. A qualitative methodological approach has been employed in the study, and data has been collected through three different methods, known as method triangulation. The data was gathered through observations of the participation of three different tenth-grade classes in the “The Trading Game”, involving both students and teachers. Additionally, the three teachers associated with the classes were interviewed following their participation in the role-playing game. After the game, the students were asked to complete a reflection note, with the aim of capturing their thoughts and reflections on their participation and whether it has motivated them to learn more about global challenges.

The analysis of the data has been conducted through a deductive approach, with the purpose of examining the data considering established theory and research in the field. The findings of the study indicate that many of the students experienced role-playing as an engaging and motivating method, while also learning something related to social studies. However, it was also found that some students found the method challenging and pointed out that they learn best through traditional, theoretical instruction. The main findings from the social science perspective show that it is possible that the students have adopted a perspective based on what “The Trading Game” illustrated, with elements of both dependency theory and modernization theory being prominent in the students' responses. However, there are more tendencies aligning with the thinking of dependency theory than modernization theory. Most of the students are left with either understanding or awareness of global injustice, while a smaller portion have a limited understanding. The findings from this study suggest that role-playing can be used in teaching to contribute to understanding and motivation for learning about global inequality.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
Abstract	7
1. INNLEDNING	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema	13
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.3 Presentasjon av “Handelsspillet”	14
1.4 Skolens styringsdokumenter	17
1.5 Tidligere forskning	19
1.6 Studiens oppbygging	21
2. TEORETISK RAMMEVERK	23
2.1 Rollespill som undervisningsmetode	23
2.2 Sosiokulturell læringsteori.....	27
2.3 Motivasjon	29
2.4 Utviklingsteori.....	30
2.5 Moderniseringsteori	32
2.6 Avhengighetsteori.....	34
2.7 Global medborgerskapundervisning i skolen.....	35
2.8 Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning	37
3. METODE	40
3.1 Metodedesign	40
3.2 Kvalitativ metode	41
3.3 Utvelgelse av informanter.....	41
3.4 Intervju	43
3.5 Observasjon	44
3.6 Datainnsamling av observasjon	44

3.7	Refleksjonsnotatet	46
3.8	Etiske prinsipper	46
3.9	Kvalitativ dataanalyse	47
3.10	Studiens kvalitet	49
3.11	Metodetriangulering	51
3.12	Selvrefleksjon	52
4.	ANALYSE OG DRØFTING	53
4.1	Rollespill som undervisningsmetode	53
4.1.1	Læringsfremmende	54
4.1.2	Variasjon	55
4.1.3	Elevene lærer bedre fysisk	56
4.1.4	Rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten.....	57
4.1.5	Utfordringer med rollespill som metode.....	59
4.1.6	Motivasjon hos elevene.....	62
4.1.7	Oppsummering	64
4.2	Årsaker til global ulikhet	65
4.2.1	Interne forhold.....	65
4.2.2	Eksterne forhold	66
4.2.3	Interne og eksterne forhold som årsaker til global ulikhet.....	69
4.2.4	Oppsummering.....	70
4.3	Løsninger på global ulikhet	71
4.3.1	Ekstern hjelp.....	71
4.3.2	Samarbeid.....	72
4.3.3	Globale strukturendringer	73
4.3.4	Maktesløshet	74
4.3.5	Sammensatt løsning	75
4.3.6	Oppsummering.....	77
4.4	Elevenes syn på egen rolle i det globale systemet	78
4.4.1	Aktivt engasjement.....	79
4.4.2	Hjelpe de fattige	80
4.4.3	Maktesløshet	80
4.4.4	Oppsummering	81
4.5	Hva sitter elevene igjen med fra handelsspillet?	82
4.5.1	Forståelse og bevissthet om urettferdigheten i verden	82
4.5.2	Har lært litt, men kunne det fra før av.....	83
4.5.3	Liten eller ingen forståelse	84
4.5.4	Oppsummering	86
5.	AVSLUTNING	87
5.1	Sammenfatning av forskningsspørsmål og problemstilling	87
5.1.1	Forskningsspørsmål 1 - didaktisk.....	87
5.1.2	Forskningsspørsmål 2 - samfunnsfaglig	88
5.2	Veien videre	89

LITTERATURLISTE..... 91

Tabell 1.1. Land som det spilles med i handelsspillet.	15
Tabell 2.1. Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning (modifisert fra Andreotti, 2006, s. 26-29).	38
Tabell 3.1. Antall informanter som har deltatt i studien.	42
Tabell 3.2. Oversikt over lærerens kjønn og deres fiktive navn.	42
Tabell 3.3. Eksempel på kategorisering av lærerens tanker om rollespill som undervisningsmetode.	48
Tabell 3.4. Eksempel på koding og kategorisering av årsaker til global ulikhet i elevbesvarelsene.	49
Tabell 4.1. Oversikt over om elevene var positive eller negative til rollespillet.	53
Tabell 4.2. Oversikt over hvilke fordeler elevene trekker frem i besvarelsene sine.	54
Tabell 4.3. Oversikt over hva elevene mener er årsaker til global ulikhet.	65
Tabell 4.4. Oversikt over hva elevene mener er løsningen på den globale ulikheten.	71
Tabell 4.5. Oversikt over hvordan elevene mener de kan gjøre for å påvirke systemet.	78
Tabell 4.6. Hva elevene selv mener de sitter igjen med etter å ha deltatt på handelsspillet.	82
Figur 1.1. Teknologi som inngår i handelsspillet. Kilde: Changemaker (2017).	15
Figur 1.2. Produkter som inngår i handelsspillet. Kilde: Changemaker (2017).	16
Figur 2.1. Landene i handelsspillet plassert på BNP per innbygger. Tall hentet fra World Bank (2021). Tabell utarbeidet av meg.	31
Figur 2.2. Landene fra handelsspillet plassert på Human Development Index. Tall hentet fra UNDP (2021). Tabell utarbeidet av meg.	31
Figur 2.3. Rostows fase-teori (modifisert fra Rostow, 1991).	33

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Verden blir stadig mer globalisert, noe som fører til at skolen har et større ansvar i arbeid med globale utfordringer og problemstillinger. Lærerne skal ved hjelp av sin undervisning gjøre elevene i stand til å bli en global samfunnsmedborger. For å forstå de komplekse temaene i samfunnsfag er det behov for undervisningsmetoder der elevene erfarer og møter lignende utfordringer i skolesammenheng. Et av mange viktige aspekt ved undervisningsmetoder, er hvorvidt de kan bidra til læring. Det er flere aspekter ved rollespill som kan fremme læring, blant annet samarbeid, refleksjon og perspektivtaking. Motivasjonen min til å skrive om bruk av rollespill i skolen handler om å kunne vise at et spill kan gi opplevelser og forståelse til elevene om samfunnsfaglige temaer på en helt annen måte enn teoretisk undervisning. Etter mange år i skolen som elev, lærerstudent og lærer har jeg erfart at variasjon i undervisning henger sammen med motivasjonen til læring. Grunnen til dette tror jeg ligger i at alle mennesker lærer forskjellig og det å kunne spille på ulike behov og ulike metoder for å oppnå læring kan berike elevenes læringsprosess. En dramafaglig metode som rollespill, kan være en måte å få elevene til å forstå lærestoffet på en annen måte, men samtidig gjøre undervisningen motiverende og gøy. Variasjon i undervisning har både fordeler og ulemper, men i de fleste tilfeller kan det føre til at undervisningen treffer en større del av elevgruppen. Rollespill som undervisningsmetode vil kunne bidra til variasjon i undervisning og samtidig kunne oppnå aktive, engasjerte og motiverte elever.

Min interesse for rollespill oppsto da vi som studenter fikk være med på et rollespill kalt «Handelspillet» i en undervisningstime i samfunnsfag på høyskolen. Rollespillet utfordret og engasjerte den lille gruppa med studenter, og fikk meg til å bli nysgjerrig på om rollespill kan være en spennende måte å lære bort komplekse temaer i samfunnsfag. FN-sambandet (2021) beskriver rollespill som en deltagende metode som vekker engasjement og innlevelse, samtidig som metoden gir elevene innsikt i bakgrunnen for andre menneskers handlinger. Handelsspillet inneholder aktuelt fagstoff, som kan virke fjernt og svært omfattende for en ungdomsskoleelev i et norsk klasserom. Fordelen er at spillet fremstiller de forskjellige elementene på en enkel måte, noe som konkretiserer temaet og kan få elevene til å forstå det bedre. Første steg i prosessen av mitt prosjekt var å finne ut hva jeg ønsket å undersøke når det gjelder rollespill i samfunnsfagundervisningen. Da jeg selv deltok i handelsspillet på høyskolen forsto jeg at ulikhetene vi har i verdenssamfunnet som omhandler likestilling, makt, fattigdom og klimaproblemer kan sees i sammenheng med den globale ulikheten i

verden. Derfor ønsket jeg å finne ut hvordan handelsspillet kan bidra til forståelse og motivasjon til læring rundt årsaker til fattigdom og global ulikhet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av min opplevelse fra handelsspillet i lærerutdanningen min på Hamar ble jeg nysgjerrig på hvilke didaktiske fordeler rollespill har og hvordan det kan brukes hensiktsmessig i samfunnsfagundervisning. Derfor ble hensikten med mitt prosjekt å bidra til økt fokus på rollespill som didaktisk metode i samfunnsfag. Det er mange grunner til at jeg velger å undersøke rollespill i min oppgave, men først og fremst er det den unike muligheten til elevaktivitet gjennom tungt fagstoff som på samme tid oppfordrer til diskusjon og muntlig aktivitet. Denne masteroppgaven vil derfor undersøke om handelsspillet kan gjøre elevene bevisste på den globale ulikheten og bidra til forståelse rundt temaet. Jeg ønsker også å undersøke hvorvidt undervisningsmetoden kan motivere elevene til å lære om globale utfordringer vi som verden står i. Derfor har jeg valgt følgende problemstilling:

Årsaker og løsninger knyttet til global ulikhet. Hvordan bidrar handelsspillet til forståelse og motivasjon hos elever på 10.trinn?

For at datamaterialet i min oppgave skal kunne begrunnes og analyseres i lys av teori, har jeg valgt å lage to forskningsspørsmål. Jeg har også valgt å dele inn forskningsspørsmålene mine i to fokusområder. Det første spørsmålet tar for seg det didaktiske ved rollespillet og det andre spørsmålet går mer på det samfunnsfaglige innholdet. Mine forskningsspørsmål ser derfor slik ut:

- *Hvordan kan handelsspillet fremme motivasjon til læring om globale utfordringer?*
- *Hvordan bidrar handelsspillet til forståelse og refleksjon rundt årsaker til fattigdom og global ulikhet for elevene?*

1.3 Presentasjon av “Handelsspillet”

Handelsspillet er laget for å illustrere hvorfor det er stor forskjell mellom fattige og rike og rollespillet går ut på at deltakere simulerer handel mellom lavinntektsland, mellominntektsland og høyinntektsland. Formålet med spillet, i følge Changemaker (2017) er å gi deltakerne økt forståelse for hvordan land er gjensidig avhengig for å skape verdier gjennom ressurser og teknologi. Handelsspillet viser tydelig hvordan ulik fordeling av makt, ressurser, kunnskap og teknologi kan gi fordeler til enkelte land i verden. Det tilrettelegger for en unik mulighet til å oppleve urettferdighet som deretter kan skape engasjement for internasjonale handelsspørsmål, noe elever i skolen har nytte

av. I forkant av spillet er det nødvendig at man går nøye gjennom reglene og presenterer hvilke produkter som de ulike landene skal produsere. Da er det viktig at man ikke avslører ideen bak spillet eller går inn på hvordan ulike oppgaver skal løses, da dette vil bli synlig for elevene etter hvert som spillet utvikler seg.

A-land:	B-land:	C-land:
USA Norge	India México	Haiti Etiopia

Tabell 1.1. Land som det spilles med i handelsspillet.

Elevene blir fordelt på grupper og det spilles med tre typer

land; A-land (rike), B-land (mellominntektsland) og C-land (fattige land) (se tabell 1.1). Alle landene har samme mål; produsere produkter og selge dem til banken for å tjene mest mulig penger. For å vinne handelsspillet må man etter endt spill, være det landet med mest penger i banken. Handelsspillet krever to organisatorer der en person representerer FN og den andre representerer verdensbanken. FN leder spillet og introduserer nye spillelementer, samt mekler dersom det oppstår konflikter blant gruppene. Oppgaven til verdensbanken er å føre oversikt over inntektene til alle landene, samt legge til 10% rente på gitte tidspunkt og kvalitetssikre produktene landene selger. Når verdensbanken sikrer kvaliteten på produktene er de nøye med kvaliteten til de fattige landene, mens man er ekstra «snill» mot de rike. Kravene til produktene er ikke så viktig for de rike og kan bli vurdert via skjønn fra

bankens side, noe som gjøres for å få frem urettferdigheten av verdenshandelen.

TEKNOLOGI

- 2 Sakser
- 2 Linjaler
- 1 Passer
- 8 Blyanter
- 10 1000\$

Figur 1.1. Teknologi som inngår i handelsspillet. Kilde: Changemaker (2017).

Spillet inneholder råvarer og teknologi som gruppene blir tildelt i ulik mengde. Dette skal illustrere det skjeve forholdet mellom kunnskap om teknologi i verden. Alle landene blir i starten tildelt forskjellig utgangspunkt i form av en mappe med hvite ark (råvarer), saks, passer, linjal, blyanter (teknologi) (se figur 1.1) og en pengesum som skal illustrere rikdommen til deres land. De rike landene vil ha best tilgang på teknologi som gir muligheten til produksjon av avanserte produkter,

mens de fattige landene har større tilgang på råvarer. Det vil si at A-land starter med få ark, saks, blyanter og linjaler, mens C-land starter spillet med en litt større mengde ark og en blyant. Ettersom tilgangen på ressurser og teknologi er ulike for hvert enkelt land, betyr det at landene er avhengig av handel med hverandre for å kunne produsere ønsket produkt. Produktene som skal produseres og selges

til banken er et rektangel, en sirkel, en halvsirkel og en trekant (se figur 1.2). Alle har forskjellige mål og har derfor ulik verdi hos verdensbanken. De produktene som har høyest verdi hos verdensbanken er mest avansert å produsere for landene, med mindre man har god tilgang på teknologi, som passer, saks eller linjal.

I spillet blir inndelingen av gruppene og hvilke land gruppene representerer, fordelt på forhånd. Gruppesammensetning og fordeling av land er en svært viktig del av hvordan spillet oppleves for deltakerne. Det er nødvendig med mye forarbeid for å få til en god gruppesammensetning i spillet, da dette har mye å si for hvor urettferdig spillet føles. De rike landene skal ha færre på sin gruppe; mellom to og tre deltakere, imens de fattige landene er mellom fire og fem deltakere. Dette skal illustrere hvordan arbeidskraften er fordelt i de forskjellige landene.

I det spillet settes i gang, er deltakerne nødt til å finne ut hvordan de skal produsere produkter innad i landet og tjene penger. Ingen av organisatorene svarer på spørsmål underveis, noe som kan skape en stor usikkerhet og reaksjoner hos deltakerne. Spillets gang er forskjellig for hver gang fordi det kan løses på utallige måter. Alder på deltakere og samspillet mellom dem har mye å si for hvordan spillet utløper seg, derfor anbefaler Changemaker (2017) å bruke det på elever på 10.trinn eller høyere. I begynnelsen vil det oppstå en del forvirring, men etter en stund vil deltakerne forstå at de kan samhandle med andre land og vil derfor gå til andre grupper for å lage avtaler eller forhandle for å skaffe seg teknologi. Det er viktig at alt initiativ kommer fra deltakerne og ikke lederen av spillet. Spillet vil preges av mye engasjement rundt det å få produsert produkter og at de fattige landene går til de rike for å forhandle med dem. Da kan det oppstå avtaler om arbeidskraft, leie av teknologi i gitte minutter eller salg. Elevene som representerer de fattige kan oppleve å få nei i forhandlingen med de som representerer de rike, og med at de rike har det meste de trenger. De som representerer de fattige må likevel forhandle, nettopp fordi de ikke har alt de trenger for å lage produktene med mest verdi på markedet.

Underveis i spillet kan lederne av spillet (FN eller verdensbanken) forandre markedsverdien på produktene og mate gruppene med ekstraforsyninger inn på markedet. Ofte blir det produsert mange av de produktene med lavest verdi og minst behov for teknologi. På bakgrunn av dette vil prisen bli satt ned, noe som igjen fører til at de rike vil tjene mer på dette i og med de har den riktige teknologien.



Figur 1.2. Produkter som inngår i handelsspillet. Kilde: Changemaker (2017).

Et scenario som dette vil føre til at de fattige landene som kan ha masseprodusert et produkt med lav verdi og lite teknologi, nå kommer til å tape penger fordi de ikke lenger oppnår full pris for produktene sine. Ekstra forsyninger av ark og blyanter sent i spillet kan endre dynamikken mellom gruppene på kort tid. Lederen annonserer da at en ny råvarekilde er funnet og de fattige landene vil få et større handlingsrom i handelen med de rike landene ved å selge råvarer. Ofte vil de rike landene alltid få forsyninger fra et av landene, og dermed ikke har store bekymringer når det kommer til råvarer. De rike landene vil på bakgrunn av dette avvise flere av handelsforespørslene, da det finnes flere fattige- og mellominntektsland de kan gjøre handel med.

På forhånd kan to av gruppene (mellominntektsland) få tildelt et farget ark med lim hver, uten at de på gruppene vet hva dette arket betyr eller dets verdi. Verdien av de fargede arkene skal illustrere en sjelden verdifull råvare hvor vertslandet ikke vet verdien. Dette skal fortelles til de rike landene, som en illustrasjon på de rike landenes tilgang på kontakter, kunnskap og informasjon. Dersom landene fester en bit av det fargede arket på en produksjonsvare, vil verdien av produktet dobles. Verdensbanken må være opplyst om dette fargede arket for at banken skal kunne gi dobbel verdi. Hvis eierne ikke kjenner til verdien, kan de selge varen billig og kjøperlandet sitte igjen med fortjenesten. Det fargede arket kan også forbli ubrukt i spillet, nettopp fordi landene som får det tildelt ikke forstår hva det er til og bruker det ikke. I det de rike landene får informasjon om at det dobler verdien på produktene vil landene naturlig lete etter produktet. Når spillet nærmer seg slutten, gis det beskjed til landene slik at de har mulighet til å produsere ferdig og selge de siste produktene til banken sin. Deretter summerer verdensbanken opp inntektene til landene og kårer en vinner. Vinneren er landet med mest penger og etter spillet anbefales det å ha en diskusjonsdel i fellesskap for å bearbeide det deltakerne nettopp opplevde. Elementer som ofte tas opp i diskusjonen baserer seg på hendelser i spillet. Det dreier seg ofte om bistand, urettferdighet, fattigdom, handelssamarbeid og konflikter. Elevene kan derfor diskutere og reflektere over hva som skjedde i spillet. Lederen må få de til å reflektere over hva som var best for lavinntektslandene og om de la merke til hvilke fordeler de rike landene hadde. Her kan elevene sette ord på hva de opplevde og bearbeide følelsene fra spillet.

1.4 Skolens styringsdokumenter

Skolens styringsdokumenter består av en rekke overordnede skrifter som læreinstitusjoner og skolen er pålagt å følge. Læreplan, generell del av læreplan og opplæringsloven er det overordnede og pålagte rammeverket for hvordan kunnskap skal forvaltes og videreføres fra skole til elev, noe som

med tid har endret karakter med jevne mellomrom. De nye læreplanene i Kunnskapsløftet 2020 er ferdig utviklet og kan tas i bruk for alle trinn fra og med høsten 2023. LK20 legger vekt på at «samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal skolen legge til rette for dybdeløring på en måte slik at elevene utvikler forståelse av viktige elementer og sammenhenger innad i et fag. Videre skal elevene møte oppgaver og delta i varierte aktiviteter av stadig økende kompleksitet. Rollespill er en aktivitet som varierer undervisningen og som kan utføres i både liten og stor grad av kompleksitet. På bakgrunn av dette kan rollespill være hensiktsmessig å anvende som undervisningsmetode, da det tilrettelegger for dybdeløring.

Videre understreker læreplanen i samfunnsfag at elevene skal få mulighet til å utforske både nasjonale og globale problemstillinger. Handelsspillet er et godt eksempel på hvordan elevene kan utforske utfordringer som omhandler det globale, men også det nasjonale. Handelsspillet illustrerer både de globale strukturene og de nasjonale utfordringene innad i land. Ifølge læreplanen, skal samfunnsfaget gi elevene mulighet til å analysere hvordan makt og maktrelasjoner har påvirket og fortsatt påvirker ulike samfunnsforhold og mennesker. Ved å gjøre dette skal elevene vurdere hendelser, kunnskap og fenomener fra forskjellige perspektiver og reflektere over hva som ligger bak valg gjort av mennesker før, men også nå. Rollespill gir elevene gode muligheter til å vurdere ulike hendelser og fenomener fra forskjellige ståsteder og kan legge til rette for gode refleksjoner og diskusjoner i klasserommet. På den måten vil også handelsspillet være relevant for at elevene skal kunne analysere hvordan makt er blitt brukt og hvordan det påvirker samfunnet vårt i dag.

Under sentrale verdier i faget står det at «gjennom arbeidet med faget skal elevene forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold legger betingelser for hvordan mennesker dekker behovene sine, og for hvordan makt og ressurser fordeles.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved å arbeide med rollespill som inneholder scenarioer fra virkeligheten vil elevene kunne utvikle en forståelse om ulike forhold som legger grunnlaget for hvordan mennesker har det i dag og fordelingen av ressurser og makt. I tråd med læreplanen skal samfunnsfaget bidra med å styrke elevenes forståelse av samfunnet, seg selv og påvirkningskraften de selv har på fremtiden og sitt eget liv. Derfor er det viktig å bruke rollespill som handelsspillet for å trekke inn global ulikhet og utdanne elevene til globale medborgere.

1.5 Tidligere forskning

Ut ifra studiens problemstilling og formål vil jeg plassere studien innenfor fagfeltene samfunnsfagdidaktikk og klasseromsforskning. Formålet med masteroppgaven, er som nevnt å undersøke om handelsspillet kan bidra til forståelse og refleksjon om global ulikhet, hos elever på 10.trinn. Det blir da relevant å undersøke hva tidligere forskning har funnet ut om bruk av rollespill i undervisningssammenheng og mer spesifikt i samfunnsfag. De fleste av studiene jeg har funnet tar for seg lærerutdanning som forskningsfelt, istedenfor grunnskolen, noe jeg har valgt i min studie. I dette kapittelet vil det bli lagt vekt på masteroppgavene og presentasjon av annen tidligere forskning som er relevant for mitt forskningsprosjekt.

Det er tidligere gjort forskning på masternivå som konkret tar for seg handelsspillet som studieobjekt i samfunnsfagundervisning. Hagen (2018) har i sin masteroppgave, forsket på hvordan bruk av rollespillet handelsspillet kan bidra til elevers utvikling av kritisk tenkning. Datamaterialet er hentet fra fem ulike tiende klasser i Norge og det er brukt kvalitative metoder som observasjon, intervju og refleksjonsnotat. Funnene fra analysen viser at rollespillet som ble brukt som studieobjekt i oppgaven gir gode muligheter for elevene til å utvikle kritisk tenkning hos elevene. Funnene viser at noen av elevene klarte å svare reflektert rundt egne svar og opplevelser, imens andre elever viser lite forståelse og forskeren tolker det som at elevene mangler det hele bilde av verdenshandelen. Samtidig mener han at mange av elevene har klart å utvikle en forståelse for sentrale begreper, men at for å kunne benytte de i den virkelige verden er det fortsatt en vei å gå. Funn som kommer frem i det andre forskningsspørsmålet er at det er vanskelig å si noe om elevene har endret tankegang etter deltakelse i rollespillet. Samtidig, understreker han at det kan ha foregått en bevisstgjøring i egne holdninger og konkluderer med at det er et godt utgangspunkt for utviklingen av kritisk tenkning. Funn viser at elevene var engasjerte i spillet, noe som førte til at elevene fikk gode opplevelser med rollespillet og kunne sette seg inn i rollene på en seriøs måte. Analysen viser tydelig tendens til at rollespillet har et stort læringspotensial. I konklusjonen beskriver studenten at elevene har deltatt i en prosess og et arbeid som legger til rette for kritisk tenkning. Han håper også at handelsspillet kan ha bidratt til et større innblikk i rollespill som metode og at elevene kan bruke kunnskapen i andre situasjoner (Hagen, 2018).

Martin Bakken (2021) undersøkte med sin masteroppgave hvilke tanker norske tiendeklassinger har rundt spørsmål om global ulikhet. Gjennom en kvalitativ spørreundersøkelse svarte tre tiendeklasser på spørsmål om årsaker, løsninger og egen rolle rundt den globale ulikheten. Hovedfunnene fra

studien viser at det er et mangfold av ulike oppfatninger, tanker og forståelser rundt årsak til ulikhet blant elevene. Basert på disse årsaksforklaringene trekker han en tråd til hvilke diskurser elevene baserer sine forklaringer på, ut ifra moderniseringsteorien eller avhengighetsskolen. I de sammensatte årsaksforklaringene ser han tendenser til både trekk fra moderniseringsteorien og elementer fra avhengighetsskolen. Ut ifra dette mener han at det kan virke som både moderniserings- og avhengighetsdiskursen er like godt representert i forklaringene til tiendeklassinger. Funn i datamaterialet viser at majoriteten av elevene mener at den globale ulikheten kan utjevnes ved hjelp av strategier som går i hovedsak på ekstern hjelp, og blir derfor tolket som moderniseringsteoretiske syn. Majoriteten av elevene begrunner deres rolle som aktør i møte med den globale ulikheten, med moralske prinsipper og solidaritet. Det er et fåtall som mener de er en del av problemet selv og en del av elevene følte på en avmakt i møte med den globale ulikheten.

Stevens (2015) forsket på rollespill som læringsmetode og ønsket å undersøke hva historiestudenter mener om undervisningsmetoden. Studiet ønsket å finne ut hva studentene fikk av utbytte etter aktiviteten og om metoden oppmuntret de til å lære mer om temaet, etter å ha deltatt på et rollespill. Forskningen baserte seg på to forskningsspørsmål; hvordan aktiviteten kan motivere og engasjere studenter, og hvordan aktiviteten kan bidra til å utvikle deres evner til å tenke kritisk. Funnene viser at de 144 informantene hadde ulike meninger om rollespill; majoriteten av studentene synes at metoden var gunstig, imens et lite antall studenter fikk lite utbytte av aktiviteten. Stevens konkluderer med at rollespill har potensialet for aktiv læring blant studenter, men for å oppnå et slikt resultat må det være tilstrekkelig med planlegging og forberedelse. Videre, konkluderer forskeren også med at det er viktig å inkludere alle synspunktene til studentene og mener at lærere kan sikre at faginnholdet er meningsfullt og tilgjengelig for alle studenter, ved hjelp av forberedelse.

Gudim (2022) forsket i sin masteroppgave på hvordan elever på 9.trinn erfarer rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag og benyttet seg av kvalitative metoder som observasjon og dybdeintervju med tre elever fra hver klasse. Hovedfunnene fra studien viser at rollespillet ble erfart som aktiviserende, utforskende og perspektiverende for elevene. Eleverfaringene tyder på at metoden gir plass til både fagkunnskap og emosjoner. Funnene indikerer også at metoden kan bidra til utvikling av samfunnsfaglig innsikt og forståelse hos elevene, og gjennom opplevelsene fra rollespillet vil det skape rom for at elevenes referanserammer utfordres. Ellers var det noen funn som tydet på at elevene erfarte utfordringer ved undervisningsmetoden. Forskeren konkluderer derfor med at alle delene av læringsprosessen må gjennomføres grundig og at elevene må få tilstrekkelig med tid til faglig drøfting og refleksjon av opplevelsene i rollespillet.

Eriksen og Leming (2007) har i et samarbeidsprosjekt undersøkt hvordan teatertechnikker kan brukes for å skape innsikt og forståelse for et samfunnsfaglig tema. I sitt prosjekt brukte de fattigdom som tema og de gjennomførte arbeidet i forbindelse med et kurs de holdt som lærere i Brasil, kalt «utviklingsstudier». De ønsket å finne ut hvordan dramafaglig kompetanse kunne gi en ny dimensjon til samfunnsfaglige problemstillinger. Gjennom bildeteater og en skriveaktivitet ble ulike problemstillinger knyttet til fattigdom fremstilt av lærerstudenter. Flertallet ga uttrykk for at de hadde utbytte av prosjektet, mens noen få forsto ikke sammenhengen med det teoretiske og opplegget. Eriksen og Leming (2007) konkluderer med at dette prosjektet førte med seg mange spennende muligheter og de fikk bekreftet verdien av å samarbeide på tvers av fag. De mener det er viktig å skape engasjement i læringsprosessen og at dramafaglige teknikker kan gjøre det på en profesjonell måte. De konkluderer også med at dramafaglige spill kan, ved å trekke inn samfunnsfaglige problemstillinger, få en innholdsmessig substans og at læringsprosessen tilføres en ny og annerledes dimensjon.

Sett 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 der flere ligger tett opptil min egen studie. Det kommer likevel frem at det meste av forskningen er gjort innenfor høyere utdanning og videregående skole. Metoder innenfor drama er allerede forsket mye på, men ikke fullt så mange har forsket på rollespill. Ellers har jeg funnet begrenset med forskningslitteratur knyttet til global ulikhet og rollespill, noe min studie kan bidra med. Masteroppgaven jeg fant som handlet om global ulikhet baserer ikke elevenes forståelse på en undervisningsmetode, noe min studie kan tilføye forskningen med. Forskningslitteraturen viser at det er mangel på hvordan en metode innenfor drama kan bidra til forståelse, bevissthet og motivasjon til å lære om global ulikhet og fattigdom. Derfor vil jeg forsøke å bidra til forskningen, ved å rette blikket mot hvordan konkrete undervisningsmetoder kan skape motivasjon til å lære i samfunnsfaglig kontekst.

1.6 Studiens oppbygging

Denne masteroppgaven er satt sammen av et innledningskapittel, et teorikapittel, et metodekapittel, et analyse- og drøftingskapittel og et avsluttende og konkluderende kapittel. Innledningsvis har jeg redegjort for problemstilling og forskningsspørsmål, samt bakgrunn for tema. Jeg har også presentert rollespillet som danner empirigrunnet for oppgaven og funnet tidligere masteroppgaver som har

forsket tilnærmet det jeg har gjort. I teorikapittelet vil jeg bygge opp et teoretisk rammeverk rundt oppgaven, ved å undersøke hva faglitteraturen og forskning sier om rollespill som metode, læringsprosessene i rollespill og hvordan sosiokulturell læringsteori er relevant. Dette teoretiske rammeverket vil jeg benytte i analysen og drøftingen av studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for valget av tre kvalitative metoder; intervju, observasjon og refleksjonsnotat. Disse metodene er grunnlaget for innsamlingen av datamaterialet og gjennomføringen av studien. Videre, vil jeg forklare hvordan jeg gikk frem i datainnsamlingsprosessen og utvalgsstrategiene mine. Deretter vil analyse- og drøftingskapittelet presentere funn fra analysen av data og drøfte funn fra analysen sett i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det avsluttende og konkluderende drøftingskapittelet 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. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven presenteres og som senere vil brukes til å belyse datamaterialet. Innledningsvis vil kapittelet ta for seg rollespillteori knyttet til undervisning i skolen. Denne delen vil også belyse hva rollespill handler om og hvilke fordeler og utfordringer rollespill har som undervisningsmetode i skolen. Videre vil jeg presentere sosiokulturell læringsteori og legge frem hvorfor denne teorien er relevant for min oppgave. På bakgrunn av problemstillingen min er det interessant å finne teori som sier noe om hvordan rollespill kan fremme motivasjon til å lære. Derfor vil jeg også presentere teori rundt motivasjon innenfor sosiokulturell læringssyn. På bakgrunn av det samfunnsfaglige temaet i oppgaven vil jeg presentere utviklingsteori og de to utviklingsteoriene som ligger nærmest min problemstilling, nemlig moderniseringsteorien og avhengighetsteorien. Her vil jeg belyse hva som er mest sentralt i teoriene og hvorfor dette er relevant for min oppgave. Avslutningsvis vil teorikapittelet gå nærmere inn på hva global medborgerskapsundervisning er, ulike tilnærminger som finnes og hvordan dette kan knyttes opp til min forskning.

2.1 Rollespill som undervisningsmetode

I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på hva rollespill handler om, hvordan rollespill kan brukes som metode i skolen og hvilke fordeler og utfordringer det kan ha for undervisningen. For å kunne se nærmere på hva rollespill handler om, er man nødt til å sette seg inn i hva drama og dramatisering kan tilføre klasserommet og skolen. Sæbø beskriver drama som en symbolsk handling som fremstilles i roller; foran andre eller i et fellesskap (2016, s. 24). Når vi mennesker ønsker å formidle holdninger og kunnskap skjer det oftest gjennom å diskutere eller snakke. I skolen bruker lærere stemmen sin til å formidle kunnskapen elevene skal lære og det er slik tradisjonell klasseromsundervisning blir beskrevet som. Det er mange som er i tvil om dette er den metoden elevene lærer best på. Derfor er det interessant å se på hva som kan føre til at elevene lærer på den best mulige måten. I følge Ilsaas, vil kunnskapen vi skal lære oppleves sterkere om det får en nåtidsdimensjon gjennom metoder som improvisasjon, dramatisering eller å delta i et rollespill (1994, s. 9).

Arbeidsmåter innenfor drama kan være dramatisering, rollespill eller simuleringsspill. De forskjellige arbeidsmåtene innebærer at en forestiller seg en tenkt situasjon eller seg selv i en ny situasjon (Ilsaas, 1994, s. 8). Sæbø (2016, s. 24) viser til fiksjonen, det sentrale kjennetegnet ved

dramafagets læringsformer, som innebærer at vi later som noe eller at roller, objekter eller situasjoner er «som om». I handelsspillet er det fiksjon knyttet til en kombinasjon av alle disse aspektene, hvor elevene derfor må godta at den fikserte situasjonen som om den var virkelighet (Ilsaas, 1994, s. 8). Som undervisningsmetode i skolen, er drama spesielt egnet til spesifikke emner eller i sammenhenger der du ønsker å gi elevene muligheter til en dypere forståelse. Ifølge Sæbø (2006, s. 15) tilbyr drama en skapende, estetisk og praktisk læringsform der eleven er i samspill med hverandre og læreren, samtidig som de utforsker lærestoffet både kognitivt, fysisk og emosjonelt i læreprosessen. Oppsummert, vil drama kunne tilføre skolen en unik mulighet til å kunne strukturere de kognitive og intellektuelle prosessene som ofte skjer i lærerens undervisningsarbeid, på en bevisst måte.

Definisjonen på hva et rollespill er og hva det betyr i praksis, kan variere. Bjørshol definerer rollespill som en aktiviserende form for drama hvor fokuset ligger på improvisasjon og diskusjon (1994, s. 10). Rollespill bygger alltid på improvisasjon og handler ofte om et problem eller en konflikt som skal løses, gjerne i fellesskap (Ilsaas, 1994, s. 12). Jeg tolker begrepet i seg selv som å gå inn i en rolle, være noen andre enn seg selv og sette seg inn i ulike perspektiv, nært knyttet til følelser. Empati, som er menneskets evne til en følelsesmessig forståelse og innlevelse i et annet menneske, blir ofte diskutert i forbindelse med deltakelse i rollespill. Grunnen til det er fordi deltakelsen krever evnen til innlevelse og en vil kunne føle på et stort spekter av følelser, hvor man også må bruke fantasien til det ytterste. Ifølge Bjørshol, gir rollespill elevene et varig inntrykk (1994, s. 15). Ved at eleven er helhetlig involvert i en slik undervisningsmetode vil rollespillet kalle på følelsene til eleven og bryte med en vanlig skolehverdag, noe som gjør at den blir tatt med videre som erfaring av eleven. I likhet med Bjørshol, mener Leming (2016, s. 66) at rollespillet får elevene til å kjenne det på kroppen, hva det betyr å være i ulike roller og en slik kroppsliggjøring av kunnskap kan gi en annen dybde i læringen.

Det finnes flere grunner til å bruke rollespill som metode i undervisningen. Hensikten med rollespill kan være å utforske og utfordre elevenes holdninger og meninger, forbedre klassemiljøet eller konkretisere vanskelig fagstoff og begreper for å bedre forståelsen (Leming, 2016, s. 70). Målet med bruk av rollespill er ikke nødvendigvis at elevene skal lære faktakunnskap, men å avdekke holdninger, tydeliggjøre mønstre i menneskelig atferd (Ilsaas, 1994; Leming, 2016). Elevene skal klare å forstå og se fenomener ved hjelp av ulike perspektiver. I følge Ilsaas kan rollespillet gi klassen en felles referanseramme og en sanselig opplevelse som etter spillet kan stimulere til

diskusjon (1994, s. 13). På den måten blir det et supplement til faglig formidling, en komplementær måte å lære på, samt en variasjon i undervisningen som kan bidra positivt (Leming, 2016, s. 70).

Variasjon i undervisningen vil alltid være et viktig bidrag for å dekke flere læringsmåter, noe som vil gi bedre læringseffekt og mental vekst. Alle mennesker lærer på forskjellige måter og skolen har et ansvar for å legge til rette for alle elever og deres utfordringer. Bjørshol (1994, s. 21) mener at undervisningen i skolen legger mindre vekt på variasjon av metoder og at undervisningen bare er tilpasset de barna som lærer best gjennom vanlige klasseromsaktiviteter, også kalt den tradisjonelle undervisningen. Han understreker derfor at dramatisering som rollespill kan være med på å utfordre elever på flere måter; fremme kreativitet, fantasi, gi mer dybdelæring og et varig resultat på en større andel av klassen (Bjørshol, 1994, s. 31). I likhet med Bjørshol, har Sæbø (2016, s. 15) ut ifra hennes forskning kommet frem til at drama skaper engasjement og motiverer mange flere elever til faglig innsats enn hva den tradisjonelle undervisningen klarer.

Rollespill i seg selv inneholder interaksjon, handling og samarbeid som viktige elementer. I skolen brukes rollespill som et pedagogisk verktøy for å fremme samarbeid, kommunikasjon og ikke minst refleksjon. Grunnen til at samarbeid står svært sentralt i rollespill er fordi det ofte kjennetegnes ved at det er konfliktorientert eller at et problem skal løses (Ilsaas, 1994, s. 12). Elevene må kunne samarbeide for å løse konkrete oppgaver i fellesskap. Kommunikasjon er også et grunnleggende aspekt ved rollespill, det blir hovedsakelig forklart som en kommunikativ øvelse, hvor man ikke opplever at læreren griper inn med rettelser og undervisningssekvenser. På den måten kan rollespill oppleves mer fritt og naturlig for elevene. For å oppnå læring hos elevene er det avgjørende at situasjonen som spilles i rollespillet føles ekte og genuin. Dette kan også legge til rette for et mer naturlig språk hos elevene, hvor man fjerner det faglige presset for en liten stund. Ifølge Bjørshol, vil en tilnærmet realistisk situasjon og en troverdig handling kunne gjøre det mulig for elevene å føre et mer risikopreget og naturlig språk (1994, s. 38). Dermed vil elevene føle på en læringssituasjon som inneholder både faglig innhold, men også en læringssituasjon hvor de kan senke skuldrene og leve seg inn i rollespillet.

Refleksjon er noe som skjer i bevisstheten vår i møte med verden og noe som skal føre til ny kunnskap og erfaringer. Denne bevisste og nærmest styrte tankeprosessen vil kunne bidra til ulike perspektiver på en situasjon. Refleksjon er også knyttet tett til utvikling av holdninger og etiske vurderinger. Etter å ha gjennomført handelsspillet vil elevene sitte igjen med tanker og en opplevelse som er viktig å adressere i fellesskap. For at rollespillet skal få en virkningsfull funksjon må spill og

ettertanke supplere hverandre på en god måte og derfor understreker Ilsaas (1994, s. 13) at diskusjonen som følger etter spillet er like viktig som spillet. Erfaringene elevene får, og følelsene de møter hos seg selv og de andre spillerne må synliggjøres, trekkes opp og bearbeides. Gjennom handling i spillet og refleksjon i diskusjonsdelen håper lærere at elevene kan trekke linjer mellom seg selv og samfunnet rundt seg (Ilsaas, 1994, s. 13). Denne refleksjonen vil etter å ha deltatt i handelsspillet, kunne bidra til at elevene ser sammenhengen mellom scenarioet spillet ønsker å fremstille og den virkelige verden.

Det er tydelig at det finnes flere fordeler knyttet til undervisningsmetoden rollespill og drama i samfunnsfagundervisningen. Det er likevel viktig å påpeke at det også finnes utfordringer knyttet til bruk av rollespill og drama i samfunnsfagundervisningen. Funn fra doktoravhandlingen til Sæbø (2009) viser at elevenes mangelfulle dramafaglige kompetanse skaper problemer når elevene skal omgjøre kunnskap til rollespill. Det oppstår derfor en negativ kunnskapsproduksjon både faglig og sosialt, som Sæbø (2009) trekker frem som mulig grunn til dramafagets lave status blant lærere og samfunnet. Ifølge Leming (2016, s. 66) kan rollespill som arbeidsform gi dårlige assosiasjoner og noen elever kan ha dårlige erfaringer fra en slik metode. Dette handler om at temaer som kan være vanskelige og utløse negative emosjoner hos elever vil kunne påvirke læringsperspektivet negativt og derfor føles meningsløst for elever. Leming (2016) hevder derfor at læringsprosessen kan få en uønsket retning hvis elever og lærere ikke har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse om dramaundervisning. Bjørshol (1994) trekker frem utfordringer som går på konfliktbaserte rollespill, slik som handelsspillet. Han mener lærere må være oppmerksomme på elevers innlevelse i rollene sine og at det kan oppstå spenninger mellom grupperinger, som derfor kan føre til aggressive reaksjoner, språkbruk og konfrontasjoner (Bjørshol, 1994, s. 40).

I skolen er vi nødt til å forberede elever på problemer de kan møte på i samfunnet senere i livet, både hverdagslige og i arbeid. Rollespill kan gi oss muligheten til å konkretisere den kompliserte og mangfoldige verden vi lever i, til et lite og nært problem (Ilsaas, 1994, s. 14-15). Hvis en skal bruke rollespill som pedagogisk verktøy i skolen er det hensiktsmessig å bruke et virkelighetsnært samfunnsproblem som kjernen i spillet. På den måten vil kombinasjonen av den sosiale interaksjonen og et relevant tema kunne bidra til en bedre forståelse av dagens samfunnsproblemer (Bjørshol, 1994, s. 39). Hensikten med handelsspillet er i stor grad å utvikle elevenes forståelse og kunnskap om samfunnsutfordringer. Bruken av rollespill kan derfor bidra til at elevenes konfliktebevissthet skjerpes og at de kan se på saken med nye øyne og forstå at de selv kan gjøre noe med situasjonen. Eksempler på slike rollespill kan være de som er aktuelle for samfunnsfaget, nettopp for å utdanne elevene til

samfunnsbevisste mennesker. Derfor vil handelsspillet være aktuelt som undervisningsmetode for å belyse samfunnsutfordringer og strukturer i verdenshandelen. Ved hjelp av rollespillet kan elevene identifisere seg med et bestemt synspunkt eller en enkelt holdning for å deretter kunne prøve det i samspill med andre elever med ulike synspunkter (Bjørshol, 1994, s. 14-15). Dette klarer elevene på et intellektuelt plan, men også innlevelsen de føler på i rollen, vil kunne bidra til et følelsesmessig engasjement og som igjen fører til en motivasjon til å sette seg inn i det store problemet (Ilsaas, 1994, s. 14-15). Fordelene med å bruke rollespill viser seg å være flere; som pedagogisk verktøy vil rollespillet kunne bidra til en bedre forståelse til å gjøre noe med situasjonene selv, skjerpe konfliktbevisstheten deres og motivere de til å sette seg inn i verdenshandelen og den globale ulikheten. Utfordringene som blir lagt frem i forskning er at det kan skape en negativ kunnskapsproduksjon og at elevene kan ha dårlige assosiasjoner eller opplevelser med metoden fra før av. Både fordeler og ulemper er man nødt til å ta hensyn til i arbeid med rollespill.

2.2 Sosiokulturell læringsteori

I dette delkapittelet vil jeg legge frem de grunnleggende tankene i sosiokulturell læringsteori for å forsøke å belyse hvordan den er relevant for min oppgave. Som tidligere nevnt, er samarbeid og den sosiale interaksjonen mellom mennesker viktige elementer i rollespill. Kommunikasjon og språk har også en sentral rolle i både læringsteorien og rollespill. Sosiokulturell læringsteori handler hovedsakelig om at mennesket lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial setting. Forskere innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv ønsker å undersøke hvordan samspillet mellom kulturelle, sosiale og individuelle forhold påvirker hvordan utvikling og læring skjer hos mennesker (Lillejord, 2013, s. 178). Vygotsky er den mest fremtredende forskeren i teorien og legger frem sine ideer om menneskets utvikling og læring i flere bøker skrevet på 1920- og 1930-tallet (Sälj, 2001, s. 49). I hans bøker legger han vekt på språket, hvordan barnets tale og tenking har sammenheng og hvordan kunnskap blir overført til individet i felleskap. Perspektivet på læring innenfor sosiokulturelle teorier bygger på et konstruktivistisk syn (Dysthe, 2001). Det vil si at det legger vekt på at kunnskap blir konstruert i en kontekst og gjennom samhandling med andre. Interaksjon og samarbeid er derfor to viktige aspekter for læring gjennom det sosiokulturelle læringsperspektivet (2001, s. 42), noe som også står svært sentralt i rollespillteorien. Det handler om at dramatiseringen man gjør i et rollespill skjer ofte mellom mennesker og de må handle sammen for at et rollespill skal bli vellykket. Samarbeidet som skjer mellom deltakerne i handelsspillet handler om å skape ideer, se løsninger og motivere hverandre til å løse det på en best mulig måte, uten å gi opp.

Læring beskrives som en sosial eller kommunikativ prosess og i et sosiokulturelt læringsperspektiv er læring en naturlig følge av aktivitet. Læring er ikke mulig å direkte observere og derfor mener flere teoretikere at det er vesentlig å undersøke innholdet på det elevene lærer i ulike situasjoner (Säljö, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2021). Det at læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster er et viktig aspekt ved det sosiokulturelle læringsperspektivet. Konteksten eleven er en del av, bidrar til å avgjøre hva elevene lærer og hvordan noe læres (Lillejord, 2013, s. 182). Det situerte perspektivet for læring legger vekt på at individet er en integrert del av det interaktive systemet det inngår i, på læringskonteksten og hvordan man kan legge vekt på autentiske aktiviteter i skolen. Det er vanskelig å kunne definere akkurat hva det vil si, fordi man kan forstå det på ulike måter. Ifølge Dysthe, blir det definert som læringsmiljø med likheter fra situasjoner i livet utenfor, mens andre vil si at det er å skape situasjoner som fremmer en type tenkning og problemløsning som er viktige i sammenhenger man møter utenfor skolen (2001, s. 43-44). Et konfliktbasert scenario i et rollespill som bidrar til problemløsning og samarbeid kan derfor ut ifra det sosiokulturelle læringsperspektivet fremme læring.

Kunnskap og kognisjoner hører ikke bare til enkeltindividet, men er fordelt mellom individet og redskaper, beskrevet som språk og verktøy (Skaalvik & Skaalvik, s. 2021, s. 73). Lindén skriver at Vygotsky forklarer begrepet redskap som et tankeredskap (1992). Det vil si at kunnskap oppfattes som et tankeredskap i omgivelsene sine, både de fysiske og sosiale. Tankeredskaper blir derfor sett på som redskaper for problemløsning, refleksjon, handling og utvikling av nye kunnskaper (Lindén, 1992, s. 22). Videre har Vygotsky brakt med seg et begrep i pedagogisk tenkning som han kaller for «mediering» (Dysthe, 2001, s. 46). Dette innebærer hvordan mennesket samhandler og bruker redskaper eller personer som støtte til læring i læringsprosesser. Vygotsky skiller mellom to typer redskap eller verktøy i sin forskning; psykologiske og tekniske (Dysthe, 1996, s. 170). Psykologiske redskaper kan være språklige beskjeder vi gir til oss selv, læringsteknikker eller en tanke om at læring er en individuell prosess i den enkeltes hode. De tekniske redskapene er ifølge Vygotsky et verktøy elevene tar i bruk i læringssituasjoner som papir, blyant og datamaskiner (Dysthe, 1996, s. 170). Redskapene og verktøyene en ser på som viktig for læring i et sosiokulturelt perspektiv er avgjørende for hvordan elevene skal håndtere hverdagen utenfor skolen. En får bruk for både fysiske og psykologiske redskaper i et rollespill, spesielt i handelsspillet.

2.3 Motivasjon

Motivasjon betegnes som en følelse eller en opplevelse av bestemte oppgaver og situasjoner som den enkelte eleven opplever, gjerne knyttet opp mot arbeid med skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 11). Motivasjon er ikke mulig å direkte observere, i likhet med læring. Det vil si at motivasjonen observeres indirekte gjennom atferd og utsagn fra elevene. Motiverte mennesker beskrives som målrettede, utholdende og engasjerte i arbeid. Trivselen som ligger i en motivert elev bidrar til en god forutsetning for læring i fag og skolearbeid (Manger & Nordahl, 2012, s. 14). Man skiller mellom indre og ytre motivasjon for læring. Motivasjonen som ligger utenfor selve aktiviteten betegnes som ytre motivasjon og den indre motivasjonen handler om egenskaper ved aktiviteten som trigger en nysgjerrighet, den utfordrer og skaper glede hos mennesket. Samtidig er motivasjon relasjonelt betinget, noe som innebærer at motivasjon kan inneholde både indre og ytre elementer (Manger & Nordahl, 2012, s. 15). Det er viktig å understreke at de forskjellige læringsperspektivene har forskjellige syn på motivasjon og i denne delen vil jeg legge frem hva man legger vekt på fra et sosiokulturelt perspektiv.

Den sosiokulturelle tilnærmingen til motivasjonen hos mennesker har hovedvekt på den sosiale samhandlingen mellom individet og omgivelsene det er en del av. Den forutsetter at elevene blir motivert for å lære i en skole der lærere og elever ser verdien av å lære (Manger & Nordahl, 2012, s. 22-23). På bakgrunn av dette vil det være avgjørende for elevene at læreren bidrar til et trygt og inkluderende læringsfellesskap hvor skoleklasser, grupper og spesielt enkeltelever ser verdien av læring og det fellesskapet læringen foregår i (Manger & Nordahl, 2012, s. 34). Det er selve opplevelsen av læringsmiljøet som har konsekvenser for læring, selvpoppfatning, atferd og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Et godt læringsmiljø er preget av forutsigbarhet, struktur og oversikt. Forventninger om mestring har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Det påvirker elevenes generelle innsats, utholdenhet og valg av aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 169).

I skolen legger man vekt på den motivasjonen som ligger innebygd i barn og unges forventninger om hva de vil møte fra samfunnet og kulturen de er en del av. Det innebærer at når elevene opplever en sammenheng mellom de ulike arenaene de lever på, gir det mening til læring og motivasjon (Dysthe, 2001, s. 40). Derfor vil det være betydelig for motivasjonen til elevene om skolen klarer å skape lærings situasjoner og produktive læringsprosesser som bidrar til aktiv deltaking. I et sosiokulturelt perspektiv er det vesentlig at elevene opplever det de lærer som viktig og at dette henger tett sammen

med om de ønsker å lære, altså motivasjonen (Dysthe, 2001, s.40). Det er en stor utfordring å skulle motivere og engasjere elevene til faglig innsats i skolearbeidet som lærer. Læreren skal både planlegge og variere undervisningen på en så god måte at hele elevgruppen henger med på det faglige. Dramafaglige læringsformer, som rollespill, kan integreres i utdanningen for å motivere elevene til faglig innsats, noe som også kan forbedre deres faglige, sosiale, emosjonelle og personlige læringsprosess (Sæbø, 2016, s. 24).

Som nevnt tidligere står menneskelig aktivitet, dialog og interaksjon mellom mennesker svært sentralt i sosiokulturell læringsteori. Rollespillet legger til rette for at elevene må samhandle, snakke sammen og være aktive. I handelsspillet er det store muligheter for læring ved hjelp av kommunikasjon, redskaper og språk, slik læringsteorien forklarer. I rollespillet er det viktig å delta aktivt og kunne bidra med samarbeid, problemløsning og dialog. Derfor er sosiokulturell læringsteori svært relevant å trekke inn når en forklarer læringsprosessene som skjer i et rollespill.

2.4 Utviklingsteori

Utviklingsteori handler om hvordan vi kan forklare og forbedre forholdene til den fattigere delen av verden på ulike måter og vil dermed stå meget sentralt i denne studien. Basert på forskjellige forklaringer på fattigdommens årsaker er det historisk sett mulig å skille mellom moderniseringsteorien og avhengighetsteorien som de to overordnede utviklingsdiskursene. Teoriene som er tilknyttet det amerikanske forbrukersamfunnet og det kapitalistiske systemet blir kalt for moderniseringsteorier, imens avhengighetsteorien baserer seg på teorier og strategier fra den nymarksiske bevegelsen og tankene til teoretikere fra koloniserte land. Hovedsakelig, vil jeg ha fokus på disse to motstridende forklaringene på hvorfor fattigdom eksisterer og jeg vil underbygge diskursene ved å sammenligne Andreotti (2006) sin forklaring på myk og kritisk tilnærming til global medborgerskapsundervisning. Jeg vil analysere elevbesvarelsene i lys av de ulike utviklingsteoriene lagt frem i det teoretiske rammeverket mitt.

Utvikling er en samfunnsmessig forandring til det bedre og det er knyttet til hvordan man måler fattigdom; både økonomisk vekst og menneskelig. Fattigdom betegnes som mangel på forutsigbarhet, trygghet, innflytelse og valgmuligheter i livet. Det kan også være mangel på nødvendig og livsviktige ressurser, og begrenser menneskers nødvendige behov. FNs utviklingsprogram (UNDP) har som mål å utrydde fattigdom og har utviklet flere ulike målemetoder

for å forstå hvordan fattigdom oppleves. Betegnelsen for ekstrem fattigdom omfatter menneskene i verden som lever på mindre enn

2,15 dollar om dagen, basert på den internasjonale

fattigdomsgrensen (estimert fra 2017). Tall hentet fra

Verdensbanken (2023) viser at rundt 2 milliarder mennesker i verden levde i ekstrem fattigdom i 1990 og i 2019 levde 659 millioner mennesker i ekstrem fattigdom.

Basert på disse tallene er det tydelig at i løpet av de tre tidligere

tiårene (1990-2019) klarte mer enn 1 milliard mennesker å komme seg ut av ekstrem fattigdom.

Samtidig ser man at ekstrem fattigdom er mer konsentrert i Afrika, sør for Sahara og tall hentet fra

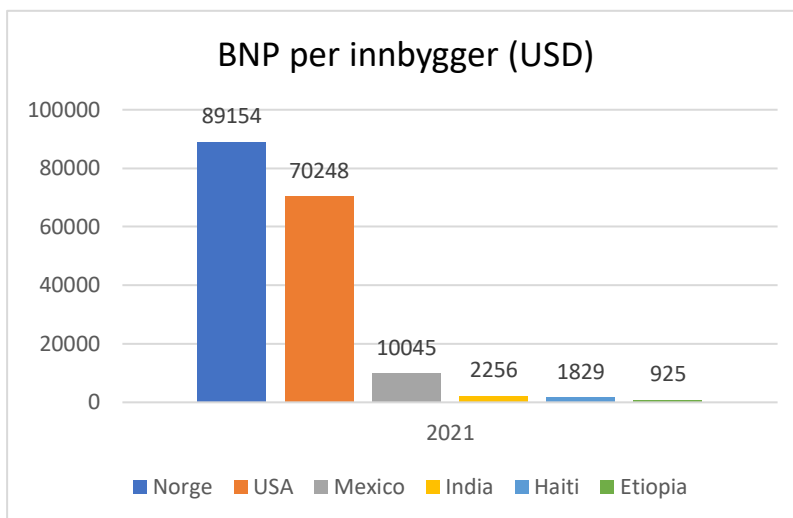
Verdensbanken (2023) viser at antall mennesker som levde i ekstrem fattigdom i dette området i

1990 har økt fra 277 millioner til 391 millioner mennesker i 2019. I motsetning har andelen

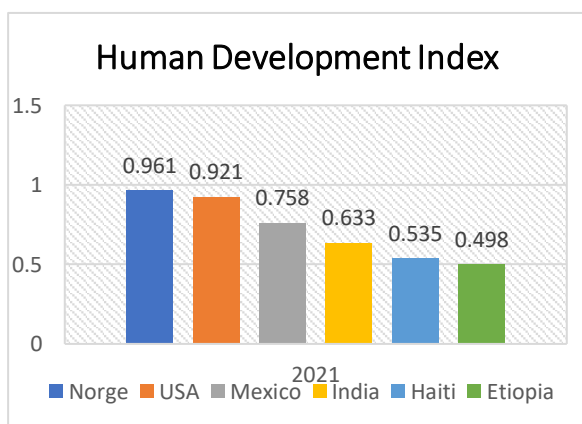
mennesker som levde i ekstrem fattigdom i Øst-Asia og Stillehavsregionen sunket betydelig de siste tiårene. Tallene viser til en positiv utvikling i ekstrem fattigdom i noen områder i verden, imens

andre regioner opplever at den ekstreme fattigdommen øker mer med årene. Utviklingsteori går i

hovedsak ut på hvordan man kan bekjempe fattigdom og hvordan man forklarer fattigdommens årsaker.



Figur 2.1. Landene i handelsspillet plassert på BNP per innbygger. Tall hentet fra World Bank (2021). Tabell utarbeidet av meg.



Figur 2.2. Landene fra handelsspillet plassert på Human Development Index. Tall hentet fra UNDP (2021). Tabell utarbeidet av meg.

En annen måte å måle fattigdom på er å se på

økonomisk vekst i landet. Det blir målt i

bruttonasjonalprodukt (BNP), som måles ved å

summere et lands varer og tjenester produsert i løpet

av et år, minus de tjenestene og varene landet har

brukt på produksjonen. Derfor er BNP en indikator

på tilstanden og utviklingen i et lands økonomi,

imens BNP per innbygger sier noe om

velstandsnivået for den gjennomsnittlige innbyggeren

i landet. Figur 2.1 viser hvor landene som er med i

handelsspillet plasserer seg på BNP per innbygger indeksen i 2021 og gir derfor en indikasjon på

hvorfor akkurat disse landene er med i handelsspillet. En annen måte å måle fattigdom på er Human Development Index (HDI), som beskriver flere aspekt ved fattigdom og levekår i ulike land og måler et lands gjennomsnittlige resultater på tre områder; forventet levealder, utdanning og inntekt (BNP per innbygger). Verdien av indeksen går fra 0 til 1, der 0 er dårligst og 1 er beste verdi. FNs utviklingsprogram (UNDP) er de som har utviklet metoden og de publiserer en rapport hvert år som viser rangeringen av landene i verden. Figur 2.2 viser hvor landene fra handelsspillet plasserte seg på HDI i 2021 og gir derfor en indikasjon på hvordan landene ligger an i verdensøkonomien.

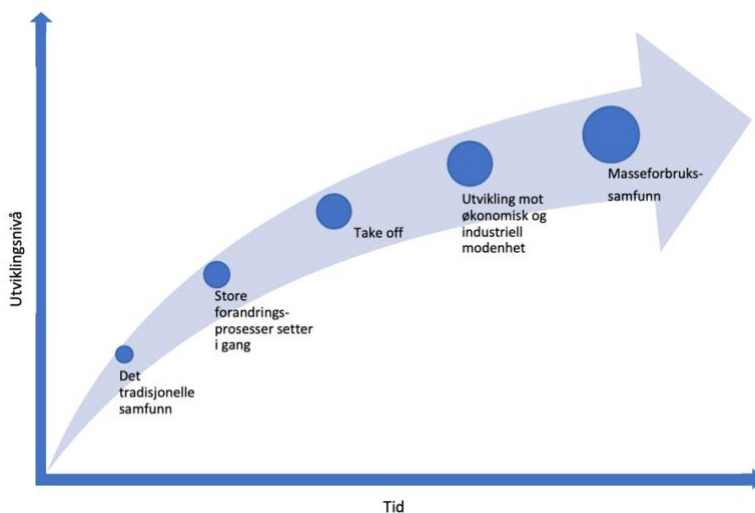
2.5 Moderniseringsteori

I etterkrigstiden, 1950- og 60-tallet, sto moderniseringsteorien sterkt. Ifølge tankemåten i mange av moderniseringsteoriene er modernisering en form for total forandring av et tradisjonelt samfunn til et moderne industrisamfunn. Denne oppfatningen av årsaker til fattigdom gir en forståelse av hvorfor modernisering for lavinntektsland er vanskelig og tar lang tid. Basert på tanken om at fattigere land har mangel på det som skaper en industriproduksjon og en befolkningsvekst som hindrer utvikling, mener derfor teoretikerne at utvikling må komme utenfra (Hesselberg, 2019). Teoriene blir omtalt som den rådende tankemåten på 1950- og 60- tallet og skulle gi en forklaring på hvorfor lavinntektsland måtte gjennom en global prosess for å bli et masseforbrukssamfunn. Ifølge teoretikere var de underutviklede en tilstand det tradisjonelle samfunnet befant seg i før moderniseringen, og mangel på kapital var det som sto i veien for vekst og utvikling (Smukkestad, 2008, s. 41). Hovedbudskapet i teorien er at årsakene til fattigdom kommer fra dårlige interne forhold som hindrer utvikling og vil ikke kunne løses uten en ekstern hjelp utenfra i form av bistand eller investeringer. Av teoretikere innenfor moderniseringsdiskursen blir mangel på rask teknologi og økonomisk fremgang i utviklingsland forklart ved at det er fraværende vilje og/eller kunnskap hos menneskene. Med andre ord, årsakene til fattigdom ifølge moderniseringsteorien, er et resultat av egenskapene til en gruppe eller et individ. Sentralt i teorien blir det også hevdet at de fattige er passive og de blir ofte beskyldt for å ha bidratt til sin fattigdom (Hesselberg, 2019, s. 31).

Årsak til ingen eller manglende utvikling blir forklart ved å peke på interne faktorer, av moderniseringsteoriene (Klein & Buseth, 2023, s. 100). Det hevdes at interne forhold som politisk system, kultur, sosiale forhold eller økonomi er barrierer for utvikling og økonomisk vekst. I tillegg står det sentralt at folk i fattige land har mangel på blant annet utdanning, kapital eller teknologi. Ved at landene stadig sitter fast i en såkalt fattigdomsfelle klarer ikke landene å utvikle seg på

egenhånd og teoretikerne mener derfor at bistand og investeringer fra utlandet er løsningen for å komme seg ut (Hesselberg, 2019, s. 32). USAs dominerende posisjon i verdensøkonomien i etterkrigstiden var grunnen til at det amerikanske masseforbrukssamfunnet ble sett på som det historiske slutt punktet i moderniseringsteoriene (Smukkestad, 2008), spesielt innenfor Rostows faseteori (1991). Modellen bygger på oppfatningen av fattigdommens årsaker og blir forklart gjennom en lineær forståelse av utvikling og fokuset ligger på at alle land må gjennom de samme fasene for utvikling (Klein & Buseth, 2023). I løpet av de fem ulike fasene av modellen blir samfunnet utviklet fra et tradisjonelt samfunn uten teknologiske produksjonsmetoder til et samfunn som må gjennom en såkalt «take-off» fase. Dette er starten på prosesser som vil endre grunnleggende systemer i samfunnet og det vil ta i bruk nyere produksjonsmetoder som vil skape økonomisk vekst på sikt (Smukkestad, 2008). Under «take-off» fasen, forklart som en flyturmetafor, ekspanderer nye næringer raskt, noe som gir overskudd til nye investeringer i andre næringer. I denne fasen vil landet kunne «ta av» som et fly og utviklingen vil stabilisere seg idet flyet letter fra bakken og holder en stø kurs fremover (se figur 2.3).

I følge Rostow (1991, s. 8-9) varer denne fasen i et eller to tiår og det vil følge en lang periode med vedvarende utvikling, ettersom en regelmessig økning av økonomien driver utvidelsen av moderne



Figur 2.3. Rostows faseteori (modifisert fra Rostow, 1991).

teknologi videre. Videre, står trickle-down effekten også sentralt i teorien, en teori om at økonomisk velstand vil etter hvert sildre nedover alle sektorer i samfunnet og spre seg til tilbaketliggende regioner i hele landet (Klein & Buseth, 2023; Eriksen, 2013). Oppfatningen om at rike land er rike fordi de har klart det av eget hardt arbeid, mens fattige land har ingen andre å skylde på enn dem selv, står

også sentralt i teorien. Moderniseringsteoretiske tanker kan ifølge Hicel (2018, s. 16) ha formet våre holdninger og tanker om global ulikhet. Gjennom utdanning og media har vi blitt fortalt ulike forklaringer på hvorfor land er rike eller fattige.

2.6 Avhengighetsteori

På 1960- og 70-tallet vokste det frem en innvending mot det liberalistiske synet i moderniseringsteorien på internasjonalt plan (Klein & Buseth, 2023). Det liberalistiske synet ble kritisert for å ensidig peke på at problemene til i landene i sør handlet om interne forhold og at det ikke fantes noen problematiske sider ved forholdet til vestlige land (Hesselberg, 2019, s. 41). Perspektivet som gikk under navnet avhengighetsskolen, rettet fokuset mot at økonomisk vekst ikke var løsningen for de fattige og problematiserte avhengigheten mellom kolonimaktene og de gamle koloniene. I avhengighetsskolen blir årsakene til fattigdom forklart gjennom eksterne faktorer som globale handelsstrukturer og imperialism. Teoretikerne mener derfor at løsningen for landene i globale sør må løsrive seg fra vestlige land for å kunne oppnå utvikling (Klein & Buseth, 2023; Eriksen, 2013). Avhengighetsperspektivet baserer seg på at imperialismen og avhengighet, hvor systemet for dominans og utbytting går ut på at et samfunn kontrollerer sentrale deler av et annet samfunn og ved hjelp av makt styrer samfunnet i et gitt tidsrom (Hesselberg, 2019, s. 35). Videre forklares massefattigdom med de økonomiske, sosiale og politiske forholdene fattige land har med vestlige land.

André Gunder Frank var en av de mest sentrale teoretikere innenfor avhengighetsskolen og med sin teori beskrev han hvordan ressurser og verdi blir ført oppover i systemet til et land, fra periferi til sentrum (Klein & Buseth, 2023). I metropolen vil en overføring av det økonomiske overskuddet som finnes i samfunnet havne hos den høyeste klassen og brukes på borgerskapets luksus istedenfor å gagne småbønder og lokale. Teorien om å skape monopoler som gir forhandlingsstyrke og makt fører til at de store, mektige vokser på bekostning av de små bøndene og handelsfolkene ute i periferiene (Smukkestad, 2008). Utvikling blir derfor skapt for noen få, mens større andel av land opplever en underutvikling, innenfor en såkalt strukturell underutvikling (Smukkestad, 2008, s. 81).

Blant teoretikerne i avhengighetsskolen var Raul Prebisch sentral og hans teori gikk ut på strukturelle forholdene mellom de fattige landene og vestlige makter. Han peker på de strukturelle forholdene som årsaken til opprettholdelsen av asymmetriske bytteforhold på verdensmarkedet, noe som begrenser de fattige landene sin utvikling (Smukkestad, 2008, s. 72). Forklaringen på årsaker til fattigdom gjennom avhengighetsskolen legger vekt på samfunnet og det hevdes at de fleste fattige ikke kan komme seg ut av egen fattigdom bare ved hjelp av egeninnsats. Veldigighet blir heller ikke sett på som tilstrekkelig, men et bidrag til å gi fattige et bedre liv i en periode. Teoretikerne innenfor dette perspektivet mener derfor at massefattigdommen må bekjempes gjennom nasjonale reformer,

ved hjelp av bistand eksternt og langsiktige fundamentale politiske endringer i den globale verden (Hesselberg, 2019).

2.7 Global medborgerskapsundervisning i skolen

Globalisering handler om at mennesker, kunnskap eller varer beveger seg på tvers av landegrenser og kulturer, som bidrar til et mer sammensatt nettverk og er med på å skape den globale verden vi ser i dag. De omfattende endringene i det globale samfunnet er med på å skape et kritisk rom for elever slik at de kan forstå hvordan en global verden fungerer, få en bred forståelse og kunne se handlingsrommet de sitter på (Andreotti, 2006). Den langvarige prosessen har også endret våre antakelser, tanker og holdninger om globale utfordringer som verden står overfor i dag. I dagens samfunn er det derfor større fokus rundt det å lære om den globale verden, men det vil ikke være tilstrekkelig nok å bare studere og lære om verden, ifølge Tucker og Cistone (1991, s. 5-6). I skolen er elevene nødt til å lære hvordan engasjere seg og de må gjøres bevisst på hva som foregår ute i verden av globale utfordringer, med vekt på hvordan dette påvirker deres hverdag (Andreotti, 2006).

I tidlige stadier av nasjonalstater var det lettere å ignorere sannhetene som fantes utenfor sin egen nasjon og skolen bidro derfor ikke til at man utforsket en annen virkelighet enn den man ble fortalt (Peters, 2022). Lærerens rolle i en global medborgerskapsundervisning er derfor å hjelpe elevene med å bryte med de fortellingene og sannhetene vi har fått gjennom nasjonalstatens utdanning og medias måte å forklare sannheten på (Peters, 2022, s. 20). For at elevene skal kunne møte de store verdensutfordringene i fremtiden, er første skritt å kunne se alle kulturer som likeverdige og akseptere at det finnes mer enn én måte å se virkeligheten på og respektere både leveste, tro og verdier. Da kan elevene innarbeide seg evnen til å håndtere kriser, samarbeide på tvers av land og innta et globalt perspektiv på utfordringene. De siste årene har temaer som fattigdom, likestilling, fred og sult blitt mer viktig for unge mennesker, noe globaliseringen bidrar med. Internett og teknologi gjør det lettere for unge mennesker å få med seg hva som skjer i den andre enden av verden og på den måten har de globale utfordringene vi ser i dag, stor påvirkning på alle mennesker i hele verden. Til tross for en økende interesse og ønske om å involvere seg, har utdanning ifølge Myers (2020) bidratt for lite med kunnskap og mange elever sitter med en liten forståelse av globale utfordringer.

Det finnes flere problematiske sider ved globaliseringen, som bunner ut i globale utfordringer i nåtidens samfunn. Mennesker over hele verden må håndtere klimaendringer, krigføring, innvandring, fattigdom og overleve i den globale verdensøkonomien på daglig basis. I en global medborgerskapsundervisning er det derfor viktig å synliggjøre alle sidene ved globalisering, både de positive og negative. Det er spesielt relevant å synliggjøre den globale ulikheten og de sidene ved globalisering som skaper og opprettholder urettferdige maktforhold i verdensøkonomien (Davies et al, 2018, s. 149). Læreren må samtidig være bevisst på hvilke samfunnsprosesser som blir synliggjort og inkludere alle perspektiv (Koritzinsky, 2014, s. 79). Hvis fokuset kun innebærer lokale og nasjonale samfunnsprosesser, mangler elevene kunnskap om hvordan det er å leve utenfor den vestlige verden og vil ikke kunne innarbeide seg et kritisk syn på globaliseringen. Naturlig vil den globale forståelsen til elevene dannes gjennom flere ulike perspektiver basert på utdanning, kultur og hvor i verden man bor. Det er viktig å påpeke at det alltid er rom for å endre sin mening eller perspektiv på globale utfordringer og tilnærmingen til et problem og syn fremmet av enkelte land eller interessegrupper er ikke bestemt eller absolutt (Peters, 2022, s. 13). Koritzinsky (2014, s. 85-86) poengterer at undervisningen må få frem hvordan ulike mennesker eller institusjoner i samfunnet stadig påvirker samfunnsutviklingen, og blir selv påvirket av den. Han understreker også at samfunnsendringer vil alltid skje, men de er ikke forutbestemt, de bestemmes av mennesker (Koritzinsky, 2014).

Skolen burde formidle hvordan elevens rolle kan brukes til å påvirke eller engasjere andre ved hjelp av en utdanning som fremmer en global medborger, men også forbruker. Det er viktig at elevene får et innblikk i hva det vil si å være en global forbruker i en verden full av sweatshop, barnearbeid og urettferdige handelsvilkår (Peters, 2022, s. 56-57). Elevene sitter på en makt og skolen bør derfor bidra til at elevene tar moralske og etiske valg basert på hva de lærer i skolen. I den sosiale medie verden er elevene mer enn bare forbrukere, de er også aktører som kan uttrykke sine synspunkter ut i verden. Elevene tilbringer mye av sin tid på internettet og i nyere tid er det tydelig hvor fort et budskap kan spres på internett. Ved å bruke sin stemme kan de bidra til å løfte de kritiske samtalene og føre de videre eller selv bli offer for global merkevarebygging (Peters, 2022, s. 65). Derfor er det svært relevant for skolen å lære elevene om sitt aktørskap og hvordan det globale medborgerskapet kan påvirke hverdagen deres. Utdanningen er nødt til å gi elevene ferdigheter og kunnskap om den globale ulikheten for å sikre fremtiden til elevene (Peters, 2022, s. 20). Dette er svært nødvendig for at elevene ikke skal bli isolert vekk fra utfordringer som klimaendringer, globale pandemier, økende ulikhet mellom nord og sør, samt flere uforutsette problemer det neste århundre fører med seg.

Nyere forskning viser at elevers globale kompetanseutvikling kan forberedes ved hjelp av erfaringsbasert undervisning (Peters, 2022, s. 28). Undervisning som introduserer ulike kulturer og virkelige individer og som gjør at elevene engasjerer seg i situasjonene fra virkeligheten, er nært knyttet til hva handelsspillet illustrerer. Barrett (sitert i Peters, 2022) skisserer tre ulike metoder man kan bruke i global medborgerskapsundervisning. Konkrete undervisningsmetoder blir pekt på som viktig bidrag i global utdanning og her trekkes prosjektarbeid, samarbeidslæring og rollespill med simulering av uformelle scenarier frem. Det poengterer hvorfor handelsspillet kan være et viktig bidrag til global medborgerskapsundervisning i skolen.

2.8 Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning

Det finnes to ulike tilnærminger å undervise global medborgerskapsundervisning (GMU) i skolen og elevene vil ut ifra hvilken tilnærming de blir presentert for, innta sitt syn og antakelser. Peters (2022, s. 13) mener at målet med GMU er ikke å la elevene ta parti, men heller hjelpe de med å finne sin egen stemme og forme et eget syn på komplekse problemer som vil påvirke de videre inn i fremtiden. En grunnleggende tanke i den kritiske tilnærmingen til GMU er at elevene må involvere seg i sitt nasjonale medborgerskap først (Davies et al., 2018). De er nødt til å vurdere om urettferdighet og undertrykkelse er en del av sin egen nasjons historie. På den måten kan det bevisstgjøre elevene i å forstå hva som har bidratt til utvikling for noen og underutvikling for andre. Den kritiske tilnærmingen til GMU i skolen vil tydeliggjøre den aktive politiske rollen elevene har for å kunne endre konkrete systemer i den sosiale virkeligheten. Den åpner også opp muligheter for elevene til å kunne påvirke lokale endringer, nasjonal politikk og videre påvirke globale strukturer og systemer (Davies et al., 2018).

I artikkelen *Soft versus critical global citizenship education* skiller Vanessa Andreotti (2006) mellom en myk og kritisk tilnærming til GMU og argumenterer for fordelene ved en kritisk tilnærming i skolen. Hun understreker at den kritiske tilnærmingen ikke handler om hva som er rett eller galt, men en måte å kunne forstå hvor antakelser og implikasjoner kommer fra. Ved å gi elevene rom til å reflektere over egne meninger, holdninger og verdier i global forstand kan de involvere seg i problemstillinger som inngår i både lokale og globale forhold, som maktforhold, sosiale ulikhet og fordeling av arbeidskraft og ressurser. Hovedtrekkene ved de to ulike tilnærminger til global medborgerskapsutdanning kan sammenfattes i en tabell:

	Myk	Kritisk
Problemet	Fattigdom, hjelpeløshet	Ulikhet, urettferdighet
Kjernen i problemet	Mangel på 'utvikling', utdanning, ressurser, ferdigheter, kultur, teknologi osv.	Komplekse strukturer, systemer, forutsetninger, skjeve maktforhold og holdninger som skaper og opprettholder utnyttelse.
Grunn til å bry seg	Medmenneskelighet og moralske: «ansvar for den andre» eller «for å lære den andre».	Politisk og etisk: Delaktighet i urettferdighet. «ansvar overfor den andre» eller «å lære med den andre».
Forståelse av gjensidig avhengighet	Vi er alle like sammenknyttet, vi vil alle det samme og vi kan alle gjøre det samme.	Asymmetrisk globalisering, skjeve maktforhold, nord og sørlige eliter som påtvinger egne forutsetninger som universelle.
Hva som må endres	Strukturer, institusjoner og individer som hindrer utvikling.	Strukturer, institusjoner, antakelser, kulturer, individer og forhold.
Individets rolle	Bare enkelte individer er en del av problemet, men alle kan bidra til å løse problemet ved å presse på strukturendringer.	Alle er en del av problemet og løsningen. Man kan reflektere over sin egen posisjon og bidra til endring i egne kontekster.
Målet med GMU	Gi enkeltpersoner mulighet til å handle (eller bli aktive borgere) i henhold til det som er definert for dem som et godt liv eller en ideell verden.	Gi enkeltpersoner mulighet til å reflektere kritisk over arv og prosessene i deres kulturer, til å forestille seg ulike fremtider og til å ta ansvar for beslutninger og handlinger.
Mulige utfordringer med GMU	Følelse av selvbetødning og selvrettferdighet og /eller kulturell overlegenhet, forsterkning av koloniale forutsetninger og forhold, forsterkning av privilegerer, delvis fremmedgjøring og ukritisk handling.	Skyldfølelse, indre konflikter og lammelser, kritisk løsrivelse, følelse av hjelpeløshet.

Tabell 2.1. Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning (modifisert fra Andreotti, 2006, s. 26-29).

Tabell 2. 1 illustrerer at gjennom en myk tilnærming forklares årsaker til fattigdom ut ifra indre årsaker i landet. Land som er mindre utviklet betegnes som fattige og hjelpeløse hvor kjernen i problemet er at de mangler det som skaper utvikling: utdanning, ferdigheter, ressurser og teknologi. Den myke tilnærmingen viser til at man må endre de interne strukturene og institusjonene som hindrer landene i å utvikle seg. Ut ifra en slik tilnærming kan man tydelig oppdage moderniseringsteoretiske tanker angående fattigdom og ulikhet. Gjennom en kritisk tilnærming vil den globale ulikheten derimot forklares med urettferdigheten i systemer og strukturer, som kan direkte sammenlignes med tanker fra avhengighetsskolen. Problemets kjerne er ikke at de fattige land ikke strekker til, men heller komplekse strukturer, skjeve maktforhold og holdninger som opprettholder utnyttelsen av fattige land. Videre, er det stor forskjell på hvorfor man skal gjøre noe med ulikheten og hva som er grunn for å bry seg. I en myk tilnærming vil grunnen for å bry seg være medmenneskeligheten, det moralske og humanitære prinsippet for handling, at man har et ansvar for den andre. Den kritiske tilnærmingen derimot, har heller et politisk og etisk syn hvor grunnlaget for å bry seg handler mer om rettferdigheten og ansvaret ligger overfor den andre, gjennom ansvarliggjøring.

Hvis en sammenligner hovedtrekkene i de ulike tilnærmingene om individets rolle ser man at i en kritisk tilnærming er alle en del av problemet og løsningen, der alle mennesker kan reflektere over sin egen posisjon og dermed bidra til endring. En myk tilnærming derimot, baserer seg på tanken om at bare noen få er en del av problemet, men at alle kan løse problemet ved å bidra til strukturendringer. Ifølge Myers (2020, s. 6) er studenter engasjerte og interesserte i å lære om klimaendringer og fattigdom, men det er tydelig at de har vanskeligheter for å forstå de ulike aspektene i et samfunn og spesifikke strukturer som påvirker menneskers liv mest. Global utdanning er et sammensatt begrep hvor flere tilnærminger bidrar til en bred forståelse. Begrepet er relativt nytt og målet er å minne elevene på at de lever i en gjensidig avhengig verden og ved å bruke sin handlefrihet kan de være med på å påvirke i riktig retning (Peters, 2022, s. 15). Andreotti (2006, s. 22-23) setter søkelys på hvordan global medborgerskapsundervisning burde formidles i skolen for å forstå globale problemstillinger. Hun skriver at generasjonen som vokser opp i dag er både oppmuntret og motivert for å gjøre en forskjell, men hvis en slik undervisning svikter kan det ende med en tilnærming hvor elevene utformer antakelser om verden, hvor de ender opp med å reproducere maktforhold og utøve vold slik som europeerne gjorde i kolonitiden.

Globale hendelser som terror, krig, pandemier eller klimaendringer som forverrer seg kan være en påkjenning for elevene og påvirke deres hverdag. En utfordring med GMU i skolen vil derfor være at disse hendelsene kan gjøre at elevene blir overveldet og dermed opptre passive og få en følelse av kompleksitet (Peters, 2022, s. 13). Det kan være vanskelig å få elevene til å forstå hvilken rolle og påvirkningskraft de har hvis følelsen av å ikke kunne hjelpe til trer inn. I likhet (Andreotti, 2006) vil en mulig utfordring med GMU gjennom en kritisk tilnærming være at elevene kjenner på skyldfølelse, lammelser og følelse av hjelpeløshet.

3. Metode

I følgende kapittel vil jeg beskrive de forskningsmetodene jeg har valgt for å samle inn, bearbeide og analysere data til denne masteroppgaven. Forståelsen jeg har for de valgte metodiske tilnærmingene vil komme frem gjennom valgene som ble foretatt underveis i forskningsprosessen. De valgte metodene er gjennomtenkt og hensiktsmessig valgt for å besvare oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16), er de viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode åpenhet, dokumentasjon og grundighet. Gjennom å beskrive og redegjøre for valgene som er tatt vil jeg prøve å oppfylle disse kjennetegnene på en god måte.

3.1 Metodedesign

Metode er vårt redskap i møte med noe vi ønsker å undersøke (Dalland, 2017) og kan sees på som å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2021). Metode er en fremgangsmåte for å skaffe seg ny kunnskap ved å få svar på spørsmål og det handler om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjonen vi har forsket på (Larsen, 2017). I denne masteroppgaven har jeg som formål å kunne gi svar på en sammensatt problemstilling og ifølge Kvarv (2014) kan metode sees på som et verktøy for et undersøkelsesopplegg hvor akkurat det er formålet. Jeg vil med mine forskningsmetoder fremskaffe kunnskap med utgangspunkt i min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Metodene jeg har valgt for studien er klasseromsforskning, kvalitativt intervju og refleksjonsnotat. I denne studien utførte jeg rollespillet «Handelsspillet» i tre forskjellige tiendeklasser i Norge. I etterkant av spillet svarte elevene på et refleksjonsnotat med spørsmål knyttet til det samfunnsfaglige i spillet og det didaktiske ved metoden. Samfunnsfaglæreren til elevene som er med på forskningen er også med som deltaker i spillet. For å få frem tanker og refleksjoner fra både elever og lærere intervjuet jeg lærerne etter deltakelsen av spillet. Under gjennomføringen av spillet observerte jeg elevene og brukte et notatskjema for å skrive ned utsagn og observasjoner.

Samfunnsvitenskapelig metode er den mest utbredte metodiske tilnærmingen i forskning som angår utdanning og skole. For å finne ut om handelsspillet kan bidra med forståelse og bevissthet rundt global ulikhet hos elever på 10.trinn, er jeg nødt til å forske på det som skjer i skolen og ifølge Christoffersen og Johannessen (2012), må man anvende samfunnsvitenskapelig forskningsmetode for å oppnå dette. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man kan gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten og hva denne informasjonen kan fortelle oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen et al., 2021). Tidlig i planleggingen av min forskning så jeg behovet for å

kombinere flere kvalitative metoder for å kunne svare på problemstillingen min. Ifølge Kvarv (2014) er det viktig å være klar over at det ikke finnes kun en metode, men flere metoder kan anvendes hver for seg eller i kombinasjoner, avhengig av problemets karakter og formålet med undersøkelsen. Formålet med forskningen min er å finne ut om elevene og lærere kan ta i bruk en spesifikk undervisningsmetode som kan fremme motivasjon og læring i samfunnsfag. Mitt valg og det epistemologiske utgangspunktet for planleggingen og gjennomføringen av undersøkelsene mine har avgjørende betydning for det forskningsresultatet jeg kommer frem til.

3.2 Kvalitativ metode

Kjennetegnet til kvalitativ metode er at forskeren søker en forståelse av sosiale fenomener, enten ved å ha nær kontakt med deltakere i felten eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018). I motsetning til kvantitativ metode er kvalitative metoder mer fleksible og de tillater større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjon mellom forsker og deltaker. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Thagaard (2018, s.16) understreker at fleksibiliteten i kvalitativ forskning gir oss muligheten til å endre utformingen av prosjektet i løpet av prosessen fordi vi innarbeider erfaringer og nye utfordringer underveis. Underveis i forskningsperioden min har jeg gjort nye erfaringer ved hjelp av pilotutprøving av både intervju, refleksjonsnotat og klasseromsforskningen. På bakgrunn av dette har jeg kunne endret utformingen fortløpende og forbedret spørsmålene mine underveis basert på det jeg erfarte.

Ifølge Kvarv (2014, s. 137), er kvalitativ metode basert på at det både er mulig og ønskelig at forsker inngår i en situasjon preget av interaksjon og kommunikasjon, noe en klasseromsforskning passer til. For mitt masterprosjekt er målet å finne ut om handelsspillet kan bidra til forståelse og refleksjon rundt globale utfordringer. Hensikten med kvalitative dybdeundersøkelser er å undersøke enkeltfenomener, derfor så jeg det hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode til mitt forskningsarbeid hvor jeg skal undersøke elevs og lærers tanker rundt en spesifikk didaktisk metode i samfunnsfag (Kvarv, 2014).

3.3 Utvelgelse av informanter

I utvelgelsen av informanter har jeg benyttet kriteriebasert utvelgelse. Det innebærer ifølge Christoffersen og Johannessen, (2012, s. 51) at informanter som velges ut, oppfyller spesielle kriterier. For meg var det viktig at elevbesvarelsene var preget av at elevene hadde litt forkunnskaper og

refleksjon allerede etablert, derfor var det et kriterium at elever fra tiendeklasse skulle delta. I utvelgelsen av informanter til de kvalitative forskningsintervjuene hadde jeg som kriterium at læreren jeg skulle intervjuer måtte være samfunnsfaglærer til klassen jeg utførte handelsspillet i. Opprinnelig var mitt ønske å ha to klasser fra 10.trinn fra forskjellige steder i Norge, men som følge av coronapandemien oppsto det noen utsettelse. Derfor har innhenting av data foregått over en periode på et halvt år og jeg har utført mitt prosjekt på to skoler hvorav den ene skolen stilte med to klasser til disposisjon. Dermed har jeg materiale fra tre tiende klasser og tre kvalitative intervjuer med samfunnsfaglærerne som tilhørte hver sin klasse. I tillegg har jeg observasjonsmaterialet som supplerer de andre metodene mine.

Antall	Deltakelse
60 elever	Handelsspillet
54 elever	Refleksjonsnotatet
3 lærere	Intervju

Tabell 3.1. Antall informanter som har deltatt i studien.

Utvelgelsen og rekruttering av informanter oppnådde jeg gjennom et eksisterende nettverk bestående av kollegaer på min arbeidsplass, noe som kan være nyttig for å få grunnleggende informasjon og legge til rette for å entre felten (Christoffersen & Johannessen,

2012). I starten av min siste praksisperiode, fant jeg ut at jeg ville skrive om rollespill, nærmere bestemt «Handelsspillet». Praksislæreren min var svært behjelpelig med prosjektet mitt og fungerte derfor som en døråpner for å gi meg en uformell tilgang på flere informanter som jeg ønsket å bruke i min forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

Tabell 3.1 viser hvor mange informanter som har deltatt i denne studien. Den viser også hvor mange elever som svarte på refleksjonsnotatet og sier noe om hvor mye data jeg sitter med.

Lærerne deltok selv i spillet og samhandlet med sine egne elever. For å sikre anonymiteten til

Kjønn	Lærer	Fiktivt navn
Mann	1	Pål
Kvinne	2	Trine
Mann	3	Morten

Tabell 3.2. Oversikt over lærerens kjønn og deres fiktive navn.

lærerne har jeg valgt å gi de fiktive navn som ikke kan spores tilbake til deres arbeidsplass (se tabell 3.2). På den måten blir anonymiteten til lærerne ivaretatt, samtidig som det skaper samtidig en nærhet til informantene mine.

I etterkant av piloten av selve spillet kom jeg frem til at for å få gode og utfyllende refleksjoner fra elevene var det lurt å vente med notatet til dagen etter. Rollespillet tar mye energi og man føler seg ganske oppspilt av alle inntrykkene, at å skulle svare på ti spørsmål rett etterpå, så jeg som imot sin hensikt. Refleksjonsnotatet ble dermed gjennomført med elevene i første eller andre time dagen etter

deltakelsen. Da elevene skulle svare på refleksjonsnotatet fikk de forklart hva notatet handlet om, og hvilke rettigheter de hadde gjennom informasjonsskrivet som ble delt ut på forhånd (se vedlegg 5). Det var flere elever som deltok ved gjennomføringen av handelsspillet, men fordi refleksjonsnotatene ble gjennomført dagen etter rollespillet var det fravær knyttet til deltakelse på refleksjonsnotatet.

3.4 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på, dette handler om at intervju gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av fenomenet en forsker på (Johannessen & Christoffersen, 2012, s. 77). Det kvalitative intervjuet kjennetegnes ved at forskeren vil innhente data gjennom et intervju for å få frem erfaringer og beskrivelser knyttet til et fenomen eller hendelse. Kravet til deltakeren er at de har erfart fenomenet eller hendelsen som forskeren ønsker å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117-118). På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju tre samfunnsfaglærere som også deltok i rollespillet, for å få frem synspunktet og opplevelsen til lærerne i tillegg til elevenes stemme i refleksjonsnotatet. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsrom hvor det enten var kun oss til stede eller noen få andre i rommet. I forkant fikk informantene tildelt et informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 4) og de fikk lest over deres rettigheter i forhold til deltakelse. Intervjuene varte om lag 25 minutter, der lengden på de ulike intervjuene varierte i forhold til hvor mye læreren ønsket svare på hvert spørsmål. Jeg prøvde å snakke minst mulig og tok kun ordet om informanten var ferdigsnakket eller hvis jeg ønsket å følge opp med et spørsmål.

Det var viktig for meg å kunne gi læreren muligheten til å snakke fritt om det de nettopp opplevde, og jeg tenkte at et semistrukturert intervju kunne passe min forskning. På forhånd utformet jeg en intervjuguide hvor jeg hadde fastlagte temaer, spørsmål og rekkefølgen var satt opp (se vedlegg 1). Spørsmålene var relativt åpne, og det var ikke formulert svaralternativer på forhånd. På denne måten vil informanten min formulere svar med egne ord og min innvirkning på hvordan informanten svarer blir mindre. Svarene jeg fikk sier noe om hvordan informanten har forstått spørsmålet. Selv om jeg hadde semistrukturert spørsmål og temaer hadde jeg et ønske om at intervjuet skulle føles mer som en samtale hvor informanten kunne snakke litt fritt om det personen nettopp hadde opplevd. For å oppnå det lot jeg informanten få god tid mellom hvert spørsmål og kunne følge opp med flere tanker selv om jeg var klar til å gå til neste spørsmål.

3.5 Observasjon

Observasjon handler om å være til stede i en situasjon eller forskningsfelt man ønsker å undersøke nærmere. Ifølge Larsen (2017, s. 104) handler observasjon om systematiske iakttakelser, ved hjelp av det en ser og det en hører. Under observasjon skjer det også tolkning av situasjonen, noe som gjør at med våre erfaringer og kunnskaper kan det prege hvordan vi tolker det vi observerer (Larsen, 2017). Det er naturlig å bruke observasjon når man ønsker direkte tilgang til det som undersøkes på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62), som i denne studien er samspillet mellom elever som deltar i et rollespill i klasserommet deres. Direkte erfaringer ved observasjon i feltarbeid kan bedre forståelsen til forskeren, samtidig som man kommer nærmere inn på folks virkelighet og får personlig kunnskap om dem (Fangen, 2010). Jeg valgte å ta i bruk observasjon som en supplerende metode til studien, med et spesifikt mål om å samle data gjennom et annet perspektiv enn de andre metodene. Som forsker kan man innta ulike observasjonsroller i feltundersøkelser. I en ikke-deltakende observasjon er forskeren bare tilskuer til det som observeres og kan på den måten observere mennesker i sin naturlige setting (Larsen, 2017, s. 105). Et eksempel på en slik undersøkelse er å være observatør i et klasserom. Ifølge Næss og Sjøvoll (2018, s. 180) er ikke-deltakende observasjon hensiktsmessig når forskningsspørsmålet handler om en aktivitet, et bestemt sted eller liknende. Derfor falt valget på en ikke-deltakende observatørrolle da jeg skulle samle inn observasjoner fra rollespillet.

I forkant av observasjonen er det viktig å tenke over hva man skal fokusere på. Ved bruk av en semistrukturert tilnærming til observasjon vil det være nødvendig å lage en observasjonsguide (Larsen, 2017, s. 108). Guiden inneholder en liste med stikkord over situasjonene man ønsker å registrere. I forkant av rollespillene utarbeidet jeg noen kategorier og stikkord om hva jeg skulle se etter som var relevant for forskningsspørsmålene mine. Jeg lagde derfor et notatskjema og brukte det som en veileder da jeg skulle observere elevene (se vedlegg 2). Ved å bruke guiden som en veileder vil man kunne være mer fleksibel hvis det skulle oppstå andre handlinger eller situasjoner en ikke har tenkt på (Larsen, 2017, s. 108).

3.6 Datainnsamling av observasjon

Å være en ikke-deltakende observatør begrenser forskeren ved at deltakerne ikke kan involvere forskeren i samhandlingen. Observatøren skal ikke kommunisere med deltakere og forholde seg passiv under observasjonen. Underveis i spillet opplevde jeg det som vanskelig å gå inn i en ikke-

deltakende rolle da den fysiske tilstedeværelsen gjorde det utfordrende. Det var også vanskelig å fatte akkurat hva som ble sagt som et resultat på et høyt lydnivå. Handelsspillet skaper et svært intenst aktivitetsnivå og jeg var nødt til å bevege meg rundt i klasserommet for å danne meg et helhetlig og variert inntrykk av samhandlingene i aktiviteten. En slik utfordring beskriver Larsen som svært sentral under en ikke-deltakende observasjon: «I slike tilfeller er det svært viktig at ikke observatørens tilstedeværelse skal påvirke atferden til dem som undersøkes.» (2017, s. 105). For å unngå en påvirkning på elevene forberedte jeg elevene og lærerne godt på at jeg ikke var med i spillet og skulle ikke involveres i handelsavtaler eller samtaler. Under alle gjennomføringene var det et par elever som prøvde å ta kontakt med meg for spørsmål eller bare kommentere spillet. Resultatet av disse utfordringene gjør at jeg er klar over at observasjonen kan være påvirket av min tilstedeværelse og gjentatte avbrytelser i observasjonene. Som følge av dette kan det være observerbare elementer i aktiviteten som jeg ikke har fått observert på en tilfredsstillende måte.

For at de umiddelbare reaksjonene og opplevelsene til elevene skal være genuine er det også avgjørende at ingen av elevene har fått røpet hvordan man spiller det. I den ene klassen var det en elev som hadde spilt det før, men lovet meg å ikke røpe det til de andre. På bakgrunn av dette kan spillets gang ha blitt påvirket av den eleven sin rolle. En større utfordring oppsto da jeg hadde utført spillet i en klasse og uken etter skulle utføre spillet i parallellklassen deres. Det førte til samtaler om spillet blant elevene og som et resultat av det kan elevene ha fått vite hva som kom til å skje. Dette kunne i en viss grad ha svekket de genuine reaksjonene til elevene og den sterke opplevelsen av urettferdighet.

På bakgrunn av det anonyme prosjektet og etiske hensyn ble det ikke tatt opptak av observasjonene. Observasjonen baserte seg derfor på ulike funn og utsagn fra elevene underveis. Jeg brukte et notatskjema av observasjonsstudier for å skrive ned spesifikke utsagn og noterte ned hvilke tidspunkt gruppene uttrykte seg mest på. Under observasjonen så jeg etter hvilke situasjoner som oppsto, diskusjoner og utsagn fra elevene. Det var viktig å følge det samme notatskjema alle gangene jeg utførte handelsspillet slik at jeg kunne sammenligne klassene i analysen. Utfordringen med å følge et observasjonsskjema i forskning gjort i et klasserom er muligheten til å få med alt som skjer. I undervisning der elevene flytter på seg, snakker og diskuterer i grupper i ulike områder av rommet kan det blir vanskelig å få med seg alt, men også det å forstå alt som blir sagt når man er utenfor spillet. Derfor er observasjonsnotatene preget av at det var vanskelig forhold.

3.7 Refleksjonsnotatet

I etterkant av rollespillet ønsket jeg å hente inn refleksjoner som ikke var styrt av meg som forsker, men som var betonet av elevenes egne opplevelser knyttet til gjennomføringen av handelsspillet. På bakgrunn av det utarbeidet jeg et refleksjonsnotat med spørsmål som elevene fikk utdelt dagen etter gjennomføringen og som skulle svares uten meg til stede. Refleksjonsnotatet baserer seg på spørsmål knyttet til forskningsspørsmålene mine, som er delt inn i to fokusområder: en didaktisk del og en samfunnsfaglig (se vedlegg 3). I pilotprøvingen testet jeg ut refleksjonsnotatet på elever som hadde vært med på handelsspillet og fikk de til å gi men en respons på hvordan spørsmålene fungerte.

3.8 Ethiske prinsipper

Forskning i skolen innebærer å forske på andre mennesker, både voksne og barn. Dette utgjør et etisk ansvar som forskeren må ta hensyn til og det er særlig tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på; informert samtykke, krav på privatliv og krav på riktig presentasjon av data (Postholm & Jacobsen, 2018). Kravet om informert samtykke handler om at den som undersøkes må kunne velge fritt om han eller hun vil delta, uten noen form for press fra andre. For at personer skal kunne velge fritt om de vil delta i en undersøkelse eller ikke, må de ha full informasjon om undersøkelsens hensikt, hvilke ulemper og fordeler den kan medføre for dem og hvordan data skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018). Tidlig i forskningen utformet jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 4 og 5) til elevene, lærerne og foreldrene til elevene som ble sendt ut i forkant av utførelsen på alle skolene. I forkant av deltakelsen i handelsspillet var det viktig at ikke all informasjon ble gitt til elevene fordi det kunne ødelegge og virke inn på de umiddelbare reaksjonene til elevene og handlingene som utspiller seg. Da jeg utarbeidet informasjonsskrivet til elevene måtte jeg derfor fokusere på å være åpen nok med informasjonen, men ikke så konkret at det kunne påvirke forskningen. I tillegg til informasjonsskrivet ga jeg beskjed til elevene om at deltakelsen ikke hadde noen konsekvens for deres skolegang eller vurdering i faget. Etterfulgt av kravet om full informasjon er kravet om at informantene har forstått informasjonen like strengt (Postholm & Jacobsen, 2018). I forkant av utførelsen av handelsspillet snakket jeg med elevene om informasjonsskrivet og lot elevene stille så mange spørsmål de ville, slik at informantene hadde alt av informasjon de trengte før jeg startet forskningen.

I all forskning som innebærer å samle inn informasjon om identifiserbare enkeltpersoner må man vurdere om prosjektet inneholder persondata som kan utløse meldeplikt hos Norsk senter for

forskningsdata og dette går under kravet om privatliv (Christoffersen & Johannessen, 2012). I min forskning har jeg brukt deltakelse av enkeltpersoner og på bakgrunn av det jeg ønsket å finne ut gjennom forskningen min var det ikke hensiktsmessig å innblande personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Dersom det ikke skal innhentes sensitive opplysninger kan ungdom selv samtykke fra de er fylt 15 år (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018), noe som var tilfelle i min undersøkelse. Jeg valgte derfor å innhente passivt samtykke fra foreldrene i den første klassen, noe som betyr at foreldrene fikk anledning til å gi beskjed til meg på e-post om å reservere seg mot at barnet deltok. I og med at alle elevene som skulle delta hadde fylt 15 år brukte jeg muntlig samtykke på de to andre klassene.

For å sikre anonymiteten til deltakerne ba jeg mine informanter om å ikke nevne navn, alder, kjønn eller bosted når de besvarte refleksjonsnotatet eller deltok i intervjuet. Dermed er alle opplysningene om personer som er hentet inn til dette prosjektet anonymt, noe som faller utenfor personopplysningslovens definisjon, og undersøkelsen trenger ikke å meldes (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018). Det er uansett viktig å bemerke at ingen av informantene som deltar i dette forskningsprosjektet kan eller vil bli identifisert. Dette er fordi jeg ikke har nevnt hvilke skoler jeg har utført prosjektet på og utelatt opplysninger som alder, kjønn og navn gjennom hele datainnsamlingen. Ved å ikke nevne noen av disse opplysningene i forskningen kan man med sikkerhet si at informantene mine ikke kan spores opp. Krav på riktig presentasjon av data handler om at forskeren skal forsøke å gjengi funn og resultater fullstendig og unngå å sette informantene i dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor kan en holde tilbake funn som er relevante for forskningen hvis det det kan være uetisk å presentere funnene. Basert på dette har jeg vært oppmerksom på at sitatene som blir fremstilt i analysen er gjengitt riktig og ikke forfalsket for å få det resultatet som jeg ønsker, noe som er svært alvorlig og i strid med forskningsmessige prinsipper (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.9 Kvalitativ dataanalyse

Kvalitative datanalyse handler om å kunne samle data, analysere og sortere dataene, deretter gjøre materialet forståelig i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2018). Selve analysen av data kan forklares som en prosess hvor man prøver å ordne data, se etter mønster og legge de frem slik at de blir tilgjengelig for tolkning (Repstad, 2007). Tolkning er en vurdering av datamaterialet, begrunnet av forskeren i forhold til problemstilling eller forskningsspørsmålene man tar opp i studien (Repstad,

2007). I kvalitativ dataanalyse skilles det mellom en induktiv tilnærming og en deduktiv tilnærming til dataene. Imens en tradisjonell induktiv tilnærming går ut på at det teoretiske perspektivet utvikles på bakgrunn av dataanalysen, vil en deduktiv karakter ta utgangspunkt i perspektiver fra tidligere teorier (Thagaard, 2018). I min forskning har jeg valgt en deduktiv tilnærming i analysen for å anvende det etablerte teoretiske rammeverket som finnes på feltet. På den måten vil jeg kunne avdekke hvordan teorien om rollespill kommer frem i datamaterialet og hvor elevene plasserer seg i det utviklingsteoretiske landskapet.

Analyseprosessen deles opp i tre forskjellige faser: kategorisering/koding, sammenheng og tendens. Kategorisering/koding er første steg i analysen og jeg startet derfor med å lese gjennom alle refleksjonsnotatene og transkribere alt av tekst inn i et digitalt dokument. Kodingen jeg benyttet meg av ligger tett på informantenes utsagn eller elevbesvarelser, dette gjøres for å ivareta spesifikke hendelser i materialet (Tjora, 2021). Jeg startet med å opprette et analysedatadokument hvor jeg opprettet koder basert på setninger og hele utsagn fra elevbrevsarelsene. Deretter jobbet jeg videre med empirien og kodene ble generert deduktivt basert på etablert teori, både i den didaktiske delen og den samfunnsfaglige. I den didaktiske delen ble kategoriene utformet naturlig ut ifra hva elevenes og lærernes svar, noe som samstemte med etablert teori; læringsfremmende, variasjon, elevene lærer bedre fysisk, at rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten. Den samfunnsfaglige delen ble naturlig delt opp ved å bruke de overordnede spørsmålene (1, 4 og 7) i refleksjonsnotatet (se vedlegg 3) og dannet derfor tre overordnede temaer: årsaker og løsninger til global ulikhet og elevenes syn på egen rolle i det globale systemet. I intervjuene ble kategorier/koder til basert på hva lærerne svarte på spørsmålene. I den didaktiske delen trekker de frem fordeler og utfordringer, noe elevene også gjorde i elevbrevsarelsene. Derfor ble det naturlig at de samme kategoriene ble benyttet i analysen av intervjuene. Tabell 3.3 viser hvordan kategoriseringen av lærerens svar ble gjort.

Spørsmål	Trine	Kategori/koding
Hvilke fordeler kan rollespill som en didaktisk metode ha i samfunnsfagundervisningen?	Jeg tror at rollespill som handelsspillet gjør at elevene i større grad husker temaet og at de også i større grad forstår temaet enn ved å for eksempel bli forelest om det for. For av og til litt trøtte og lei ungdommer, er rollespill også et spennende avbrekk i skolehverdagen og det vil kanskje oppleves som mer givende.	Elevene vil huske temaet bedre (lærer bedre fysisk) Bidrar til forståelse (læringsfremmende) Spennende avbrekk, oppleves givende (variasjon)

Tabell 3.3. Eksempel på kategorisering av lærerens tanker om rollespill som undervisningsmetode.

I kategoriseringsfasen ble spørsmålene analysert basert på den samfunnsfaglige delen som utgjør tre kategorier: årsaker, løsninger og elevenes syn på egen rolle i det globale systemet. Hver elev ble deduktivt kodet, og de ulike årsakene representerer de ulike kategoriene (se tabell 3.4).

Elevbesvarelse	Koder	Kategori
«Det er mange årsaker til ulikheter i verden i dag. De rike landene bruker stadig opp ressursene til fattige land og produsentene tjener alt for lite. Noen land har høye befolkningstall slik at mange ender opp som fattige. Fattige land har dårligere forutsetninger enn rike land. Dette skyldes mangel på utvikling og utdanning i mange av de fattige landene. Fattige land deltar kun i verdensøkonomien for å selge en ressurs videre til et rikt land.»	Asymmetriske strukturer (eksterne forhold) Befolkningstall (interne forhold) Asymmetriske strukturer (eksterne forhold) Mangel på utvikling og utdanning (interne forhold) Asymmetriske strukturer (eksterne forhold)	Sammensatt årsak

Tabell 3.4. Eksempel på kategorisering av årsaker til global ulikhet i elevbesvarelsene.

Underkategoriene i dataanalysen varierer veldig ut ifra hvilket spørsmål som analyseres og derfor vil det være ulike hovedkategorier og underkategorier på den samfunnsfaglige og didaktiske delen. Den siste delen av analysen handler om at jeg som forsker skal se etter sammenhenger og tendenser fra etablert teori. Jeg har derfor sett dataene i lys av det teoretiske rammeverket i studien min for å kunne utarbeide tabeller og vise til hva som er tendensene i datamaterialet. Jeg har gått flere ganger frem og tilbake for å analysere dataene mine på nytt. Slike vurderinger og subjektive tolkninger kan forekomme i en slik prosess hvor kvalitativt data er samlet inn (Kvale et al., 2015, s. 25). Dette har vært en lang og lærerik prosess hvor jeg har satt meg inn i teorien på nytt flere ganger for å kunne tolke svarene på best mulig vis. Jeg har valgt å vise frem flere av sitatene i analysedelen for at tolkningsprosessen skulle bli enda mer transparent. Ved at leseren får se hvordan jeg har tolket sitatene og er en del av tolkningsprosessen bidrar det med å styrke overførbarheten og troverdigheten til oppgaven.

3.10 Studiens kvalitet

Målet med god forskning er ikke å avdekke en universell og fullstendig sannhet, men heller å etterstrebe en pågående prosess hvor forskeren avdekker og forstår deler av virkeligheten som kan bidra til å utvikle vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018). Hva som kjennetegner god forskning, kan handle om hva andre opplever som nyttig og om forskningen har høy kvalitet, men skal først og

fremst bestemmes av den som leser forskningen, og om den opplever sannhet i det som skrives (Jacobsen, 2015). Tradisjonelt sett har begrepene reliabilitet og validitet lenge blitt brukt i forskning som en forklaring på kvaliteten på forskningen (Repstad, 2007). Validiteten eller gyldigheten blir knyttet til tolkningen gjort ut ifra data. Man stiller spørsmål om hvilken grad de tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til virkeligheten (Thagaard, 2018). Reliabilitet svarer på spørsmålet om studien gir inntrykk av at forskeren har utført prosjektet sitt på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Det handler også om hvor presise og gode metodene er, hvor presise og pålitelige den samlede informasjon er, og om analysen er gjennomført uten feil og mangler (Repstad, 2007). En vanlig måte å forklare høy reliabilitet er at de samme resultatene hadde kommet frem hvis prosjektet hadde vært utført av ulike observatører med fokus på det samme fenomenet (Repstad, 2007, s. 134).

For å kunne begrunne studiens pålitelighet må forskeren reflektere over hvordan gjennomføringen og forskeren selv kan ha påvirket resultatet. Der skiller man mellom forskerens egen påvirkning og om forskningsprosessen er synlig nok for andre og slik at den legger til rette for refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2018). En pilotundersøkelse kan bidra til å heve kvaliteten på et forskningsprosjekt, derfor valgte jeg å teste alle metodene mine i forkant i form av en pilot. Dette gjorde jeg fordi jeg ville være sikker på at metodene jeg brukte var gode og at de kunne endres hvis det var noe som ikke stemte. Bakgrunnen for at jeg valgte refleksjonsnotat som metode i min forskning er muligheten elevene har til å svare det de faktisk mener. Ved å svare på spørsmål på ark uten at jeg som forsker kommer med flere spørsmål er det lavere terskel for at de svarer ærlig. Det at jeg har benyttet meg av tre klasser gjør at jeg har innhentet en stor mengde data, noe som styrker oppgaven min. Hvis jeg hadde benyttet meg av færre informanter ville ikke dataene vært like dekkende for det fenomenet jeg har forsket på.

I undersøkelser hvor man anvender forhåndsbestemte spørsmål til informantene vil det være helt sentralt å tenke over utforming av spørsmål og svar. Dette handler om at forsker og forskningsdeltaker ikke er fysisk i nærheten av hverandre og relasjonen vil derfor bli bestemt av det instrumentet som er til stede, nemlig refleksjonsnotatet. Viktigheten av hvordan man skal formulere spørsmålene blir derfor enda mer betydelig og flere forhold kan bidra til å senke refleksjonsnotatets pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Da jeg skulle utarbeide spørsmål til notatet var det viktig å etterstrebe åpne spørsmål, unngå uklare, doble og ledende spørsmål. Ønsket med å bruke refleksjonsnotat var å få frem genuine tanker og opplevelser hos elevene og derfor gjennomførte jeg en pilotutprøving— en undersøkelse i forkant av selve prosjektet. Elevene som deltok i piloten fikk

beskjed om å understreke på arket, hvilke spørsmål som var vanskelig å forstå, det vil si uklare spørsmål som respondentene ikke hadde nok kunnskap nok til å forstå (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette er spesielt viktig å tenke over hvis man skal ha et spesifikt alderstrinn og man ikke vet hvilken forutsetning elevene har for å forstå ulike begreper. Spørsmål som er formulert slik at respondenten er nødt til å forholde seg til flere ulike ting som ikke naturlig henger sammen, kalles doble spørsmål og bør unngås (Postholm & Jacobsen, 2018). Det kan forvirre respondenten og føre til at de ikke orker å svare eller svarer på et av spørsmålene som står der. I utformingen av spørsmålene var jeg derfor nødt til å endre på flere av spørsmålene for at de ikke skulle bli for komplekse og doble. Videre ble jeg oppmerksom på ledende spørsmål, det vil si spørsmål som favoriserer en spesiell type svar, noe som kan få elevene til å svare det de tror jeg vil at de skal svare. Underveis endret jeg derfor på spørsmålene flere ganger for å utarbeide åpne spørsmål. For å unngå at elevene «pyntet» på svarene sine, tydeliggjorde jeg viktigheten av ærlighet og grundighet før elevene skulle svare. Jeg var opptatt av at de ikke skulle overdrive eller underdrive meninger og opplevelser, men heller være helt ærlig. Dette gjorde jeg for å unngå at resultatene skulle bli påvirket av meg som forsker og relasjonen jeg fikk med forskningsdeltakerne.

3.11 Metodetriangulering

For å kunne svare på min problemstilling som er både kompleks og sammensatt, fant jeg tidlig ut at det ikke var tilstrekkelig med bare en forskningsmetode. I tillegg til at jeg ville undersøke elevenes refleksjoner om global ulikhet, ønsket jeg også å finne ut hva lærerne og elevene synes om bruken av undervisningsmetoden. På bakgrunn av dette kom jeg frem til at det var hensiktsmessig å benytte flere metoder for å skaffe et mer helhetlig bilde av reaksjoner og opplevelser av handelsspillet, noe som kalles triangulering (Postholm & Jacobsen, 2018). I metodetriangulering kan man bruke både kvalitative og kvantitative metoder i samme forskningsprosjekt eller triangulere ved å benytte seg av flere ulike kvalitative metoder. Jeg har anvendt flere kvalitative metoder for å skaffe datamaterialet til forskningen; observasjoner, intervju og refleksjonsnotat. En av grunnene for dette er for å veie opp svakhetene i hver enkelt metode og for å få et forskningsresultat som sier noe om de ulike sidene av saken, noe som er en måte å styrke både pålitelighet og gyldighet på (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg valgte triangulering med en intensjon om å beskrive virkeligheten fra mange ulike vinkler og dermed skape et mer helhetlig bilde av fenomenet jeg studerer. En styrke ved å bruke informasjon fra mange kilder er at forskeren er mindre sårbar for skjevheter som kan oppstå underveis i en forskning basert på en kilde. I min forskning ser jeg på observasjonen som støtte til

refleksjonsnotatene fordi da kan elevenes tanker supplere med det jeg observerte i gjennomføringen av rollespillet. Ved å bruke lærernes tanker fra intervjuene kan metoden støtte opp mangler ved refleksjonsnotatene. Flere av elevene svarte kort eller ufullstendig på flere av spørsmålene i notatet, på bakgrunn av dette kan observasjonen og intervjuene støtte som metode mot refleksjonsnotatene.

Observasjonen jeg utførte i klasserommet var en av metodene og det blir sett på som en supplerende metode til refleksjonsnotatene mine og intervjuene. Dette er fordi refleksjonsnotatene har en begrensning av kommunikasjon fra meg som forsker. I et slikt notat er det ingen mulighet til å stille elevene oppfølgingsspørsmål og dataene avhenger av hvordan elevene har tolket spørsmålene og hvor mye de ønsket å svare. Derfor vil observasjonen fungere som støtte opp mot refleksjonsnotatet på den måten at dataene jeg samler inn, vil kunne si noe om hva jeg så og tolket av elevenes utsagn. Det er mulig å observere sterke følelser, engasjement og hvordan de forstår spillet ut ifra hva de sier. Derfor vil observasjonen kunne virke som en styrke når jeg skal drøfte over hva elevene tenker ut ifra refleksjonsnotatet. Målet med observasjonene mine var å samle inn relevant data som kunne utdype informasjon som jeg anskaffet meg gjennom refleksjonsnotatene og intervjuene av lærerne.

3.12 Selvrefleksjon

Min tolkning i analysen baserer seg på at jeg har et relevant forhold til studien, noe som handler om at jeg har vært lærerstudent og jobber i skolen. Dette kan ha påvirket resultatet fordi jeg kjenner til forholdene i Norge og er kjent med systemet i den norske skolen. Det hadde vært annerledes hvis jeg hadde gjennomført studien i et annet land hvor jeg ikke hadde hatt samme mulighet. I min studie har jeg vært nøye med å gi leseren innsikt i mine egne tolkninger og refleksjoner og har derfor valgt å synliggjøre ulike sitater fra informantene for å presentere de ulike funnene i oppgaven. Det er også mulig at min politisk oppfatning kan ha påvirket resultatet. Min egen oppfatning av utviklingsteori og syn på «nord» og «sør» er nøytral og jeg vil også vurdere meg selv som politisk nøytral og har derfor liten påvirkning på resultatet. Den didaktiske delen av studien baserer seg på en undervisningsmetode som jeg selv opplever som positiv og har sett underveis i arbeidet med denne oppgaven at det finnes mange fordeler metoden. Dette kan ha blitt synliggjort i denne studien og kan derfor ha påvirket hvordan jeg har analysert funnene i den didaktiske delen. Underveis har jeg derfor reflektert rundt dette og tatt hensyn til en slik feilkilde underveis. Det er viktig for studien at slike skjevheter blir belyst og at jeg som forsker er bevisst på måten jeg kan ha påvirket resultatet.

4. Analyse og drøfting

Hensikten med dette kapitlet er å presentere funn fra analysen gjort av det kvalitative datamaterialet: refleksjonsnotatene, intervjuene og observasjon. Deretter vil resultatene bli drøftet opp mot relevant teori fortløpende i teksten. Basert på forskningsspørsmålene vil dette kapitlet naturlig bli delt inn i to deler, didaktisk og samfunnsfaglig. Den didaktiske delen handler om rollespill som undervisningsmetode, både fordeler og utfordringer. I denne delen vil både elevene og lærerens stemme komme frem og funn i observasjonen vil også belyses. Den andre delen vil ha fokus på det samfunnsfaglige innholdet i rollespillet og dermed legge frem hva elevene mener om årsaker og løsninger på global ulikhet, samt elevens syn på egen rolle i det globale systemet. Til slutt vil det legges frem hva elevene sitter igjen med etter å ha deltatt på handelsspillet og om hva slags påvirkning handelsspillet kan ha hatt på elevene.

4.1 Rollespill som undervisningsmetode

Dette delkapitlet vil gå nærmere inn på den didaktiske delen av handelsspillet. Ut ifra elevenes svar vil dataene kunne avdekke hva elevene tenker om metoden og om det bidro til motivasjon og forståelse. Denne delen av analysen vil derfor kunne bidra til å belyse mitt første forskningsspørsmål. Analysen vil belyse hva elevene og lærerne tenker om rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag, basert på spørsmål 3 (se vedlegg 3) fra refleksjonsnotatet, spørsmål fra intervjuene og observasjoner tatt i klasserommet. I analysen vil det refereres til Pål (lærer 1), Trine (lærer 2) og Morten (lærer 3). Først har jeg valgt å legge frem hvor positive elevene var til metoden basert på svarene deres fra spørsmål 3 og tabell 4.1 viser derfor hvor mange av elevene som enten var positive eller negative til metoden. Videre har jeg valgt å trekke frem hva som går igjen mest hos elevene som fordeler basert på elevbesvarelsene og delt besvarelsene inn i fire kategorier: læringsfremmende, variasjon, elevene lærer bedre fysisk og at rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten, som vil vises i tabell 4.2.

Hovedkategori	Frekvens
Elever som var svært positiv eller positiv til metoden	47
Elever som var negativ til metoden	7

Tabell 4.1. Oversikt over om elevene var positive eller negative til rollespillet.

I elevbesvarelsene er det 47 av 54 elever som er svært positive eller positive til metoden. De elevene uttrykte seg på denne måten: «Veldig morsomt, lærerikt, interessant, spennende og ekstremt engasjerende.» «Veldig bra og lærerikt!» «Det funket bra og det kunne ha vært hvert eneste år.» Det var et fåtall av elever som uttrykte at de ikke

var så fornøyd med metoden og noen av de forklarte det på denne måten: «Jeg selv er ikke noe glad i/interessert i rollespill & ting i den duren.» «Dårlig.» Det er tydelig at flertallet av elevene synes det var enten positivt eller svært positivt å delta i et rollespill, imens et fåtall uttrykte at de likte andre metoder bedre. Videre vil jeg gå inn på hvilke fordeler elevene trekker frem i besvarelsene sine.

4.1.1 Læringsfremmende

Læring er et ord som går igjen hos elevene flest ganger. De aller fleste elevene nevner noe om hvordan de har lært; enten at det var en bedre måte å lære på, læringsfremmende eller at de lærte noe uten å tenke over at det var fagstoff. Ut ifra svarene er det 15 elever som skriver at de synes det var gøy å lære ved hjelp av rollespillet, at metoden gjorde det lettere å huske det de har lært eller at det var så gøy at de glemte at de lærte noe. Noen av elevene beskriver det slik: «Jeg syntes det var både lærerikt og morsommere en vanlige timer.» «Helt topp! Engasjerende, læringsfremmende og gøy.» «Jeg likte det veldig godt! Jeg kunne lære samtidig som jeg hadde det gøy, og det skjer ikke så mye

vanligvis. Jeg synes man burde bruke rollespill som undervisning mye oftere.» Eleven virker å være overrasket over at det går an å ha det gøy samtidig som man lærer fag på skolen. Ut ifra svarene tolker jeg det som at elevene har opplevd kunnskapen sterkere ved å delta i et rollespill, slik Ilsaas (1994) understreker. Elevene opplevde et spekter med følelser og det er gjort funn i observasjonen av at en elev i et av de fattige landene uttrykker helt på slutten av spillet: «Greit, det er lærerikt, men det er veldig frustrerende». Sitatet sier noe om hvordan eleven både har lært mye, men også kjent på stor frustrasjon. Frustrasjon knyttes til sterke følelser og kan kobles opp til en nysgjerrighet og utforskertrang, og dermed bidra til at elevene kjenner på en motivasjon for å lære mer eller oppleve det på nytt. Det er i tråd med hva LK20 legger vekt på i læreplanen til samfunnsfag og ved å trigge en nysgjerrighet hos elevene, vil også det kunne bygge opp holdninger som læreplanen legger frem (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse funnene stemmer overens med funnene fra refleksjonsnotatet hvor flere av elevene svarer at de ønsker å gjøre rollespill flere ganger eller at de ønsket å lære noe nytt med rollespill: «(...)Kunne vært kult å lært noe nytt med rollespill i timene.» «Jeg synes dette var en gøy måte å lære på. Vi som elever får satt oss inn i hvordan problemet virkelig

Fordeler med rollespillet	Frekvens
Læringsfremmende	15
Variasjon	11
Elevene lærer bedre fysisk	6
Rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten	4
Ingen fordeler, men er positiv	10
Nevner utfordringer knyttet til rollespillet	8

Tabell 4.2. Oversikt over hvilke fordeler elevene trekker frem i besvarelsene sine.

er, og åpner kanskje øynene opp for hvordan verdenssamfunnet virker. Dette vil jeg gjøre flere ganger.» Begge elevene uttrykker at de ønsker å teste ut rollespill flere ganger og jeg tolker det som at det har trigget en motivasjon til selve undervisningsmetoden, men den siste eleven legger også vekt på at spillet fikk elevene til å sette seg inn i det virkelige problemet. Funnene samsvarer med det Leming og Eriksen (2007) konkluderte med i sin forskning; at dramafaglige spill kan tilføre læringsprosessen en ny og annerledes dimensjon og dermed få en innholdsmessig substans hvis en trekker inn samfunnsfaglige problemstillinger. Ved at en stor del av elevene peker på læring som en fordel med rollespillet, viser funnene at det er tendens til at rollespillet har læringspotensial, slik som Hagen (2018) også gjorde funn av i sin masteroppgave.

4.1.2 Variasjon

Mange av elevene uttrykker at de likte å variere undervisningen og nevner at det var noe annet enn å svare på spørsmål. Flere av elevene mener de ikke lærer av vanlig undervisning og noen skriver at rollespill er et godt alternativ til skriving og lytte til læreren. Basert på elevbesvarelsene er det 11 elever som mener at variasjon er en fordel ved rollespillet. Noen av elevene beskriver det på denne måten: «Elsker det og trenger mer av det. Jeg lærer ingenting av å sitte 6 timer hver dag og høre på læreren snakke.» «Jeg liker rollespill mye mer enn en vanlig samf. Time. Jeg er en mer kreativ/visuell lærer, og å variere læringsmetoden kan hjelpe mange – inkludert meg.» «Jeg syns rollespill som undervisningsmetode er gøy, for da blir det litt annerledes enn vanlige timer i klasserommet.» Elevene trekker frem at metoden gjør at det blir en annerledes time enn den såkalte tradisjonelle undervisningen. Det samme forklarer Trine når hun skal svare på spørsmålet om fordeler ved bruk av rollespill. Trine forklarer at spillet kan oppleves som et spennende avbrekk fra den vanlige undervisningen og basert på dette vil elevene utforske det mer. Ved å bruke metoder som inneholder dramatisering kan lærere utfordre flere elever på ulike måter og dermed inkludere flere elever i samme undervisningsmetode, slik Sæbø (2016) og Bjørshol (1994) legger frem som en positiv effekt. To av elevene har tenkt på det å skulle inkludere alle elever og mener at metoden er et godt alternativ til skriving og at de med lærevansker som dysleksi kan få en bedre forståelse for temaet. De skriver følgende: «Veldig lærerrikt og gøy! Godt alternativ til skriving og snakking. Spesielt inkluderende for mennesker med lærevansker.» «Elsker det, man for en bedre forståelse og med dysleksi er det slitsomt å følge med i timen samt å skrive.» Begge elevene har reflektert over at rollespill er en undervisningsmetode hvor man ikke må være god i skriving og lesing for å forstå og at man kan lære like mye. Variasjon og inkludering i klasserommet er viktig for at alle elevene skal lære og føle seg trygge. Trine trekker frem variasjon som det mest positive med metoden og

understreker at spillet aktiviserte mange elever og tar tak i globale utfordringer på en måte som elevene kan forstå. Både elevene og lærerne er enige om at variasjon i undervisning er avgjørende for læring og motivasjon, noe Leming (2016) også understreker ved å peke på at variasjon bidrar positivt og vil kunne dekke over flere ulike undervisningsmetoder. Dette innebærer også inkludering av ulike tilpasninger lærere gjør i egen undervisning hver dag.

4.1.3 Elevene lærer bedre fysisk

I rollespillet har elevene opplevd et scenario som baserer seg på et tema i samfunnsfag og svarene viser at elevene følte opplevelsen på kroppen. I tillegg svarer mange av elevene i refleksjonsnotatet at de følte de lærte fagstoffet bedre ved å oppleve eller se situasjonen fra ulike perspektiv. Noen nevner at de lærte mer ved å «leve» som de fattige. Totalt er det 6 elever som uttrykker at de synes det var lettere å lære fagstoffet fysisk, altså «oppleve» det de skulle lære i et rollespill. Elevene forklarte det slik: «Jeg synes at det funket veldig bra. Jeg følte det var lettere å skjønne hvor urettferdig det var med å få det vist og være med på det, enn å bli fortalt det.» «Mye morsommere! Også lærer man jo mye mer når man faktisk får «leve» som de fattige landene gjør, og ikke bare lese om det i boka.» «Veldig gøy! Man ser situasjonen fra forskjellige synspunkt og lærer i praksis hvordan forskjeller oppstår.» Rollespill handler om å kunne forestille seg en tenkt situasjon og fiksjonen gjør at vi går inn i en annen rolle enn oss selv. Elevene her har tydelig forstått hvordan en slik kroppsliggjøring av kunnskap kan ha bidratt til en annen dybde i læringen, slik Leming (2016) understreker. Ved at de kjenner på urettferdigheten på kroppen bidrar rollespillet til at de utforsker lærestoffet både kognitivt, fysisk og emosjonelt, noe som stemmer overens med Sæbø (2016) sin forskning. Det samme forklarte to av lærerne når de svarer på hva som fungerte med rollespillet, dette var det Morten sa: «(...) De følte urettferdighet på kroppen. De fikk en bedre forståelse av hvordan det fungerer.»

Menneskets evne til å sette seg inn i andres følelser er en stor del av rollespill og er i stor grad avgjørende for at elevene skal kjenne på urettferdighet gjennom deltakelse i handelsspillet. De skal leve seg inn i en rolle ved å føle ekte følelser og rollespillet vil være vellykket hvis de klarer å forstå hvordan de «fattige» har det i virkeligheten. Pål forklarer det slik: «Det kommer frem tydelig, de føler det på kroppen, noen blir sinte, andre blir glade. De føler på virkelige følelser fra nasjonene.» Her legger Pål vekt på følelser som en positiv fordel for metoden og nevner at følelsene kommer sterkere frem ved at elevene opplevde både sinne og glede, men også kjente på følelsene til en nasjon. På den måten vil elevene kunne utvikle sin evne til å følelsesmessig forstå et annet menneske, noe som ofte blir diskutert i forbindelse med rollespill og dramametoder. Som Pål

beskriver, er det en fordel at elevene kjenner på følelser, noe Leming (2016) også legger frem som en fordel og noe som kan bidra med en annen dybde i læringen.

4.1.4 Rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten

Slik som Leming (2016) og Ilsaas (1994) legger frem kan målet med bruk av rollespill være å avdekke holdninger eller tydeliggjøre mønstre i menneskelig atferd. I følge Leming (2016) er også en av hensiktene med rollespill å kunne konkretisere vanskelig fagstoff og begreper for å bedre forståelsen. Bruken av rollespill kan derfor få elevene til å forstå det bedre og det viser seg at alle lærerne er enige i dette. Pål sier at handelsspillet blir en praksis nær måte å jobbe med et veldig fjernt tema for en 14-åring. Det er også Trine enig i og forklarer det slik: «Jeg liker også at det aktiviserer alle elever og tar tak i en av våre store globale utfordringer på en direkte måte som elevene kan forstå.» Lærerne er enige om at spillet kan bidra til en forståelse om den globale ulikheten og det er i tråd med hva Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) sier om dybdelæring i alle fag; at elevene skal møte oppgaver og delta på varierte aktiviteter i økende kompleksitet som kan utvikle forståelsen av viktige sammenhenger. Ved at elevene opplever rollespill som undervisningsmetode i skolen vil derfor kunne bidra med at elevene utvikler en dybde til fagstoffet på en helt annen måte enn den teoretiske undervisningen sier, noe både flere elever trekker frem og Trine ved å peke på variasjon som en fordel.

Ved at elevene får en forståelse for de globale utfordringene gjennom et rollespill vil det kunne bidra til å utdanne samfunnsbevisste mennesker slik som Ilsaas beskriver (1994). Det er 4 av elevene (se tabell 4.2) som skriver at ved hjelp av en slik metode får de som elever mulighet satt seg inn i problemet og at rollespillet kan bidra til å åpne øynene deres for hvordan verdenssamfunnet fungerer. Her kan det tyde på at rollespillet har bidratt til en forståelse og motivasjon til å faktisk sette seg inn i det virkelige problemet, noe som stemmer overens med teorien til Bjørshol (1994). Slik som tidligere beskrevet, mener Bjørshol (1994) at det er hensiktsmessig å bruke et virkelighetsnært samfunnsproblem i et rollespill, som kan bidra til en bedre forståelse av dagens samfunnsproblemer. Det å bruke rollespill kan gi elevene mulighet til å få en dypere forståelse for det samfunnsfaglige innholdet og to av elevene har forklart det slik:

Jeg synes dette var en gøy måte å lære på. Vi som elever får satt oss inn i hvordan problemet virkelig er, og åpner kanskje øynene opp for hvordan verdenssamfunnet virker. Dette vil jeg gjøre flere ganger.

Jeg synes dette rollespillet var en fin undervisningsmetode i samfunnsfag. Det blir lært på en gøy måte om noe som er veldig viktig. Dette kan være en fin måte for de som ikke er så glad i å lære, fordi man tenker ikke over hva man har lært før man er ferdig og tenker over det etterpå. Jeg synes det var en fin og gøy måte å lære på, og det har fått meg til å få øynene opp, å se hva som skjer i verden.

Begge elevene viser til at de har fått øynene opp for hva som skjer i verden og hvordan verdenssamfunnet fungerer. Pål synes handelsspillet er en fin måte å få elevene engasjerte på, men også en måte for oss lærere til å vise de paralleller til virkeligheten. Spillet fikk frem dynamikken mellom de rike og fattige på en god måte og han synes globaliseringen kommer svært godt frem under spillet. Trine opplevde at elevene i større grad forsto hvordan ressurser og kapital er fordelt ved at de selv fikk oppleve det i handelsspillet. Hun trekker frem at flere av elevene uttrykte underveis i spillet at det var urettferdig og hun føler at dette er noe ungdommer er veldig opptatt av, særlig på et individuelt plan. Trine forklarer det slik:

Ved å appellere til denne «urettferdighetsansens» (...) tror jeg handelsspillet bidra til at elevene i større grad både forstår og husker skjevfordelingen vi har i verden i dag, og at det kanskje gjør dem mer bevisste på det etter at de har gjennomført opplegget.

Det Trine sier stemmer overens med det Bjørshol (1994) mener er en fordel med et relevant rollespill. Ved at elevene kjenner på en annerledes opplevelse enn sin vanlige skolehverdag er det mer sannsynlig at den blir tatt med videre som erfaring. Trine forklarer også at spillet kan oppleves som givende for elevene på et annet nivå enn den teoretiske undervisningen. Basert på observasjonene som ble gjort er det tydelig at mange elever ble frustrerte og kjente på urettferdighet i spillet. I et av spillene hører jeg halvveis inn i spillet at en elev som spiller landet Etiopia sier høyt: «Jeg bare synes at verden er skikkelig urettferdig». I et av spillene observerer jeg at elevene får med seg at de rike landene får komme først i køen i Verdensbanken og utsagn som «De har fordeler i banken!» og «Hæ? Det er korrupsjon!» blir ropt ut. En på gruppen som spiller Etiopia blir ganske fortvilet og roper ut «Er det bare fordi vi er fattige? Hvem skal jeg gi beskjed til hvis ikke Verdensbanken er rettferdig?». En annen gruppe som spiller Mexico, sliter med å samarbeide og jeg observerer at de ikke blir enige om forhandlinger. En elev på gruppa prøver å forhandle, men den andre eleven er uenig og sier frustrert «Vi taper masse på det.» og «Du er så dum, så naiv». Etter disse utsagnene observerer jeg kringling innad i landet og de kommer ingen vei. Basert på disse

observasjonene er det tydelig at spillet appellerer til en «urettferdighetssans» hos elevene og ut ifra det Trine forklarer, er det sammenheng med at elevene er spesielt opptatt av denne følelsen og det hun tenker. Det at elevene ble irriterte på hverandre sier noe om at de hadde en innlevelse i rollene sine og det oppsto tydelig spenninger mellom elevene. Dette samsvarer med hva Bjørshol (1994) trekker frem som en utfordring, der det er viktig at læreren er oppmerksom på språkbruk og reaksjoner som oppstår slik at det ikke blir konflikter i klasserommet.

Slik tidligere beskrevet er det viktig at situasjonen i rollespillet oppleves genuin og ekte for elevene. Det kjennetegnes ved at læreren ikke griper inn og lar alt av hendelser være styrt av elevene. For at elevene skal kjenne på urettferdighet og følelser knyttet til rollespillet er dette også avgjørende for utførelsen. Basert på mine observasjoner og utsagn som er notert ned vil jeg tolket språket deres som naturlig og fritt, slik Bjørshol (1994) mener at bør være til stede for at elevene skal føle på en troverdig og realistisk situasjon. Jeg hører utsagn som «Vi trenger saks for faen, dere er så lite rause» og «Hold kjeft, de skal ikke få noe som helst» i spillene. Basert på utsagn og observasjoner om at elevene smiler og ler, samtidig som de er fortvilet og irriterte på hverandre, tolker jeg dette som at elevene har følt at situasjonen var troverdig og at det derfor var mulig for elevene å føre et mer risikopreget og naturlig språk, slik Bjørshol legger frem (1994, s. 38). Jeg tolker det derfor som at elevene har senket skuldrene og levd seg inn i spillet. Ifølge Bjørshol (1994) vil man kunne oppnå læring ved at elevene føler på en læringssituasjon som både har faglig innhold, men også en undervisningstime som kan senke skuldrene deres og vekke positive følelser.

4.1.5 Utfordringer med rollespill som metode

Ut ifra refleksjonsnotatet har noen elever trukket frem utfordringer ved rollespillet. Noen av elevene forklarer utfordringene fra et individuelt plan, som kan tolkes dit hen at utfordringene som blir trukket frem varierer fra person til person. Derfor har jeg valgt å dele inn utfordringene basert på elevenes svar inn i individuelle og generelle utfordringer. En elev mener rollespillet ikke er effektivt eller lærerikt og nevner at det var mye kaos når de spilte rollespillet. Dette kan tolkes som en generell utfordring da flere elever kan ha følt på det samme, men at noen er mer sensitive på bråk i klasserommet enn andre. To elever er positive til metoden, men trekker frem mulige utfordringer, som kan tolkes som generelle for alle. De forklarer det på denne måten: «Det var egentlig litt gøy. Det spør hva slags rollespill. Ikke teateraktig, men handelsspillet var gøy.» «Litt annerledes og litt morsomt, men kjedelig hvis man blir et dårlig land, da har man tapt uansett.» Den ene eleven forklarer at det er gøy, men at det kommer an på hva slags rollespill og legger vekt på at et rollespill

som baserer seg på teater ikke hadde vært gøy. Det virker som den andre eleven synes metoden var gøy, men at det blir kjedelig hvis man får et dårlig land, noe som Trine beskriver som litt av poenget med spillet. Det var flere av elevene som uttrykte sin frustrasjon over å ha blitt valgt som det «fattige» landet og flere forsøkte å jukse, stjele eller rive i stykker ark i frustrasjon over å være nasjonen de ble tildelt.

Det er noen få elever som forklarer utfordringene fra et individuelt perspektiv, hvor en elev forklarer det slik: «Jeg selv er ikke noe glad i/interessert i rollespill & ting i den duren.» Eleven antyder her at dette er fra et individuelt perspektiv og det kan tolkes som at den eleven lærer bedre ved bruk av andre undervisningsmetoder. En annen elev forklarer det slik: «Ikke noe særlig. Det er verken effektivt eller spesielt lærerrikt. Mye kaos.» Denne eleven uttrykker at rollespillet ikke var noe særlig og utdyper ikke veldig mye, men det kan tolkes som at eleven har dårlige assosiasjoner eller erfaring fra en slik metode, slik Leming forklarer (2016). Det kan være at denne eleven kjente på negative følelser, som gjør at rollespillet kan ha påvirket læringsprosessen negativt og derfor føles meningsløs for akkurat denne eleven. Den samme tendensen går igjen hos en annen elev som forklarer det slik: «Det er gøy, men jeg syns det kun gir en overfladisk forståelse av temaet og dermed ikke veldig produktivt. Det er fint for å introdusere et tema, men det må spes på med mer etterpå.» Eleven sier selv at metoden er gøy, men at det må fylles på med kunnskap i etterkant av spillet. I likhet med denne eleven forklarer også Morten at spillet fungerer godt som oppgave i tillegg til den teoretiske undervisningen og han ser muligheter for å bruke spillet som repetisjon. I en uformell samtale i etterkant av spillet forteller Morten til meg at de to klassene som deltok i rollespillet hadde en bedre forståelse for temaet rik og fattig i forhold til en annen klasse han underviste samfunnsfag i. Han sa at de trakk forbindelser mellom det han formidlet og det de opplevde i rollespillet. Elevene hadde derfor knagger fra handelsspillet de kunne bruke for å få en bedre forståelse i undervisningstimen, noe Pål beskriver som en fordel med rollespillet. Det viser at Pål sine refleksjoner samsvarer med hva Morten opplevde med sine klasser. Han forklarer det slik:

Det kan brukes i et større tema og bruke spillet for å gjøre de enda mer bevisst på sammenhengen. Det vil fortsatt være fint i senere undervisningstimer, det vil fungere som knagger å henge på for elevene. Spillet kan man som lærer ta opp senere i samme tema (...).

Utfordringene som lærerne trekker frem er ulike, der Morten ser på forberedelser, planleggelse og tidsbruken som en utfordring, imens de andre to ser utfordringer innad i elevgruppen. Det er tydelig at Morten ser på rollespill som mye jobb og jeg tolker det som at han mener det er lettere å velge en

annen metode med mindre forberedelser. Lærere føler ofte på å ikke strekke til og dette kommer frem her. Videre, trekker Trine frem elever som kan være sjenerte eller sensitive for endringer som en utfordring. Hun tenker at rollespill som metode kan bli utfordrende fordi noen av elevene kan bruke mye av sin energi på å være til stede og derfor tenker læreren at læringsutbytte kan bli lite. I tillegg understreker hun forberedelser og det at elevene må «kjøpe» ideen og la seg engasjere i forkant for at det skal bli vellykket. Derfor mener hun at læreren må bruke god tid i forkant ved å forberede klassen og forklare gangen. En observasjon som ble gjort er at elevene brukte mye tid på forhandling og lite tid på produksjon i eget land. Det var også tydelig at elevene på gruppene som representerte de rike landene USA og Norge ser ned på de andre og utsagn som «dere kommer ikke til å klare det uansett» og «vi skal ikke være slaver» blir hørt mellom landene. Funn fra observasjonen viser at det er mange avtaler som blir inngått mellom de rike og fattige som har strenge regler. Et av mellominntektslandene velger derfor å jukse for å komme bedre ut av avtalen. Disse observasjonene stemmer overens med hvordan Trine forklarer at elevene må «kjøpe» ideen og det kan være en grunn til at elevene ikke var godt nok forberedt.

Pål ser på klassemiljøet og det å få alle engasjerte som en mulig utfordring. Han mener at en urolig klasse kan gjøre at spillet ikke fungerer og bruker ordtrykket «det flyter litt over» når han skal forklare hva som kan være utfordringen med en utfordrende klasse. Samtidig mener han at det kan slå begge veier og jeg tolker lærerens oppfatning som at det kan være utfordringer med en rolig klasse like mye som en urolig klasse. Han sier at det kan oppstå «boikotting» hvis en gruppe ikke er like engasjerte som resten og forklarer det slik: «Noen kan boikotte litt, at de ikke orker, hvis en gjeng på 5-6 elever bestemmer seg kan det ødelegge aktiviteten.» Det samsvarer med funn fra observasjonene mine, som er at en større gruppe med elever fra lavinntektslandene roper ut «vi erklærer krig, vi boikotter» helt på slutten av spillet. De innser til slutt at de ikke kommer til å vinne og flere utsagn om å spleise land og lage nye land blir notert.

På spørsmål om det var noe som skilte seg ut med tanke på aktivitetsnivået hos elevene forklarer Trine at noen elever ble demotivert av at de aldri fikk tjent penger, men sier at det var vel hele poenget med spillet. Funn i observasjonsnotatene mine viser at det var flere frustrerte elever som ble passive i møte med urettferdighet og mulighet til å handle. Allerede etter et kvarter observerer jeg at en i gruppen som var Haiti sier «Vi kjører waiting game». Eleven forklarer til de andre at de bør vente til de rike landene trenger dem, fordi det vil skje til slutt. De velger derfor en passiv strategi og innser på slutten av spillet at de har sittet for lenge med papirene uten å produsere selv. Til slutt hører jeg en elev si «Papir er ikke verdt noe lenger». Observasjonen tyder på samsvar mellom hva Trine sa

om passive elever og at elevene ble demotiverte for å spille videre når de skjønnte de ikke hadde en sjanse.

4.1.6 Motivasjon hos elevene

For å kunne svare på det første forskningsspørsmålet i denne oppgaven må jeg se etter sammenheng i alt av data som omhandler motivasjon. Det vil også være mulig å finne ut om elevene var motiverte til å lære mer ut ifra elevenes utsagn under selve rollespillet og svar fra refleksjonsnotatet. Denne delen vil derfor belyse om lærerne tenker at handelsspillet kan bidra til motivasjon for å lære mer om global ulikhet hos elevene, imens observasjon og noen få elevbesvarelser vil kunne supplere. Både Pål og Trine svarer at de tror handelsspillet kan fremme motivasjon for læring om globale utfordringer. Pål mener at det har noe med at klassen får en felles erfaring om temaet og at elevene videre kan trekke paralleller til den virkelige verden. Han mener at dette kan bidra til mer motivasjon og blant noen kan det være ganske motiverende. Det Pål forklarer kan direkte knyttes opp mot hvordan Ilsaas (1994) mener at rollespill blir med fordel brukt for å forstå fenomener ved hjelp av ulike perspektiver. Ved at klassen får en felles referanseramme og en opplevelse de kan se tilbake på vil spillet kunne stimulere diskusjon og dermed fremme refleksjon. Læreren trekker derfor frem essensen i hva Ilsaas (1994) mener er en stor fordel med rollespill i undervisningen.

På spørsmål om motivasjon til læring forklarer Trine tenker at elevene blir mer bevisst på hvor urettferdig systemet er og at rollespillet kan tenne en gnist hos mange av elevene. Ifølge Bjørshol (1994) er det relevant å bruke dagens samfunnsproblemer i rollespill og dette kan bidra til å skjerpe konfliktbevisstheten til elevene. Ved å innleve seg i rollen sin vil rollespillet kunne bidra til en motivasjon til å sette seg inn i det virkelige problemet de blir presentert for, slik Trine beskriver. I motsetning, mener Morten at det avhenger av hvilke elever det er snakk om, men at spillet har noen fine eksempler og at det er bra at elevene har det gøy. Han legger vekt på at klassen må forstå at teori har en betydning for å kunne arbeide praktisk, slik som i handelsspillet. Basert på svaret til læreren tolker jeg det som at det kan motivere noen elever, men at på sikt må teorien også være på plass for å forstå begreper og kunnskaper i samfunnsfag. I følge Leming (2016) er hensikten med rollespillet å kunne konkretisere vanskelig fagstoff og begreper og ved å bruke god tid på å forklare begrepene i forkant av rollespillet kan ha store fordeler. Morten beskriver en konkretisering av begreper og fagstoff som kan være svært viktig i forkant av spillet og gjøre at elevene sitter igjen med en bedre opplevelse av rollespillet. Det samme viser feltnotatene mine, hvor jeg reflekterte over at forkunnskaper kan ha hatt mye å si for opplevelsen til elevene.

Som tidligere beskrevet er motivasjon ikke mulig å direkte observere, men det kan indirekte observeres gjennom utsagn og atferd fra elever. Basert på mine observasjoner vil jeg kunne se etter tendenser til engasjerte og utholdende elever gjennom aktiviteten. Ytre motivasjon kjennetegnes ved at egenskaper ved aktiviteten trigger en nysgjerrighet og som skaper en glede hos mennesket (Manger & Nordahl, 2012). Ifølge Sæbø (2016) vil rollespill kunne bidra til å motivere elevene til faglig innsats og dermed kunne forbedre deres læringsprosess. Observasjonene gjort i alle spillene viser at det er mye engasjement tidlig i spillet og høyt lydnivå i alle klassene. Et annet tegn på at elevene kan ha vært engasjerte er at svært få elever ble passive i spillet, noe lærerne også understreker i intervjuene. Pål mener at handelsspillet engasjerte mer enn vanlig undervisning, at elevene var tydelig engasjerte, imens noen få var mindre engasjerte. Videre forteller han at han opplevde at elevene var fysiske og tok i bruk strategier i spillet for å løse problemene. Den opplevelsen er i tråd med hvordan Vygotsky mener individer bruker tankereditkap i omgivelsene sine (Linden, 1992). Redskapene brukes for problemløsning og utvikling av nye kunnskaper, noe elevene har hatt stor nytte av i handelsspillet. De har samhandlet med andre elever og brukt de psykologiske redskaper som læringsteknikker for å løse oppgaven. Fra observasjonsnotatene er det gjort flere funn av samhandling, samarbeid og forhandlinger. De fysiske redskapene slik Vygotsky forklarer de er verktøy elevene tar i bruk i lærings situasjoner, noe som også inngår i handelsspillet (Dysthe, 1996). Det innebærer at elevene er taktile og bruker de verktøyene som finnes for å løse problemet. Elevene klarer på den måten å bruke både de fysiske og psykologiske redskapene i handelsspillet og ifølge sosiokulturell læringsteori vil dette være viktig for læring. I tråd med det Pål beskriver vil det derfor være grunnlag for at elevene har lært noe ved å bruke strategier i spillet.

Trine mener at ved en praktisk tilnærming til et tema i samfunnsfag vil innholdet bli mer engasjerende for elever. Hun opplevde at klasserommet var fullt av energi og forklarer at engasjementet blant elevene inspirerte læreren til å ta i bruk mer praktiske innfallsvinkler i andre temaer i samfunnsfag. Morten opplevde at alle elevene var med og ville gjøre sitt beste, selv de svakeste elevene. Han legger vekt på at noen gutter skilte seg ekstra ut og reflekterer over at spillet er konkret og lite teoretisk, noe som kan ha hjulpet engasjementet og nysgjerrigheten. Han legger også til at guttene har et høyt konkurranseinstinkt og at dette kan ha vært grunnen til at de var veldig engasjerte. Motivasjonen hos elevene i spillet til Morten kan være basert på læringsmiljøet de er en del av og deres forventning om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det kan også være et tegn på at lærings situasjonen og læringsprosessen oppleves produktive for elevene og derfor vil de oppleve innholdet som viktig og dermed trigge en motivasjon til å engasjere seg i oppgaven (Dysthe, 2001).

4.1.7 Oppsummering

Funn i analysen viser at rollespill som undervisningsmetode bidrar med mange fordeler i undervisningen, elevene trekker frem at det er læringsfremmende, variert, at de lærer bedre fysisk og at rollespillet bidro til forståelse om den globale ulikheten. Dette stemmer overens med hva Bjørshol (1994) og Sæbø (2016) legger frem i sin forskning. Lærerne trekker frem mange av de samme fordelene og en ser en sammenheng mellom det elevene og lærerne sier. Utfordringene som trekkes frem baserer seg på individuelle og generelle utfordringer ved rollespill som metode og er i tråd med noe av hva teorien sier (Leming, 2016). Basert på analysen vil jeg tolke det som at noen av elevene kjenner på en motivasjon til å lære mer om den globale ulikheten fordi spillet har trigget en nysgjerrighet til å lære mer. Mange av elevene trekker frem at det var gøy å lære, at de kommer til å huske det de har lært fra erfaringene de fikk og at de lærte bedre ved å se eller oppleve urettferdigheten. Flere av elevene skriver i svarene sine at de følte seg mer engasjerte i spillet og at handelsspillet har bidratt til læring om den globale ulikheten.

4.2 Årsaker til global ulikhet

Dette delkapittelet vil redegjøre for elevenes årsaksforklaringer på globale ulikhet og ta for seg elevenes svar på spørsmål 1 og 2 fra refleksjonsnotatet (se vedlegg 3). Elevsvarene vil bli fordelt ut ifra om de peker på interne forhold, eksterne forhold eller et sammensatt årsaksbilde. Videre, er det noen få elever som har pekt på tilfeldigheter, ved å skrive at de rike har vært heldige og de fattige

landene har vært uheldig, noen skriver det handler om geografisk område, mens andre skriver at de har tilfeldigvis klart å skaffe seg en stabil inntekt. Noen få elever har ikke overført kunnskapen fra rollespillet til den virkelige verden og blir plassert i kategorien mangler abstraksjon. Det

Årsaker til global ulikhet	Frekvens
Elever som peker på interne forhold (ressursmangel, manglende utvikling og dårlig styresett)	9
Elever som peker på eksterne forhold (historisk utnyttelse, gjensidig avhengighet og asymmetriske strukturer)	16
Elever som peker på både interne og eksterne forhold	19
Tilfeldigheter	3
Mangler abstraksjon	3
Uklare svar	4

Tabell 4.3. Oversikt over hva elevene mener er årsaker til global ulikhet.

er 4 elever som har svart utydelig på spørsmålet eller ikke forstått spørsmål og er dermed plassert i kategorien for uklare svar. Slik jeg har tolket er det 9 elever som mener årsaken til den globale ulikheten er kun interne forhold, 16 elever har pekt på eksterne forhold og 19 elever har pekt på både interne og eksterne årsaker (se tabell 4.3).

4.2.1 Interne forhold

I denne kategorien vil jeg trekke frem de elevene som har pekt på interne forhold som hovedårsaken til den globale ulikheten. Svarene kjennetegnes ved et fravær på eksterne faktorer og globale strukturers rolle i fattigdomssituasjonen, og viser heller til interne faktorer, slik som mangel på ressurser, industriell utvikling og interne strukturer som politikk, fordeling og geografisk område. Totalt er det 9 elever av 54 elever i denne kategorien og det er tydelig forskjell på hvilke interne årsaker som nevnes og vektlegges av elevene (se tabell 4.3). Flere av elevene nevner at det er ulik mengde ressurser og mangel på teknologi: «(...) de [fattige] har færre ressurser og dermed er det vanskeligere for dem å tjene penger, og det tar lenger tid.» «Årsaken er at de fattige land har mindre

ressurser og dermed er det vanskelig for de og handle med andre land.» «Noen land har dårligere teknologi som gjør det vanskeligere.» Disse elevene vektlegger mangel på ressurser og teknologi, og deretter peker på at det er vanskelig for de fattige og kan ta lenger tid. Samtidig gjør de seg ingen refleksjoner om hvorfor det er vanskelig for de fattige eller hvorfor de rike tjener på de fattige. Slik tidligere beskrevet er dette kjernen i moderniseringsteoriene og det er tydelig at disse elevene baserer årsaksforklaringene sine på interne faktorer i landet. Mangel på teknologi, ressurser, kompetanse og utdanning blir sett på som interne forhold som hindrer utvikling som er i tråd med den myke tilnærmingen til GMU forklart av Andreotti (2006). En annen elev viser til interne forhold som handler om at de fattige innad i landet ikke gidder å gjøre noe, slik eleven opplevde det. Eleven forklarer det slik:

Jeg mener det er noen som er grådige og bare vil ha mer og mer, mens andre var snille. Som man så i spillet var noen som fikk et fattig land og ikke gadd å gjøre noe, men andre jobbet hardt for å bli rikere – sånn tenker jeg det er med verden, fordi uansett hva må man gjøre det beste ut ifra situasjonen.

Eleven virker å ha forstått at handelsspillet illustrerer hvordan verdensøkonomien fungerer, men retter fokuset mot at de elevene som havnet på et fattig land ikke gadd å gjøre noe, imens de rike landene jobbet hardt. Årsaksforklaringen til eleven er i tråd med det moderniseringsteorien og Hickel (2018) mener at disse tankene kan ha formet våre egne holdninger om global ulikhet, gjennom media og utdanning. Oppfatningen går ut på at mennesker som er rike i dag har klart dette ved hardt arbeid, mens fattige land kan skyldes på seg selv, om ikke må de jobbe enda hardere. Elevbesvarelsene som peker på interne faktorer som årsaken til fattigdom er ikke et flertall, men det viser at det finnes holdninger som kan ha blitt formet og utviklet seg. Peters (2022) mener at skolen bør formidle hva elevenes rolle er i den globale verden og at den globale forståelsen dannes gjennom ulike perspektiver basert på utdanning og kulturer, men også hvor man bor. Derfor er det ikke så unaturlig at slike holdninger har utviklet seg, men Peters (2022) understreker at tilnærmingen til problemet fremmet av enkelte land ikke er absolutte og kan endres ved hjelp av en undervisning som fokuserer på det globale.

4.2.2 Eksterne forhold

I denne kategorien finner man de elevene som forklarer årsaker til global ulikhet ut ifra eksterne forhold. Elevene plassert her legger ikke skylden på fattige land, men peker i retning mot hvordan

den globale ulikheten kommer av at de fattige har blitt utnyttet, kolonisert eller blitt fratatt ressurser. Elevene som viser til den historiske utnyttelsen eller asymmetriske strukturer har ulike forklaringer; noen elever viser også til ulike forutsetninger som en årsak, men forklarer ikke hvorfor det er slik. Elever som kun peker på eksterne forhold i sin årsaksforklaring, er 16 av 54 elever (se tabell 4.3). Mesteparten av elevene i denne kategorien mener at hovedårsaken til forskjellene vi ser i dag er et resultat av ulike historiske årsaker, der eksterne aktører har påvirket de fattige landene negativt. De fleste av elevene er enige om at den historiske utnyttelsen kolonimaktene førte på starten av 1500-tallet var svært ødeleggende for kolonilandene. Flere av elevene forstår at dette kan påvirke de landene i dag, spesielt Afrika. To elever formulerer seg slik:

Jeg tror årsakene til ulikhet i verden stammer fra kolonitiden da afrikanerne ble brukt som slaver for de rike. De foregikk slavearbeid i de rike landene. Jeg tror derfor at mye henger igjen fra denne tiden og at de fattige har blitt sett på som slaver siden den gang.

Ulikhetene i verden handler om historie. Det stammer fra kolonitiden der noen land utnytter andre, for å bli rikere og mektigere. Når et land først har mye penger, og dermed makt og et land har lite, er det lite sannsynlig at situasjonen endrer seg. (...)

Elevene antyder her at forskjellene vi ser i dag er på grunn av historie, der de fattige landene ble utnyttet av de rike, for å bli rikere selv. Begge antyder at den historiske utnyttelsen henger igjen og den siste eleven understreker at det derfor er lite sannsynlig at dette kommer til å endre seg. Elevenes syn og tankegang på fattigdom er i tråd med hva teoretikerne i avhengighetsskolen legger vekt på; imperialisme og hvor gjensidig avhengig land er. De elevene som peker på eksterne forhold i sin forklaring, kan tolkes som at de enten har forstått hva handelsspillet illustrerte eller blitt påvirket av det perspektivet. Slik som Andreotti (2006) forklarer gjennom en kritisk tilnærming av GMU, vil årsaken til fattigdom basere seg på ulike forutsetninger og skjeve maktforhold som skaper og opprettholder utnyttelse. Flere av elevene har klart å se sammenhengen mellom de fattige landenes dårligere forutsetninger i den globale verdensøkonomien og at de rike landene har fordeler i handelen. En elev forklarer det slik:

Fra mitt perspektiv vil jeg si at fattige land har dårligere forutsetninger enn rike land i verdensøkonomien. Rike land er ofte gode handelsforetninger. De fattige landene blir plassert bakerst, og de er mye strengere med de enn med de rike landene. Men samtidig trenger de rike landene ressursene til de fattige landene, siden de ikke har de selv.

Eleven har forstått grunnen til at de fattige har ulike forutsetninger og samtidig hvorfor de rike landene har behov for de fattige landenes ressurser. Her viser eleven en refleksjon og bevissthet rundt spørsmålet, hvor tyngden ligger på avhengighetsteoretiske tanker. Dette er i tråd med teorien til Raul Prebisch, hvor han peker på strukturelle faktorer i de fattige landene og relasjonene mellom rike og fattige land som en årsak til fattigdom (Smukkestad, 2008). Eleven uttrykker at de fattige landene blir plassert bakerst, at de rike landene har fordeler i verdensøkonomien, men at de er for gjensidig avhengig av hverandre, for å klare seg. Flere av elevene viser til hvordan asymmetriske strukturer og skjeve maktforhold bidrar til utnyttelse av de fattige landene når de skal forklare årsaken til den globale ulikheten, noe som samsvarer med hva avhengighetsteoretikere baserer tankegangen sin på (Smukkestad, 2008). Det legges vekt på privilegerer og fordeler de opplevde i spillet, hvor flere av elevene forstår at dette bidrar til større ulikheter. En elev forklarer det slik:

Som vi fikk et inntrykk av i spillet er det alltid stormaktene som får komme først i køen, mens fattige land havnes lengst bak. Rike land er heller ikke så interessert i å samarbeide med fattige land. Noe som kan gjøre at teknologien i de fattige landene ikke blir utviklet. Etter hvert som stormakter utvikler nye moderne ting vil ulikhetene i verden øke.

Eleven forsto at de fattige blir behandlet dårligere i verdensøkonomien og understreker at de rike ikke var interessert i samarbeid. Ved å forklare at samarbeid mellom landene er grunnen til at teknologien i fattige land ikke blir utviklet viser en refleksjon hos eleven. Eleven viser til at stormaktene utvikler seg og dermed vil gapet fortsette å øke. Faseteorien til Rostow (1991) forklarer fattigdommens årsaker og manglende utvikling gjennom en modell hvor alle må gjennom de samme prosessene (Klein & Buseth, 2023). Eleven viser refleksjon rundt hvorfor de fattige landene mangler utvikling og at dette handler om eksterne forhold, ikke interne.

En kritisk tilnærming til GMU forklarer fattigdommens årsaker ved å rette fokuset mot urettferdigheten i systemet og hvordan disse strukturene opprettholder utnyttelse av fattige land. Noen av elevene klarer å sette ord på denne utnyttelsen når de svarer på spørsmålet om global ulikhet og viser til hvordan de rike tjener penger på fattige land. Noen av elevene forklarer det slik: «(...)Rike land tjener penger på fattige land. Der rike blir rike og fattige blir fattigere.» «Jeg tror at grunnen til det er at mange blir rike på de fattige» «Jeg mener en av årsakene til ulikhet i verden er hvordan rike land tjener penger av fattige land. Jeg tror også det har mye med at ikke alle hadde likt utgangspunkt.» Elevene viser til hvordan urettferdigheten kommer frem i verdensøkonomien og at det foregår en utnyttelse av de fattige. Dette samsvarer med den kritiske tilnærmingen ved GMU (s.

38). Elevene har forstått at rike land bruker sin posisjon til å bli rikere og dette synliggjør en gjensidig avhengighet mellom landene.

4.2.3 Interne og eksterne forhold som årsaker til global ulikhet

Denne kategorien vil presentere elevene som peker på både interne og eksterne forhold i årsaksforklaringene sine. Det er totalt 19 elever av 54 elever som kan plasseres her og de aller fleste av disse peker på koloniseringen og et urettferdig verdenssystem som sentrale kilder til den globale ulikheten, i likhet med mange av de som er plassert under eksterne forhold. Samtidig mener disse elevene at dette alene ikke kan forklare den globale ulikheten, og nevner interne faktorer som klima, manglende utvikling, tilgang på ressurser og dårlig styresett som en del av årsaks bildet. En elev forklarer det slik:

Jeg mener at det er fordi de rike har- Før de fattige landene rakk å bli rike, gikk de rike landene inn i landet dems og brukte ressursene dems. (...) Det kommer an på hva som er I nærheten. Hvis det er rent vann og sånne ting kan de [fattige] bare utvikle seg videre. Da kan de utvikle jordbruk, fortsette derfra og bli rikere. Kina klarte det. De klarer seg selv, uten å være avhengig av et annet land.

Denne eleven starter med å forklare hvordan den historiske utnyttelsen har gått utover de fattige landene sine ressurser i dag. Videre, forklarer eleven at hvis et land har rent vann og andre ting kan det utvikle seg videre på egenhånd. Her trekker eleven Kina frem og det er tydelig at eleven har fått med seg at noen få land i Øst-Asia har klart å komme seg ut av ekstrem fattigdom og mener derfor at alle fattige land kan klare dette selv. Ved å både rette fokuset mot den historiske utnyttelsen og at fattige land kan klare seg selv, blir elevbesvarelsen tolket som sammensatt årsak hvor perspektiv fra både moderniseringsteoriene og avhengighetsskolen trekkes frem.

Videre er det to elever som formulerer seg slik:

Videoen og handelsspillet viser at ulikheten i verden kan komme fra gamle forutsetninger som var til fordel for de rike i dag. De fikk et forsprang og kunne enkelt fortsette med å holde seg selv foran resten. (...) Som spillet viste, har de [fattige] dårligere teknologi og kompetanse, noe som gjør det veldig vanskelig å ta igjen landene som har det. Spesielt når de rike landene allerede har mye mer penger og mindre gjeld enn dem.

Det er mange årsaker til ulikheter I verden i dag. De rike landene bruker stadig opp ressursene til fattige land og produsentene tjener alt for lite. Noen land har høye befolkningstall slik at mange ender opp som fattige. Fattige land har dårligere forutsetninger enn rike land. Dette skyldes mangel på utvikling og utdanning i mange av de fattige landene. Fattige land deltar kun i verdensøkonomien for å selge en ressurs videre til et rikt land.

Elevenes oppfatning av et globalt system hvor de rike landene utnytter fattige til fordel for seg selv ligger tett opp til avhengighetsteoretiske perspektiver. Samtidig trekker elevene inn interne faktorer som manglende teknologi, kompetanse, utdanning og utvikling, noe som er i tråd med den myke tilnærming til GMU. Det siste sitatet viser at eleven skylder på de fattige ved å si at befolkningsveksten fører til fattigdom, noe som teoretikere fra moderniseringsteoriene også mener er et hinder for utvikling (Hesselberg, 2019).

4.2.4 Oppsummering

Det er 16 elever som peker på eksterne forhold når de skal forklare årsaken til global ulikhet. Disse elevbesvarelsene er dermed i tråd med hva en kritisk tilnærming forklarer rundt fattigdommens årsaker. Elevene baserer seg også på tankesettet til teoretikerne i avhengighetsskolen ved å legge vekt på eksterne forhold som bidrar til en såkalt strukturell underutvikling (Smukkestad, 2008). I motsetning er det kun 9 elever som peker på interne forhold, som vektlegger både manglende utvikling og ressursmangel i sine svar. Elevbesvarelsene er derfor i tråd med hva moderniseringsteoretikerne peker på som fattigdommens årsaker (Klein & Buseth, 2023). Svarene til elevene er også i tråd med hvordan den myke tilnærmingen til GMU i skolen forklarer (Andreotti, 2006). Analysen viser at 19 elever peker på både interne og eksterne forhold når de forklarer hva årsaken til global ulikhet er. Dette sier noe om at både moderniseringsteoretiske og avhengighetsteoretiske tanker er fremtredende hos elevene som deltok, med vekt på de eksterne forholdene. Analysen viser derfor at det er en større andel av elevene som peker på eksterne forhold som årsak til fattigdom og det kan virke som tanker fra avhengighetsskolen er fremtredende hos elevene.

4.3 Løsninger på global ulikhet

Denne kategorien vil presentere elevenes tanker rundt hvilke løsninger de mener kan bidra til å utjevne forskjellene mellom land. Datamaterialet som blir presentert vil hovedsakelig bestå av elevenes svar på spørsmål 4 i refleksjonsnotatet (se vedlegg 3). Elevene blir kategorisert ut ifra om de peker på ekstern hjelp, samarbeid, globale strukturendringer, sammensatt løsning eller at det er umulig. Elevene som plasseres i den første kategorien peker på at det må til en ekstern hjelp for å løse problemene. De globale strukturendringene forklares av de elevene som er plassert her ved å behandle alle likt og skape rettferdige regler for alle. I kategorien sammensatt løsning plasseres elever som nevner både interne

og eksterne endringer som nødvendig for å løse problemene. Til slutt er det noen få elever som mener det er umulig å gjøre noe med den globale ulikheten og jeg har valgt å kalle denne kategorien for maktesløshet. Det er også noen elever som ikke har begrunnet svaret sitt og svart veldig kort eller utydelig, disse elevene er derfor plassert under

Løsninger	Frekvens
Ekstern hjelp (gi penger, ressurser, overføre teknologi)	9
Samarbeid (internasjonalt, jobbe sammen, dele)	15
Globale strukturendringer (rettferdig handel, behandle alle likt)	8
Sammensatt løsning med både interne og eksterne forhold	6
Maktesløshet (umulig)	3
Utydelig svar	11
Vet ikke	1
Ikke besvart	1

Tabell 4.4. Oversikt over hva elevene mener er løsningen på den globale ulikheten.

kategorien utydelig svar. For å komplementere elevenes syn på hvilke løsninger de ser på som nødvendig, vil jeg også trekke inn noen av elevenes svar på spørsmål 6 (se vedlegg 3), der de ble spurt om hvem som har ansvaret for å løse problemene.

4.3.1 Ekstern hjelp

Denne kategorien vil belyse de elevene som mener at de globale forskjellene kan utjevnes ved å tilby ekstern hjelp til de fattigere landene. Av 54 elever som deltok er det 9 elever som peker på ekstern hjelp som eneste løsning på den globale ulikheten (se tabell 4.4). Flere av elevene antyder altså at «de rike» må overføre noe av sin velstand til «de fattige», slik at de fattige kan bygge seg opp og få en grei økonomi. Det pekes også mot at det må bygges opp bedre sykehus, skoler, men det er de rikes ansvar. Flere av elevene er opptatt av at «de rike» er nødt til å bidra med teknologi, ressurser

eller penger. De fleste legger vekt på at de rike må gi mest støtte fordi de har mest ressurser og best utgangspunkt for å løse problemene, som vises i følgende sitater:

For å utjevne forskjellene mellom landene i verden burde vi alle legge inn en innsats for at for eksempel de fattige landene skal få utvikle teknologien i landet. Dette kan hjelpe de fattige landene til å komme seg opp og frem. Samtidig burde kanskje de rike landene bidra litt mer, som for eksempel kan vi i Norge kjøpe ressursene i et fattig land for en litt dyrere sum. Som kan hjelpe landet økonomisk.

Noe som kan gjøres er å ta fra de rike og gi til de fattige. Jeg snakker ikke om hele formuen, men nok til at de kan få det nødvendige som skoler, sykehus og en grei økonomi osv. for at de kan selv starte å bygge en kapital og vokse seg rikere.

Elevene over mener at de rike må hjelpe de fattige med å komme seg opp, ved hjelp av en ekstern hjelp utenfra i form av bistand eller investeringer. Denne tankegangen er i tråd med hva teoretikere forklarte fattigdommens løsninger på i moderniseringsteorien (Hesselberg, 2019). Ifølge moderniseringsteoretikere vil ikke ting løses med mindre de rike kommer og «redder» de fattige. Bakgrunnen for de fattige landene er mindre utviklet blir videre forklart med at det er fraværende vilje og kunnskap hos de fattige, noe som er i tråd med moderniseringsteoriene (Hesselberg, 2019).

Elevene som legger vekt på ekstern hjelp i løsningsforklaringene sine, viser også at de har reflektert litt over hvem som må ordne opp. De fleste som peker på ekstern hjelp er bestemte på at det enten er de rike, at alle har ansvar eller en blanding. Basert på det moderniseringsteoretiske perspektivet er det nødvendig med ekstern hjelp for å komme seg ut av fattigdom (Hesselberg, 2019), noe som er fremtredende hos mange av de 9 elevene som peker på ekstern hjelp.

4.3.2 Samarbeid

For flere av elevene er det viktig at alle i hele verden samarbeider og totalt 15 elever viser til at alle har et ansvar for å løse den globale ulikheten vi ser i dag. Elevene som er plassert i denne kategorien forklarer løsningen ved å peke på samarbeid, deling av goder og at alle land legger inn en innsats for å hjelpe. Flere av de samme elevene svarer at alle har et ansvar for å løse problemene på spørsmål 6 i refleksjonsnotatet (se vedlegg 3). En elev forklarer det slik:

Når det gjelder forskjellen mellom fattig og rik, tenker jeg at vi alle har et ansvar når det gjelder å løse problemet. De rike landene kan bidra mer, og vi må alle være snille med hverandre og huske på at ikke alle har like mye, og sånn er det bare.

Eleven sin forklaring på løsningen ligger tett opp til hva Andreotti (2006) mener den kritiske tilnærmingen vil fremme. Tabell 2.1 (s. 38) forklarer hvordan individets rolle blir forklart gjennom den kritiske tilnærmingen og dette samsvarer med hva elevbesvarelsen over beskriver. Ved å forklare at alle er en del av problemet og kan reflektere over egen posisjon og egne kontekster viser eleven et reflektert svar i tråd med den kritiske tilnærmingen (Andreotti, 2006). Når elevene i denne kategorien skal forklare hvordan samarbeidet skal foregå peker de på flere ulike løsninger; deriblant å være mer enig, senke lån til de fattige landene eller å dele på ressursene. En elev mener at kolonimaktene kan droppe og kreve pengene tilbake og dermed dele på godene slik at det kommer til nytte for begge parter. Eleven forklarer det slik:

Forslag til hva som kan utjevne forskjellene mellom land i verden: De rike landene som koloniserte og lånte bort penger til kolonien kan droppe å kreve tilbake pengene. Hvis fattige og rike land kan dele på godene, kan det komme til nytte for begge parter. De rike trenger råvarer, mens de fattige trenger teknologi.

Elevens holdning ligger nært det avhengighetsteoretikerne mener og viser til at de fattige ikke klarer å komme seg ut av egen fattigdom på egenhånd, derfor vil det være nødvendig med endringer i systemet slik eleven peker på. Mange av elevene som mener at et samarbeid er løsningen på den globale ulikheten peker på at hele verden må løse opp i dette og det er ingen som skal løse opp i dette alene, noe som er i tråd med hva den kritiske tilnærmingen forklarer (se tabell 2.1, s. 38).

4.3.3 Globale strukturendringer

Det er 8 elever som mener det må globale strukturendringer til for å løse den globale ulikheten, hvor alle har ulike forslag til løsninger (se tabell 4.4). Elevene mener det er endringer av lover, regler og handel som må skje for å kunne utjevne forskjellene. Samtidig er det også noen av elevene som viser til sletting av gammel gjeld eller å ikke kreve pengene fra et lån tilbake. Majoriteten av elevene som begrunner løsningen med en systemendring har handel som hovedfokus og jeg tolker det som at disse elevene har forstått sammenhengen med hva handelsspillet illustrerte og den virkelige verden. Noen av elevene forklarte det slik: «Verdenshandelen er ment til å være fritt. Men med frihetene som

er nå, er det urettferdig. Derfor er det nødvendig med noen regler som beskytter fattigere land som ikke har kommet like langt i utviklingen.» «Man kan f.eks. dele ressurser mer likt, eller lage strengere regler når det kommer til rike land som gjør handel mer fattige land. Passe på at de rike ikke utnytter de fattige.» «Gjøre alt rettferdig og behandlet rike og fattige med lik respekt.» Elevene viser til det avhengighetsteoretiske perspektivet ved å vise til regler og forhold som årsaken til det skjeve maktforholdet mellom de fattige landene og de rike. Funnene samsvarer med hva Raul Prebisch mente med de strukturelle forholdene som årsaker til den globale skjevheten i verdenshandelen (Smukkestad, 2008). Det elevene svarer er også i tråd med hva Hesselberg (2019) viser til ved å forklare hva teoretikere innenfor avhengighetsskolen mener er løsningen for den globale ulikheten, nemlig å bekjempe gjennom nasjonale reformer med vekt på langsiktige fundamentale politiske endringer i den globale verden. Slik som elevene forklarer, hvis dette skjer kan det føre til at de rike ikke utnytter de fattige.

Elevene som er plassert i denne kategorien mener at løsningen på den globale ulikheten er strukturendringer i den globale verden, med fokus på handel. De fleste av elevene mener det er personer med makt som må løse disse problemene og peker enten mot FN, WTO eller politikere og ambassadører. Samtidig er det en elev som forklarer at ingen har ansvaret for å løse disse problemene og forklarer det slik: «Ingen har “ansvaret». Alle vet det me fattige/rike kommer alltid til å være noe, men det er ikke nødvendigvis et problem, Vi kommer nok ikke i vår generasjon, oppleve at de «løses».» Eleven er tydelig uenig med elevene over som mener at fattigdommen kan løses hvis det skjer endringer i den globale verden. Denne eleven er mer pessimistisk og ser ikke på fattigdom som et problem og at deres generasjon ikke vil oppleve at det løses.

4.3.4 Maktesløshet

Det er 3 elever som uttrykker at det er ingenting som kan gjøres for å utjevne forskjellene og noen av disse mener at det er ingen som har ansvaret for å løse disse problemene (se tabell 4.4). Disse elevene opplever det nærmest umulig å løse den globale ulikheten og de kjenner på en maktesløshet og lammelse av den globale ulikheten, slik Andreotti (2006) forklarer som en mulig utfordring med en kritisk tilnærming til GMU i skolen. Den ene eleven forklarer det slik:

De rike landene kan hjelpe de fattigste økonomisk. Jeg tror at det aldri vil være mulig og (bekjempe) fattigdom. Det vil alltid være fattigdom og det er selskap og land som tjener på det. De kommer til å kjempe for at de som er fattige forblir fattige.

Eleven starter med å skrive at rike land kan gi økonomisk støtte til fattigere land, men videre er det tydelig at eleven mener at fattigdommen aldri vil løses. Det antydes at det alltid kommer til å være noen som jobber for at de fattige forblir fattige, som viser til en følelse av maktesløshet og lammelse av situasjonen hos eleven. Andreotti (2006, s. 22-23) er opptatt av å fremstille og formidle global medborgerskapsundervisning på riktig måte som gjør at elevene ikke reproducerer skjeve maktforhold og viderefører imperialisme. Davies et al (2018) understreker at den kritiske tilnærmingen til GMU skal tydeliggjøre den aktive rollen elevene har for å endre systemer og de er nødt vurdere om urettferdighet og undertrykkelse er en del av nasjonens historie. Derfor kan det være en risiko ved å føre en undervisning som viser frem globaliseringens problematiske sider som fattigdom og den globale verdensøkonomien. I tråd med hva Peters (2022) ser på som utfordringer med GMU i skolen er det tydelig at eleven opplever å bli overveldet og dermed opptrer passivt i møte med den globale ulikheten. Når den samme eleven skal svare på hvem som har ansvaret forklarer eleven seg slik: «Det er ingen som har ansvaret. Det ikke noen spesifikke folk som har ansvaret. De rike har tjent masse på slikt, men de skal ikke fikse problemet.» Det er tydelig at eleven forstår at de rikes formue og utvikling har gått på bekostning av fattige, men at ansvaret ikke ligger hos dem. Det vil si at eleven har tanker fra avhengighetsskolen hvor utnyttelsen og underutvikling er sentralt, men å hevde at de ikke skal fikse problemet viser en ansvarsfraskrivelse som hører til det moderniseringsteoretiske synet. I og med at eleven mener at ingen har ansvaret for å løse problemet om fattigdom, er det vanskelig å skulle plassere eleven i enten en myk eller kritisk tilnærming forklart av Andreotti (2006).

4.3.5 Sammensatt løsning

Totalt er det 6 elever viser til både interne og eksterne forhold når de beskriver løsninger og ansvarspersoner og er derfor plassert i kategorien sammensatt løsning (se tabell 4.4). Det som er mest fremtredende i disse svarene er at elevene mener at de fattige landene selv må løse noe av det på egenhånd og deretter kan de få hjelp. Samtidig, beskriver elevene at det må skje endringer i verdenshandelen, fordele godene eller samarbeid mellom land. Det er også noen som viser til at de rike må slutte å utnytte råvarene til de fattige og senke skatten på varer de importerer. Når disse elevene skal forklare hvem som har ansvar for denne løsningen er de også delt i svarene sine, noen mener de rike må ordne opp, noen peker på at de fattige må prøve så hardt de kan og noen mener at dette må alle ordne opp i. En elev forklarer det slik:

Handel mellom land kan endres. Skatten på varer som kommer fra andre land kan være høyere og gå til det fattige landet. I tillegg bør det fattige landet bruke pengene på skoler og prevansjonsmidler. For å komme ut av fattigdom trenger folket utdanning og for at familien sparer penger bør de få mindre barn.

Elevens svar er i tråd med tankegangen til avhengighetsskolen hvor nasjonale og globale endringer må til for at de fattige skal komme seg ut av fattigdom, slik Hesselberg (2019) forklarer. Videre, er det tydelig at eleven mener at familier må spare penger og få mindre barn, noe som går hånd i hånd med moderniseringsteoretisk perspektiv, hvor interne faktorer blir forklart som årsak til manglende utvikling (Klein & Buseth, 2023). Når den samme eleven skal forklare hvem som har ansvaret for å løse problemet blir det forklart slik:

Alle. Alle bør være med på å bekjempe fattigdom og grådighet. De rike bør gi til veldedigheter som gir noe til menneskene i de fattige landene. Og de «fattige» bør prøve så hardt de kan for å få en utdanning og deretter jobb.

Eleven peker på tre forskjellige aktører og er tydelig delt på hvem som må fikse opp i problemene. I denne besvarelsen er det tendenser til både perspektiv fra avhengighetsskolen og moderniseringsteoriene. Ved å gi veldedighet til fattigere land, mener teoretikere i avhengighetsskolen at det ikke er tilstrekkelig nok (Hesselberg, 2019). I tillegg skriver eleven at de fattige må prøve hardt for å få utdanning og jobb, noe som viser til den oppfatning av at hvis de vil, kan de få til hva de vil, noe som er i tråd med den myke tilnærmingen til GMU (Andreotti, 2006) og tankegangen til moderniseringsteoretikerne.

Videre, er det to elever som også legger vekt på interne faktorer som grunn til fattigdom og at interne forandringer er løsningen på den globale ulikheten: «De fattige landene må få orden i systemet og økonomien sin. De fattige landene kan få hjelp av andre land eller samarbeide med andre land så de kan utvikle seg videre.» «Det er et veldig vanskelig spørsmål, men hvis alle land kan hjelpe hverandre og de med mest kan gi mer. Det går også på at folket i land ikke må være «slappe» og hjelpe for å gjøre det bedre.» Oppfatningen som Hickel (2018) mener vi kan ha fått gjennom utdanning og media har mulig satt spor hos disse elevene. Elevene viser til hvordan interne forandringer er løsningen på fattigdom og at de fattige kan skylde seg selv (Hickel, 2018). Måten elevene skriver om de fattige kan tolkes som nedverdiggende mot fattige land og samsvarer med det Andreotti (2006) forklarer med myk tilnærming til GMU (se tabell 2.1). Eleven forklarer det på en

måte som får fattige land til å se «slappe» ut, og at hvis de vil kan de også bli rike, eleven antyder at de fattige ikke gjør noe for å komme ut av fattigdommen selv. Den myke tilnærmingen forklart av Andreotti (2006) blir synlig i elevbesvarelsen ved at eleven tenker at alle mennesker kan skaffe seg rikdom og utvikle seg, så lenge man ikke er «slapp». Holdningen til eleven er også i tråd med et moderniseringsteoretisk perspektiv ved å peke på dårlige interne forhold, slik som at de fattige er passive og har bidratt med fattigdommen selv (Hesselberg, 2019). Det er en elev som mener løsningen på fattigdom er at de rike skal lære de fattige opp. Eleven forklarer det sånn:

Vi må dele, hjelpe hverandre. Vi må lære de fattige landene. De er på en måte «yngre enn oss». Vi må lære de hvordan man jobber i industri, hvordan de lager det. Da blir det bedre for alle folk.

Eleven antyder her at de fattige landene trenger hjelp utenfra for å klare seg og lære seg hvordan å jobbe. Ifølge eleven må de rike «lære» de fattige opp, som om de var yngre. Dette kan tolkes som at eleven umyndiggjør de fattige og det eleven skriver om at de fattige ikke kan jobbe eller skaper noe innenfor industri peker mot tanker om manglende utvikling. Det at eleven forklarer at de fattige må læres opp i industri og jobb, er i tråd med tankegangen til moderniseringsteoretikere. Rostows faseteori (1991) la vekt på at det kreves jobb for å utvikle seg og at den eneste måten å gjøre dette på er å komme seg gjennom den såkalte «take-off» fasen. Samtidig som eleven peker mot tanker fra moderniseringsteorien viser eleven også til et medmenneskelige og moralske prinsipp for å bry seg, som stemmer overens med det Andreotti (2006) forklarer med en myk tilnærming med GMU. Eleven skaper et skille mellom «de» og «oss» ved å forklare at de må læres opp og hjelpes. På den måten baserer eleven grunnen til å bry seg på at «vi» har et ansvar «for den andre» og for å «lære den andre». Forklaringen går derfor hånd i hånd med hva en myk tilnærming legger til grunn for å bry seg om global ulikhet (se tabell 2.1, s. 38).

4.3.6 Oppsummering

I dette delkapittelet er det lagt frem hva elevene mener er løsningen på den globale ulikheten og hvem som har ansvaret for å løse problemet. Analysen viser at over en tredjedel av elevene mener at fordeling av goder, et internasjonalt samarbeid eller globale strukturendringer må til for å løse fattigdom og global ulikhet i verden. Noe som er i tråd med hva teoretikere i avhengighetsskolen legger vekt på, slik Hesselberg (2019) forklarer. I tillegg er det en liten andel elever som mener det må ekstern hjelp til for å løse problemet, noe som viser til perspektiv om at bistand og investering er

det eneste løsningen, basert på moderniseringsteoriene (Hesselberg, 2019). Det at en liten del av elevene kjenner på avmakt i møte med den globale ulikheten og skriver at det ikke finnes en løsning på problemet viser til hva Andreotti (2006) mener kan være utfordringen ved å undervise den kritiske tilnærmingen i skolen. Det er varierende hvilke aktører elevene mener har ansvaret, noe som kan tyde på at det er vanskelig for elevene å peke på hvem som kan løse dette.

4.4 Elevenes syn på egen rolle i det globale systemet

Til nå har datamaterialet belyst hvilke overordnede løsninger elevene peker mot, og hvilke aktører de mener er ansvarlig for å utjevne forskjellene. Derfor vil dette kapittelet gå nærmere inn på hvilken rolle elevene mener at de selv spiller i den globale ulikheten, nemlig elevenes aktørskap.

Datamaterialet som presenteres her skriver seg ut fra elevbesvarelser på spørsmål 7 fra refleksjonsnotatet (se vedlegg 3). I tillegg har jeg analysert svarene etter Andreotti sin forklaring på ulike tilnærminger til GMU i skolen, myk og kritisk tilnærming forklart i tabell 2.1 (2006). Derfor har jeg valg å kategorisere og analysert ut ifra disse kategoriene: aktivt engasjement, hjelpe de fattige og maktesløshet. Kategorien aktivt engasjement baserer seg på Andreotti (2006) sin forklaring på

kritisk tilnærming, imens kategorien hjelpe de fattige baserer seg på en myk tilnærming. Maktesløshet er analysert ut ifra det Andreotti (2006) forklarer som en mulig utfordring gjennom en kritisk tilnærming.

Måter å påvirke systemet	Frekvens
Aktivt engasjement (politisk, på nett, bevisst forbruker eller spre kunnskap)	35
Hjelpe de fattige (donere penger eller klær)	6
Maktesløshet	3
Vet ikke	8
Andre svar	2

Tabell 4.5. Oversikt over hvordan elevene mener de kan gjøre for å påvirke systemet.

Av 54 elever er det majoriteten av

elevene som plasseres under et aktivt engasjement som beskriver hva de kan gjøre for å påvirke systemet. Som tabell 4.5 viser, er det 35 elever som peker på aktive måter å engasjere seg på: gjennom sosiale medier, gjennom politikk eller å spre budskapet. 6 elever plasseres i kategorien hjelpe de fattige basert på deres svar, hvor hovedfokuset er å donere klær eller penger til de fattige for å endre systemet. Det er totalt 8 elever som skriver at de ikke vet eller er usikre, imens 3 elever skriver eksplisitt at de ikke får gjort noe med systemet som elever og 2 elever plasseres under «andre svar» på bakgrunn av utydighet og mangel på relevans til spørsmålet.

4.4.1 Aktivt engasjement

Elevene som plasseres under kategorien «aktivt engasjement» som en måte å påvirke på, har ulike forklaringer og det varierer mellom å engasjere seg politisk, spre kunnskap på internett eller å bli en bevisst forbruker. For en del av elevene i denne kategorien handlet muligheten til å engasjere seg om å påvirke myndigheter og politikere. I følge flere av elevene kan man gjøre dette ved å melde fra om synspunkter, protestere eller melde seg inn i partier: «Melde fra om synspunkter til politiker – eller kanskje sende klær du ikke bruke lenger. Gi penger – fadder.» «Det man kan gjøre er jo å demonstrere. Man kan prøve å kanskje sende brev til politikerne.» Elevene viser at de forstår sin rolle i systemet og at de kan spille en rolle, gjennom politikk. Det er i tråd med hva Peters (2022) mener skolen bør formidle til elevene, som kan føre til at de tar etiske valg som globale medborgere.

Det er tydelig at flere av elevene legger vekt på sosiale medier som en plattform hvor de kan bruke stemmen sin og spre budskapet om den globale ulikheten. En elev forklarer det slik: «Jeg kan engasjere meg på sosiale medier siden det er en plattform der du kan spre ordet veldig raskt.» Eleven har tenkt over hvilke muligheter den har for å påvirke og flere av disse besvarelser baserer seg på en demokratisk deltagelse og det er tydelig at de forstår at de kan gjøre en forskjell. Dette tyder på at elevene forstår sin rolle som aktive medborgere som har kunnskap om demokratiske prosesser og innflytelseskanaler. Ved å bruke disse plattformene har man mulighet til å påvirke langt over sine egne landegrenser og det viser at elevene forstår at de er en indirekte aktør i møte med globale utfordringer som fattigdom og kan dermed bruke sin stemme til å løfte kritiske samtaler videre om den globale ulikheten slik Peters understreker (2022). Elevene bruker mye tid på internett og i den sosiale medie verden, både som forbrukere, men også aktører. Det er viktig at elevene forstår sitt eget aktørskap i møte med verden og hvordan de kan bruke sin makt til å ta moralske og etiske valg, i tråd med en kritisk tilnærming, forklart av Andreotti (2006).

Det er noen av elevene som skriver at de kan redusere sitt eget forbruk, tenke gjennom før man kjøper noe eller kjøpe produkter de vet er produsert rettferdig ovenfor lavinntektsland. To av elevene forklarer det slik: «Lese meg opp på teamet, redusere forbruket. Tenke gjennom de produktene jeg kjøper og hvor de er fra.» «(...)Kjøpe produkter som er produsert rettferdig ovenfor lavinntektsland.» Her reflekterer elevene over hvordan de som forbrukere kan bli bevisste på hva de kjøper og hvor de er fra og redusere forbruket sitt. Elevene vist over peker på sine egne handlevaner og ser hvilken innvirkning det kan ha for lavinntektsland. Disse elevene viser at de har en direkte påvirkningskraft og kan med makten deres bruke den riktig. De skiller seg fra de elevene som peker på å donere

penger eller påvirke politisk fordi de erkjenner sin egen delaktighet i et system som produserer ulikhet. Det vitner til at elevene forstår sin makt og klarer å ta etiske valg på egenhånd slik som Peters (2022) ønsker at skolen skal bidra med. Elevbesvarelsene baserer seg samtidig på en kritisk tilnærming fra Andreotti (2006), hvor grunnen til å bry seg er ansvaret ovenfor den andre, ikke for den andre. Det viser at elevene forstår sin delaktighet i urettferdighet og at de kan endre på dette ved å ta grep på individnivå.

4.4.2 Hjelp de fattige

6 elever peker på at de kan donere penger eller klær til de fattige som en måte å engasjere seg på: «Jeg kan donere ubrukte klær og jeg kan tenke mer på om jeg trenger og kjøpe ting.» «Jeg kan gi til veldedigheter og spre budskapet om å gi penger til folk i fattige land som trenger penger til å komme ut av fattigdom.» Elevene viser til en måte å påvirke ved å selv gi fra seg sine eiendeler eller penger slik at de fattige skal få det bedre. Ut ifra elevbesvarelsene er det tydelig at denne holdningen baserer seg på et medmenneskelig prinsipp for å bry seg, basert på den myke tilnærmingen til fattigdommens årsaker vist i tabell 2.1 (s. 38). Det kan virke som at elevene kjenner på et ansvar for den andre og at moralen for å hjelpe til er der, men det handler heller om å «redde» de fra fattigdommen, enn å se at de er også delaktige i urettferdigheten.

Det er en elev som formulerer seg på en måte som får frem kjernen i hva den myke tilnærmingen handler om, i følge Andreotti (2006). Eleven forklarer det slik: «Vet ikke helt, kanskje sende klær, mat, drikke. Sånn at de klarer å leve en stund.» Eleven presenterer et forhold hvor mennesker i fattige land spiller en rolle som stakkarslige og trenger hjelp, imens de rike landene spiller helter som ofrer seg slik at «de klarer å leve». I forklaringen til eleven blir det et tydelig skille mellom «oss» og «dem», noe som baserer seg på et moralsk og medmenneskelig grunnlag til å bry seg fra en myk tilnærming slik Andreotti forklarer det (2006). Samtidig viser det til at eleven mener at veldedighet er tilstrekkelig og at de klarer å leve litt lenger, noe som går imot hva teoretikere i avhengighetsteorien legger frem (Hesselberg, 2019). Derfor vil jeg tolke det som at denne eleven sitter med en moderniseringsteoretisk tankegang.

4.4.3 Maktesløshet

De aller fleste elevene uttrykker at de forstår hvilket ansvar de har for å påvirke og kommer med gode forslag, imens noen forstår ikke helt hvordan elever kan endre et globalt system. Det er tydelig at elevene kjenner på en avmakt om hvordan de kan endre et globalt system og det viser til hvor

ærlige elevene er når de skal reflektere over deres egen rolle. Totalt er det 3 elever som er av oppfatning at det er ingenting å gjøre som elev, men det er også noen elever i kategorien «aktivt engasjement» som beskriver en følelse av avmakt i sin besvarelse. Disse elevene reflekterer over hvor liten del de er av et samfunn og viser til følelsen om å ikke kunne bidra, som viser til at de ikke kjenner på verken en indirekte eller direkte påvirkningskraft. To av elevene forklarer det slik:

Jeg som elev kan engasjere meg ved å følge med på hva som skjer i verden. Jeg synes det er vanskelig å tenke på noen måte å påvirke systemet, for jeg er en liten del av et stort samfunn, men hvis hele verden kan demonstrere som Greta Thunberg vil vi kunne gjøre verden mere rettferdig.

Om jeg skal være helt ærlig, føler jeg ikke at jeg kan påvirke systemet så mye. Jeg kan engasjere meg på sosiale medier eller protestere utenfor Stortinget – men med mindre våre norske ledere ønsker å bidra til å minske problemene, kan ikke jeg som elev få gjort stort.

Disse elevene føler ikke de har noen mulighet til å endre på situasjonen og kan tolkes på den måten at de ikke forstår hvilken påvirkningskraft de har. Noe som stemmer med en mulig utfordring gjennom en kritisk tilnærming til GMU, der det er mulig at elevene kjenner på en følelse av skyldfølelse og hjelpeløshet (se tabell 2.1, s. 38). Det er tydelig at det er flere av elevene som føler seg lammet av den urettferdige situasjonen i verden. Slik Peters (2022) beskriver kan elevene lett bli overveldet og dermed opptre passive fordi det er vanskelig å forstå hvilken rolle de har i møte med den globale ulikheten. Funnene viser til at det er noen få elever som viser til avmakt i møte med den globale ulikheten, noe som står i motsetning til hva Bakken (2021) fant ut i sin masteroppgave.

4.4.4 Oppsummering

Som analysen viser, er det en stor majoritet av elevene som mener de kan endre og påvirke systemet; noen av elevene ønsker å bidra med et aktivt engasjement gjennom politikk, å bli en bevisst forbruker eller å spre kunnskapen sin på en sosial medieplattform. Denne analysen har basert seg på kritisk og myk tilnærming til GMU forklart av Andreotti (2006). Det er 35 elever som plasserer seg i en kritisk tilnærming hvor grunnen til å bry seg baserer seg på et etisk og politisk prinsipp, i tråd med den kritiske tilnærmingen. Gjennom en myk tilnærming vil elevene kjenne på et ansvar for den andre og baserer sin grunn til å bry seg på et moralsk og medmenneskelig prinsipp, der plasseres 6 elever. Til slutt er det 3 av elevene som ikke vet hva de kan gjøre eller mener at det er umulig å gjøre noe

som elev. Funnene samsvarer med det Andreotti (2006) forklarer som en mulig utfordring med å bruke GMU i skolen.

4.5 Hva sitter elevene igjen med fra handelsspillet?

Denne delen vil kunne belyse hva elevene sitter igjen med av å være med på handelsspillet og om de har klart å se paralleller fra spillet og til den virkelige verden. Ut ifra elevbesvarelsene fra spørsmål 5 og 8 i refleksjonsnotatet (se vedlegg 3) vil elevene bli plassert i ulike kategorier som sier noe om

hvor mye forståelse elevene mener selv de sitter igjen med. Slik tabell 4.6 viser, er det 41 elever som uttrykker at de har fått en bedre forståelse eller bevissthet rundt urettferdigheten i verden etter å ha vært med på handelsspillet. 5 elever hadde allerede kunnskap om temaet og skriver at de derfor ikke lærte så mye. Det er 4 elever som forklarer at de sitter igjen med liten forståelse om urettferdigheten, 2 elever som viser manglende overføring til den virkelige verden og 2 elever forklarer at de ikke har lært noe, hvor en skriver at eleven ikke forsto spillet.

Hva sitter elevene igjen med etter å ha deltatt på handelsspillet?	Frekvens
Forståelse eller bevissthet om urettferdigheten i verden.	41
Har lært litt, men kunne det fra før av	5
Liten forståelse om urettferdigheten i verden.	4
Liten forståelse, mangler abstraksjon	2
Ingen forståelse, forsto det ikke.	2

Tabell 4.6. Hva elevene selv mener de sitter igjen med etter å ha deltatt på handelsspillet.

4.5.1 Forståelse og bevissthet om urettferdigheten i verden

Analysen viser at majoriteten av elevene har enten fått en bedre forståelse eller bevissthet rundt urettferdighet i verden og nå skal jeg gå litt nærmere inn på hva de vektlegger i sine svar. Av de 41 elevene som skriver at de har lært noe om den globale ulikheten er det 24 elever som forklarer at det handler om at de opplevde urettferdigheten på kroppen. Flere forklarer at de lærte mer av å se hvordan de rike landene utnyttet fattigere land og hvordan det var å oppleve å være et av de fattige landene. To av elevene forklarer det slik:

(...) Via rollespill kan du i et lite øyeblikk være med i det hele og oppleve det på en måte det samme som landene gjør i det større bildet. Det vi opplevde var jo selvfølgelig like alvorlig og like seriøst, men vi fikk et lite innblikk.

(...) Det var lettere å forstå hvordan samspillet mellom rike og fattige land fungerer. Dette var fordi skuespillet gjorde at jeg fikk sett det for meg ved å vise ting, heller enn å fortelle det, kan bidra til bedre forståelse for temaet.

Som tidligere lagt frem er det tydelig at elevene synes det var lettere å forstå temaet ved å være med på det selv. Det samsvarer med hva lærerne sier om at erfaringen elevene får på kroppen er viktig for å skape en forståelse rundt den globale ulikheten. Både Pål og Trine forklarer at elevene får kjent hvordan det er å være fattig på kroppen og derfor opplever de urettferdigheten sterkere. Trine forklarer det slik: «Ved at de selv får oppleve på kroppen hvor «tilfeldig» det er og hvor urettferdig systemet er for mange land i verden i dag.» På spørsmål om hvordan handelsspillet kan bidra til å øke elevenes forståelse om den globale ulikheten svarer alle lærerne at det handler om erfaringen de får, tydeligheten spillet viser og at de får en rolle som gjør det mindre abstrakt. Funnene i analysen stemmer overens med det Peters (2022) viser til når han forklarer hvordan den globale forståelsen til elevene kan forbedres ved hjelp av erfaringsbasert undervisning. En undervisningsmetode som trekkes frem for å gjøre at elevene blir mer engasjert i de virkelige problemene er rollespill (Barett i Peters, 2022).

4.5.2 Har lært litt, men kunne det fra før av

Totalt er det 5 elever som forklarer at de hadde kunnskap eller visste om forskjellene i den globale verden. Tre elever forklarer at de ikke lærte noe nytt og 2 elever mener de har lært noe nytt, selv om de kunne det fra før. Den ene eleven forklarer det slik: «Ingenting, men det er fortsatt et veldig bra og fremragende spill som presenterer verden på den riktige måten.» I og med at eleven mener selv at den visste om den globale ulikheten og hvordan systemet fungerer er det vanskelig å skulle si noe om hva denne eleven sitter igjen med. Samtidig, så svarer eleven at spillet presenterer verden riktig og da tolker jeg det som at eleven sitter igjen med en positiv opplevelse. Videre er det 4 elever som skriver at de sitter igjen med en liten forståelse om global ulikhet og de globale sammenhengene. Den ene eleven begrunner det slik:

På et veldig overfladisk plan tror jeg, kan lære noe av det, men da er det liksom: Fattige land blir diskriminert mot og på mange måter holdt nede mens rike land kommer først i rekken. Personlig mener jeg dette er ting 15/16 åringer allerde burde vite, men jeg tror yngre elever kan lære en del av dette.

Det er tydelig at eleven sitter igjen med det handelsspillet ønsker å illustrere, men mener at spillet bare gir et overfladisk innblikk. Eleven skriver også at dette er noe elever på denne alderen burde vite og tror at yngre elever kan lære mye av det. Dette samsvarer med hva Myers (2020) mener utdanningen burde rette fokuset mot, nemlig globale utfordringer. Eleven mener selv at elever på 10.trinn burde kjenne til dette temaet og det stemmer med det Myers (2020) mener om at utdanningen har bidratt for lite med global kunnskap. Derfor kan det vise seg å være noe likhet mellom denne eleven og det Myers (2020) forklarer om at globaliseringen har bidratt til økt interesse om å involvere seg i globale utfordringer. Dermed vil jeg tolke det som at eleven synes dette burde kommet tidligere i utdanningen og dermed kunne elevene ha bygget på sin forståelse og utviklet seg til aktive medborgere tidligere i utdanningsløpet.

4.5.3 Liten eller ingen forståelse

Av 54 elever er det kun 2 elever som er plassert i kategorien liten forståelse og den handler om at de to elevene forklarer hva de har lært, men det mangler en abstraksjon og en parallell mellom spillet og den virkelige verden. En av elevene forklarer det slik: «At for å tjene godt på ting, så må de være ganske perfekte/nøye. De fattige tjener også penger, bare litt mindre.» Disse funnene tilsier at de ikke forsto illustrasjonen som handelsspillet ønsket å fremstille. Samtidig som det var mange av elevene som forsto koblingen til den virkelige verden, mener Pål at det blir lærerens jobb å overføre det de lærte til den virkelige verden. På den måten er det ikke en nødvendighet at elevene sitter igjen med forståelsen rett etter deltakelsen, men at spillet kan bidra med å bygge videre på kunnskapen elevene sitter med. Det er 2 elever som plasseres i kategorien ingen forståelse og det er fordi den ene ikke forsto spillet og den andre synes det var morsomt, men lærte ingenting. Her finnes det flere mulige forklaringer på hvorfor disse to elevene ikke forsto spillet. Det kan være for lite forberedelser i forkant, slik både Trine og Morten trekker inn som mulige utfordringer. Dette samsvarer også med hva Stevens (2015) konkluderer med i sin forskning om rollespill; at for å oppnå et godt utbytte av aktiviteten må det være tilstrekkelig med planlegging og forberedelse.

Alle lærerne trekker særlig frem at rollespillet gjør at elevene kjenner på urettferdighet og at dette derfor kan bidra til en bevissthet. Det som kan bidra til bevissthet ifølge Pål, er at elevene får kjenne på hvordan det er å være det fattige landet og det å ikke ha de samme mulighetene eller færre hjelpemidler til å klare seg. Det får frem urettferdigheten og ikke minst det skjeve maktforholdet som synliggjøres når de ser at stormaktene, USA og Norge, bruker makten sin på å utnytte andre mennesker. Det er i tråd med hva forskningen sier om at det er spesielt relevant å vise frem sider ved globalisering som opprettholder maktforhold i verdensøkonomien (Davies et al., 2018). Morten trekker frem hvor interessert elevene var i å finne løsninger i globale konsekvenser og hva de måtte gjøre. Han beskriver en elevgruppe som forsto at institusjoner som FN og VB kan være svært urettferdige, som ble vist i spillet. Deretter forklarer han at hvis elevene blander seg inn i urettferdigheten som foregår i disse institusjoner og systemene vil den demokratiske forståelsen kunne øke. Mye av det Morten forklarer stemmer med hva teoretikere på området sier om global medborgerskapsundervisning i skolen. Peters (2022) legger vekt på at det alltid er rom for å endre perspektivet man har på globale utfordringer og at skolen burde kunne formidle hvilken rolle eleven har i den globale verden, og dermed hjelpe de med å forstå hvilken påvirkningskraft de har. Det Morten forklarer er også i tråd med hva Koritzinsky skriver om at undervisningen må få frem hvordan samfunnet blir påvirket og at samfunnsendringer som vil skje fremover bestemmes av mennesker, det er ikke forutbestemt (2014).

Slik tidligere beskrevet, mener Ilsaas (1994) at spill og ettertanke må supplere hverandre på en god måte for at rollespillet skal ha en god funksjon. Hun understreker at diskusjonen er like viktig som spillet og at erfaringene og følelsene elevene møter hos seg selv må trekkes frem. Refleksjonsnotatet gir en unik mulighet til elevene for å kunne reflektere over hva de akkurat opplevde og hvordan det påvirket deres holdninger og antakelser. Fra analysen er det funn av at elevene har klart å trekke linjer mellom seg selv som individ og samfunnet rundt seg, slik Ilsaas håper at lærere kan få til (1994). På den måten kan refleksjonsnotatet ha bidratt med at elevene ser sammenhengen mellom det spillet ønsker å fremstille og den virkelige verden. Dette er i likhet med hva Gudim (2022) konkluderte med i sin masteroppgave, hvor hun peker på at alle delene av læringsprosessen må gjennomføres grundig og at elevene må få god nok tid til å reflektere over opplevelsene i rollespillet.

Handelsspillet illustrerer hvorfor det er stor forskjell mellom fattige og rike land og simulerer handel mellom ulike land i verden. Ifølge Changemaker (2017) er formålet å gi deltakerne en økt forståelse for hvordan land er gjensidig avhengig og hvordan makt, ressurser, kunnskap og teknologi er fordelt i verden. Ved at elevene blir fremstilt en side av den globale ulikheten som fokuserer på skjeve

maktforhold og strukturelle faktorer som bidrar til utnyttelsen av de fattige vil det kunne påvirke hva elevene har svart i refleksjonsnotatet. slik Koritzinsky (2014) skriver, er det en indirekte måte å påvirke elevenes holdninger og synspunkter ved hjelp av en undervisningsmetode, noe som kan ha fordeler og ulemper. Fordelene er at elevene får øynene opp for et handelssystem de ikke hadde noe kunnskap om og ved hjelp av en fremstilling vil det kunne trigge en motivasjon til å finne ut mer.

4.5.4 Oppsummering

Funnene fra dette delkapittelet viser at en stor majoritet av elevene sitter igjen med enten forståelse eller bevissthet om urettferdigheten i verden. Elevene peker på at opplevelsen fra rollespillet hjalp de å forstå hvor vanskelig de fattige landene har og andre forklarer at de skjønner hvordan landene er gjensidig avhengig av hverandre. Handelsspillet illustrerer det skjeve maktforholdet og har fokus på urettferdigheten og utnyttelsen som foregår i den globale verdenshandelen. Det er mulig at mange av disse elevene har blitt påvirket av hvordan spillet fremstiller verden, og det er viktig at en global utdanning ikke presenterer at det kun finnes et riktig perspektiv, men heller at elevene skal innta et kritisk blikk og bruke sin handlefrihet til å påvirke i riktig retning, slik Peters (2022) understreker. Noen av elevene forklarer at de har lært dette før og mener at rollespillet kan bidra med å lære nytt fagstoff. Funnene viser dermed at rollespillet har bidratt med forståelse og refleksjoner hos flertallet av elevene, som videre kan bidra med motivasjon til å lære mer om globale utfordringer.

5. Avslutning

Temaet for denne oppgaven har vært rollespill som metode i samfunnsfag, hvor handelsspillet er blitt brukt som studieobjekt. Hensikten med denne studien har vært å avdekke om handelsspillet kan bidra til forståelse, refleksjon og motivasjon om global ulikhet hos elever på 10.trinn. I dette konkluderende kapittelet vil jeg kort løfte frem de mest sentrale funnene for å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen. I studien er det blitt benyttet tre kvalitative forskningsmetoder i tre tiendeklasser. Datamaterialet er samlet inn ved bruk av klasseromsforskning, intervju og refleksjonsnotater. For å analysere datamaterialet er det brukt en deduktiv analyse hvor jeg som forsker har tolket svarene og drøftet det ut ifra det teoretiske rammeverket lagt for denne oppgaven. Jeg vil videre besvare problemstillingen ved hjelp av de to forskningsspørsmålene, ved å oppsummere funnene og drøftingen jeg gjorde i kapittel 4.

5.1 Sammenfatning av forskningsspørsmål og problemstilling

5.1.1 Forskningsspørsmål 1 - didaktisk

Det første forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan rollespill fungerer som undervisningsmetode og jeg vil videre presentere funn som sier noe om at handelsspillet kan ha fremmet motivasjon til læring om globale utfordringer. I teorien har jeg lagt frem forskning som peker på både fordeler og ulemper ved bruk av rollespill i undervisningen. I lys av analysen og drøfting av funn, fant jeg at en stor del av elevene var positive til metoden, ved å peke på grunner som samsvarer med hva teorien i oppgaven sier, imens noen få elever opplevde rollespillet som kaotisk. Utfordringene som lærerne trekker frem baserer seg på gruppesammensetning, klassemiljøet og planlegging i forkant. Funn fra observasjonene viser at det er tydelig at engasjementet i klasserommet er høyt i alle tre klassene og lærerne er enige i at spillet kan fremme en motivasjon ved en praktisk tilnærming. I tråd med teorien er det gjort funn av at elevene nå vil bruke erfaringen de fikk fra handelsspillet til å sette seg inn i det virkelige problemet. Både lærerne og elevene understreker at elevgruppen ble motivert til å lære mer om globale utfordringer ved å lære om det gjennom en dramafaglig metode. Flere peker på at de lærte noe nytt uten å tenke over at det var læringssituasjon og jeg vil derfor argumentere for at rollespill er en variasjon i undervisningen som elevene setter stor pris på, men som også bidrar med læring av fagstoff. I tråd med hva læreplanen i samfunnsfag sier, er det gjort funn av at både elevene og lærerne understreker at praktiske og varierte metoder vil kunne formidle vanskelig fagstoff og temaer på en god måte. Funnene viser også at to av lærerne ønsker å ta med seg erfaringen videre, og

bruke en lignende tilnærming i sin egen undervisning. Funnene gjort fra analysen og drøftingen viser at erfaringsbasert undervisning vil kunne fremme en elevaktiv læring og dybdelæring som inkluderer en større del av elevgruppen, noe mange av elevene påpekte i sine besvarelser. I lys av funn fra analysen og drøftingen vil jeg derfor argumentere for at rollespill som undervisningsmetode kan bidra til å trigge en motivasjon og et engasjement som gjør at temaet blir gøy å lære om og at elevene på sikt kan bli aktive globale medborgere, slik Andreotti (2006) ønsker. Analysen viser dog at rollespill kan ha fremmet motivasjon hos elevene, men at det trengs mer kunnskap og ferdigheter om fagstoffet på forhånd for å kunne bruke dramametoden hensiktsmessig for alle elever.

5.1.2 Forskningsspørsmål 2 - samfunnsfaglig

For å kunne svare på forskningsspørsmålet som omhandlet det samfunnsfaglige i handelsspillet er det nødvendig å se på hva funnene i analysen og drøftingen viser. Ut ifra analysen og drøftingen på spørsmål om årsaker til global ulikhet er det funn av at en stor del av elevene peker på eksterne forhold, i tråd med avhengighetsteoriene og en kritisk tilnærming til GMU, imens en større andel inkluderer både perspektiv fra avhengighetsteoriene og moderniseringsteoriene.

Elevenes årsaksforklaringer fordelte seg utover de som pekte på interne forhold, eksterne forhold eller begge deler. De som pekte på interne forhold var opptatt av at de fattige landene manglet ressurser, penger og teknologi og samsvarer med moderniseringsdiskursen. En større andel av elevene pekte på eksterne forhold og forklarte den globale ulikheten ut ifra historiske forhold som kolonisering, utnyttelse og urettferdige regler i verdenshandelen. Disse knytter seg derfor til den avhengighetsteoretiske diskursen og en kritisk tilnærming til GMU forklart av Andreotti (2006). Elevene som peker på både interne og eksterne forhold kombinerer elementer fra både moderniseringssteorien og avhengighetsskolen, men legger mest vekt på sistnevnte. Den samme tendensen finnes i løsningsforklaringene til elevene. Gjennom datamaterialet var det funn av at en stor majoritet av elevene mener samarbeid og globale strukturendringer er løsningen på den globale ulikheten. Det er noen få derimot som peker på ekstern hjelp, hvor de rike skal overføre sin verdi til de fattige, imens noen mener at det ikke er mulig med endring. Sett under ett vil jeg påstå at elevenes syn har tyngde i avhengighetsteorien og en kritisk tilnærming til GMU. Elevenes syn på egen rolle i det globale systemet viser seg å være basert på en kritisk tilnærming, ved å bidra med et aktivt engasjement, i motsetning til noen få som ønsker å «hjelp de fattige», noe som baserer seg på en myk tilnærming. Funnene fra analysen og drøftingen viser også at en stor majoritet av elevene sitter igjen med en forståelse eller bevissthet rundt årsaker til fattigdom og global ulikhet. Noen av elevene

mener de sitter igjen med litt mindre ny forståelse fordi de hadde kunnskap om det fra før av, imens noen få elever forsto ikke spillet. Oppsummert, vil jeg påstå at handelsspillet har bidratt til at elevene har reflektert over global ulikhet og bidratt med at flertallet av elevene sitter igjen med forståelse og bevissthet rundt årsaker til fattigdom. Det er derfor mulig å kunne si noe om den elevgruppen det ble forsket på, men det er vanskelig å si på nasjonal skala om det finnes like tendenser hos alle tiendeklassinger. Det er også viktig å nevne at resultatene i denne oppgaven kan være påvirket av mine tolkninger av elevbesvarelser, funn i observasjonen og spørsmål som ble stilt i intervjuet. I neste delkapittel vil jeg kort si noe om veien videre.

5.2 Veien videre

For å kunne reflektere over svakheter i forskningen min er det viktig å være transparent og vise frem mine tolkninger. En svakhet ved min studie er at elevenes besvarelser om global ulikhet kan ha blitt påvirket av hvordan handelsspillet illustrerer verdenshandelen. Det kan ha en påvirkning inn på hva slags tanker de sitter med når de skulle svare på refleksjonsnotatet. Det er nødvendigvis ikke det riktige perspektivet, men skal man tolke teoretikerne på feltet, vil et slikt rollespill mulig fungere som en døråpner for global medborgerskapsundervisning. På den måten vil det være bedre med en indirekte påvirkning av et perspektiv, enn å ikke gjøre elevene bevisste på global ulikhet og fattigdom.

Som tidligere lagt frem, er det forsket på både rollespill i samfunnsfag og gjort forskning av elevers holdninger til global ulikhet. Det er også en del forskning på hvordan dramafaglige metoder kan benyttes i skolen. Studiens bidrag til forskningsfeltet er at jeg har sett på motivasjon og læring om global ulikhet ved bruk av en spesifikk undervisningsmetode. I fremtidige studier kan en se nærmere på rollespill som metode i skolen, fra lærernes perspektiv. På den måten kunne man forske på hva erfaringene til lærerne er med rollespill og hvordan de bruker praktiske tilnærminger for å formidle vanskelig fagstoff i samfunnsfag. Det hadde også vært spennende og forske på hvilke holdninger elevene sitter med før og etter en deltakelse i et rollespill som fremmer en type tilnærming til GMU. Selv om jeg har gjort en undersøkelse på elevenes tanker etter handelsspillet, hadde det vært spennende å se om holdningene og meningene deres endrer seg etter en deltakelse og analysert om et slikt spill har påvirkning. Det kunne også vært interessant og intervjuet flere lærere om hvilken tilnærming de ønsker at elevene skal innta i GMU og om de ved hjelp av fagstoff og læremidler ønsker å fremme en type tilnærming.

Litteraturliste

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship. *Policy and practice: A development education review*, 3, 40–51.
- Bakken, M. (2021) "Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden" En kvalitativ studie av elevers tanker omkring global ulikhet. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Bjørshol, S. (1994). *Rollespill som metode i engelskundervisningen*. Tano.
- Changemaker. (2017). *Handelsspillet*. Hentet 24.08.2021 fra <http://handelsspillet.no/files/Handelsspillet%2020-39.zip>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Christoffersen, L., Johannessen, A., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davies, Ho, L.-C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., Waghid, Y., & Sant Obiols, E. (2018). *The Palgrave handbook of global citizenship and education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5>.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademisk forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Eriksen, A., & Leming, T. (2007). "Verden føles urettferdig. Jeg vet jeg må gjøre noe snart!": *Hvordan skape engasjement og emosjonell involvering i læreprosessen?* Eureka Forlag.
- Eriksen, T. L. (2013). Hva er utviklingsstudier? I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: En innføring i utviklingsstudier* (s. 11-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- FN. (2021). Handelsspillet. FN-sambandet. <https://www.fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/8-10-trinn/handelsspillet>
- Goren, H., Tibbitts, F & Yemini, M. (2020). Re- and decontextualizing global citizenship education: Systematic analysis of the Scholarship in the field. I Myers, J. P. (Red.), *Research on teaching global issues: Pedagogy for global citizenship education* (s.15-34). Information Age Publishing.
- Gudim, A.- S. (2022) "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 [Masteroppgave, NLA Høgskolen Bergen] NLA Brage.

<https://hdl.handle.net/11250/3040479>

- Hagen, T. S. (2018). *Rollespill i samfunnsfag. Et kvalitativt studie om elevers utvikling av kritisk tenkning ved bruk av Handelsspillet* [Masteroppgave, OsloMet Storbyuniversitet].
- Hesselberg, J. (2019). *Fattigdom, utviklingsteori og -strategi. En innføring. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi*. Universitetet i Oslo.
- Hickel, J. (2018). *The Divide: A Brief Guide to Global Inequality and its Solutions*. William Heinemann.
- Ilsaas, T. (1994). Dramatisering og rollespill som arbeidsmåter i norsk. I Braanaas, N. (red.), *Drama. Som arbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning*. Drama i norskundervisningen (s. 8-16). Landslaget Drama i skolen.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Klein, J. & Buseth, J. T. (2023). Utviklingsgeografi – Tanzania mellom det globale og det lokale. I Cruickshank & Aasetre (red.) *Innføring i samfunnsgeografi*. Fagbokforlaget. Kap. 4, 97-117.
- Næss, N. G. & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I Krogtoft, M & Sjøvoll, J. (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipperfor-grunnopplaringen/id2570003/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leming, T. (2016). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*, 2, 1–12.
<https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.132>

- Leseth A., B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Lindén, N. (1992). *Stillaser om barns læring* (2. utg.). Caspar forlag.
- Manger, H. O., & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Gyldendal akademisk.
- Myers, J. P. (2020). Understanding the landscape of teaching global issues. I Myers, J. P. (Red.), *Research on teaching global issues: Pedagogy for global citizenship education* (s. 1-12). Information Age Publishing.
- Peters, L. (2022). *Creating the Global Classroom: Approaches to developing the next generation of world savvy students*. Routledge.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Repstad. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rostow, W. (1991). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto* (3. utg.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511625824
- Skaalvik, & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Skaalvik, & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Smukkestad, O. (2008). *Utvikling eller avvikling?: En innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori*. Gyldendal akademisk.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481–492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>
- Sæbø, A. B. (2009). *Drama og elevaktiv læring: En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer* [Doktorgradsavhandling]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/243231>
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Säljöö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tucker, J. L., & Cistone, P. J. (1991). Global Perspectives for Teachers: An Urgent Priority. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 3–10. <https://doi.org/10.1177/002248719104200102>

- United Nations Development Programme (UNDP). (2022). *Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. UNDP.
https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2021-22pdf_1.pdf
- United Nations Development Programme (UNDP) & Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI). (2022). *Global Multidimensional Poverty Index (MPI): Unpacking deprivation bundles to reduce multidimensional poverty*. UNDP.
<https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdp-document/2022mpireportenpdf.pdf>
- World Bank. (2021). World Development Indicators. *GDP per capita (current US)* [Datasett]. Hentet fra
fra
<https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=NY.GDP.PCAP.CD&country=#>
- Verdensbanken. (2023). Poverty and Inequality Platform [Datasett]. Hentet fra
<https://pip.worldbank.org/#>

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguiden

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Refleksjonsnotatet

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elevene

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til lærerne

Intervjuguide – semistrukturert intervju

I masteroppgaven min er jeg interessert i å få frem umiddelbare refleksjoner fra lærere og elever etter å ha tatt del i rollespillet «Handelsspillet» i klasserommet. Min problemstilling lyder følgende «Hvordan kan rollespill i samfunnsfagundervisningen bidra til læring om globale utfordringer og dermed øke forståelsen om sammenhenger i det globale systemet?». I dette intervjuet vil jeg derfor stille noen spørsmål knyttet til hvilke opplevelser og tanker du sitter igjen med etter undervisningen. Jeg vil fokusere på hvordan rollespill i samfunnsfag kan være en god didaktisk metode i forhold til hva elevene skal lære i samfunnsfag i henhold til læreplanen.

1. Hva syns du om «Handelsspillet»?
2. Hvordan syns du «Handelsspillet» fungerte som undervisningsmetode i samfunnsfag med fokus på tema «forskjeller i verden, rik og fattige»?
3. Føler du at spillet klarte å engasjere elevene i klasserommet?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
 - b. Hvis ikke, nevnt noen årsaker til dette.
4. Var det noe som eventuelt skilte seg spesielt ut fra ordinære undervisningstimer, med tanke på aktivitetsnivået?
 - a. Hvis det var noe, hva mener du er grunnen til dette?
5. Hvordan kan Handelsspillet bidra til at elevene øker sin forståelse av de store globale sammenhengene?
6. Hvordan tror du handelsspillet kan bidra til å gjøre elevene bevisst på urettferdig fordeling, fattigdom og bruk av makt på globalt nivå?
7. Tror du at Handelsspillet kan fremme motivasjon hos elevene til å lære mer om globale utfordringer?
 - a. På hvilken måte?

8. Hvilke fordeler kan rollespill som en didaktisk metode ha i samfunnsfagundervisningen?

9. Hvilke utfordringer kan rollespill ha som didaktisk metode ha i samfunnsfagundervisningen?

Observasjonsstudier

Notatskjema

Heading: Institusjon/situasjon: Observasjonstidsrom: Observasjonsdato: Nærmere om hvem:			
Utgangsposisjon: Hva er hovedaktiviteten? Hvordan er situasjonen? Hvor foregår dette? Hvem er involvert? Med hva?			
Gruppe	Situasjon Beskrivelse: Hva sies? Hva skjer? Spesielle hendelser? Aktivitet	Engasjement	Diskusjoner
Fattige landene			
Mellomrike landene			
Rike landene			

Heading:
Institusjon/situasjon:
Observasjonstidsrom:
Observasjonsdato:
Nærmere om hvem:

Utgangsposisjon:
Hva er hovedaktiviteten?
Hvordan er situasjonen?
Hvor foregår dette?
Hvem er involvert? Med hva?

Minutter	Utsagn:	Ansiktsuttrykk
15		
25		
45		
55		

Refleksjonsnotat etter gjennomføring av handelsspillet

Takk for at du deltok i mitt prosjekt som handlet om bruk av Handelsspillet i samfunnsfag på 10.trinn. Jeg håper du fikk noe ut av spillet, og er nå nysgjerrige på hvilke refleksjoner du har gjort deg i etterkant av gjennomføringen. Under følger noen refleksjonsspørsmål jeg ønsker at du besvarer så godt du kan. Tenk godt før du svarer, og svar gjerne så utfyllende du klarer. Det er veldig viktig at du ikke nevner navn da besvarelsene skal være helt anonyme.

1. Hva mener du er årsakene til at det er ulikhet i verden?

2. Har fattige land dårlige forutsetninger enn rike land i verdensøkonomien? Forklar hvorfor du ikke tror det eller hvorfor du tror det er slik.

3. Hva syns du om rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag?

4. Hva kan gjøres for å utjevne forskjellene mellom land i verden?

5. Følte du selv at du lærte mer om sammenhengene i den globale verden ved hjelp av et slikt rollespill? Hvis ja, hvorfor tror du det var slik? Hvis nei, hva tror du kunne hjulpet deg med å forstå det bedre?

6. Hvem tenker du har ansvaret for å løse problemene?

7. Hvordan kan du som elev engasjere deg i disse utfordringene i verdenssamfunnet? På hvilken måte kan du være med på å endre eller påvirke systemet?

8. Hva mener du selv at du har lært av å være med på handelsspillet?

Samtykkeerklæring for intervju i masteroppgaven **«Rollespill som didaktisk metode i** **samfunnsfagundervisningen på ungdomsskole nivå».**

Mitt navn er Marthe Leiknes og jeg skriver en masteroppgave i samfunnsfag under utdanningen Grunnskolelærer 5-10.trinn ved Høyskolen i Innlandet. Veileder for masteroppgaven er Jørgen Klein, kan kontaktes på jorgen.klein@ntnu.no.

Masteroppgaven skal forske på om rollespill, i dette tilfelle Handelsspillet, kan bidra til læring om globale utfordringer i verden som kan fremme motivasjonen hos elevene. En av metodene som skal brukes i masteroppgaven er blant annet intervju av lærere etter gjennomføring av handelsspillet. Intervjuet vil samle inn informasjon fra lærere om handelsspillet og rollespill i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil også være til stede under undervisningen og observere samspillet mellom elevene.

Frivillig deltagelse

All deltagelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Jeg vil bare ta notater underveis i intervjuet. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervjuet. Alt av notater vil bli makulert etter jeg har transkribert notatene.

Anonymitet

Data og informasjon i masteroppgaven vil bli fullstendig anonymisert. I intervjuet vil jeg ikke be om noen personopplysninger da jeg kun ønsker å få frem tanker og opplevelser fra læreren som har gjennomført undervisningen. Det er kun jeg som vil vite hvem som er blitt intervjuet og informasjonen vil ikke kunne spores tilbake til deg som informant. Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltagelsen ved å muntlig gi meg beskjed på at du har lest og forstått informasjonen og ønsker å delta.

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet. Gi meg muntlig beskjed dersom du ikke gir ditt samtykke da alt skal være anonymt.

Mvh Marthe Leiknes



Vil du delta i forskningsprosjektet

”Rollespill som didaktisk metode i samfunnsfagundervisningen på ungdomsskole nivå”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave? Jeg ønsker å undersøke om rollespill i samfunnsfagundervisningen kan bidra til læring om globale utfordringer og problemstillinger.

Formål

I dette prosjektet vil jeg finne ut om rollespill, i dette tilfelle Handelsspillet, kan bidra til å øke elevenes forståelse rundt globale sammenhenger knyttet til makt, fattigdom og urettferdighet. Læreren deres skal utføre dette handelsspillet i klasserommet og jeg som forsker vil være til stede i klasserommet og observere undervisningen. I et refleksjonsnotat etter rollespillet vil jeg gjerne at dere svarer på noen spørsmål rundt det dere erfarte fra rollespillet. Jeg skal deretter skrive en masteroppgave om det jeg finner ut. Dere er så heldig at dere får være med på slik forskning!

Jeg håper du vil være med!

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på rollespillet, blir observert av meg og etter undervisningen vil jeg gjerne at dere svarer på noen spørsmål knyttet til begreper om globale utfordringer og hva du synes om rollespill som undervisningsmetode i samfunnsfag. Jeg vil skrive anonyme notater mens dere arbeider i rollespillet. Alt av notater jeg gjør i undervisningstimen vil ikke knyttes til navn eller sted og vil makuleres etter endt oppgaveskriving.

Det er frivillig å delta og du vil være anonym

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. Refleksjonsnotatet blir foretatt helt anonymt og det er viktig at du ikke skriver navnet ditt på arket du får utdelt. Dine svar blir registrert helt anonymt og blir makulert etter jeg har skrevet det inn i oppgaven min.

Med vennlig hilsen
Marthe Leiknes