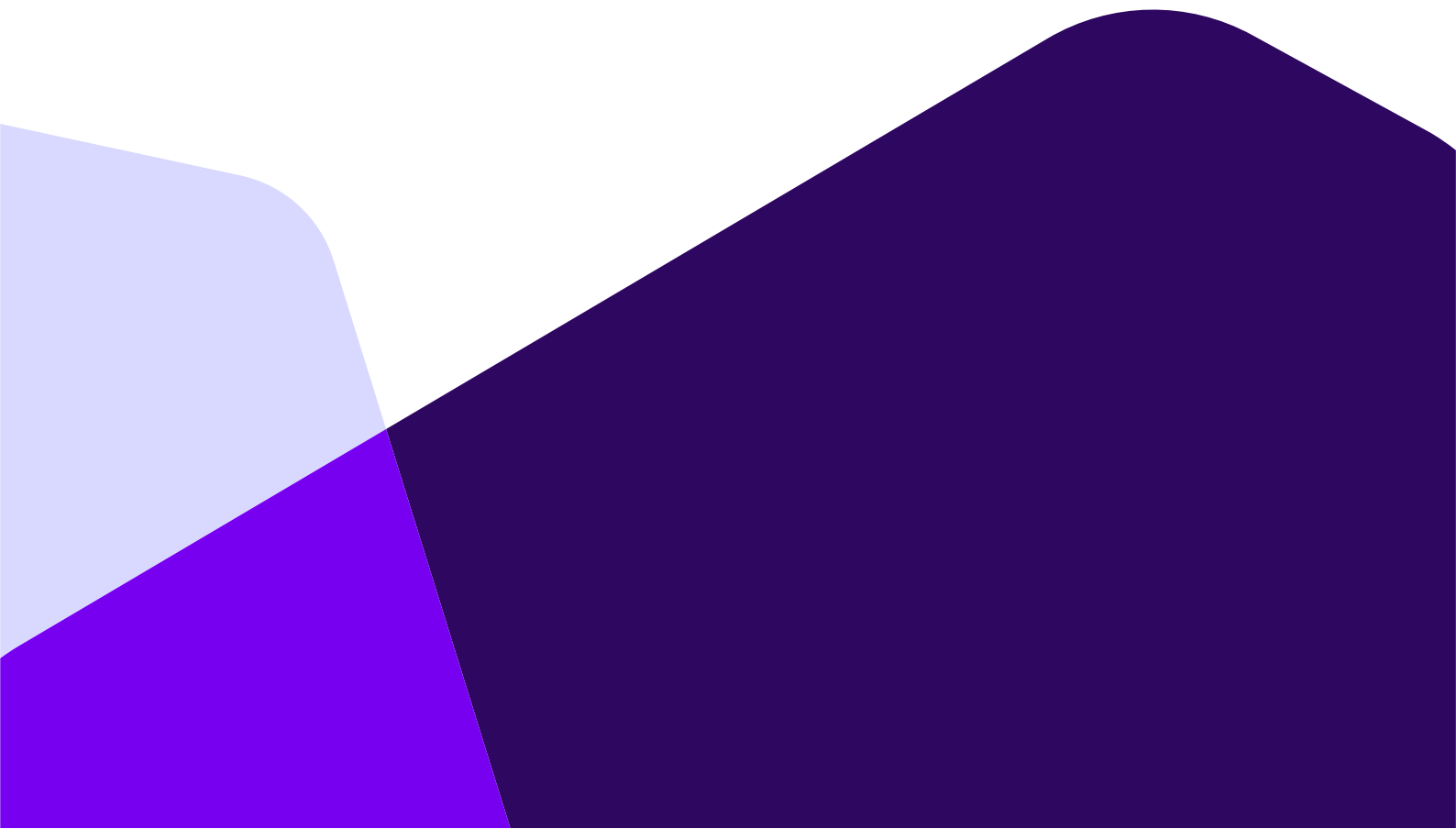


Andrea Nærnes

# Dungeons, Dragons og Livsmestring

En kvalitativ studie om rollespill som spesialpedagogisk undervisningsform



**Universitetet i Sørøst-Norge**

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Andrea Nærnes

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

I denne studien har målsetningen vært å finne svar på hvordan det analoge spillet, Dungeons and Dragons (DnD), kan anvendes som en spesialpedagogisk undervisningsform for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever som har utfordringer på dette området. Gjennom aksjonsforskning har jeg utforsket hvordan DnD kan integreres i undervisningen ved å skreddersy spilløktene etter elevenes individuelle behov med tilpassede oppdrag, karakterbeskrivelser og tilrettelegging underveis.

Studien involverte to utvalgte elever med bestemte kriterier, og data ble samlet inn ved hjelp av lydopptak og refleksjonslogger, som deretter ble analysert og kodet inn i ulike kategorier. Funnene viser at elevene gjennom DnD fikk øve på og utvikle viktige livsmestrende ferdigheter på en interaktiv og engasjerende måte. Ved å delta i tilpassede spilløkter, hvor spill-lederen også er pedagog, fikk elevene en unik læringsopplevelse som styrket deres evne til å samarbeide, oppleve mestring, problemløse og vise empati. Denne tilnærmingen til undervisning, hvor interessebaserte spill og pedagogikk kombineres, viser at DnD kan være et effektivt verktøy for å fremme læring og utvikling. Med det fremhever studien videre at DnD ikke bare er et underholdende spill, men også har potensialet til å være et kraftig pedagogisk verktøy som kan bidra til engasjerende læringsopplevelser. Funnene viser også til mulighetene som finnes ved å omfavne innovative tilnærminger som tar utgangspunkt i elevenes egne interesser og individuelle behov. Studien i sin helhet argumenterer derfor for at DnD har stort potensial som en verdifull ressurs for lærere som våger å bevege seg litt utenfor boksen og prøve noe nytt.

# Abstract

The objective of this study was to explore how Dungeons and Dragons (DnD), the analog role-playing game, can be utilized as a teaching method to promote life skills in students who are facing challenges in this area. Through action research, I investigated how DnD can be integrated into the curriculum by customizing game sessions to meet the individual needs of the students, which included tailoring the quests, character descriptions and adjustments throughout.

The study involved two selected students meeting specific criteria, and data were collected using audio recordings and reflection logs, which were then analyzed and coded into various categories. The findings indicate that, through DnD, students had the opportunity to practice and develop essential life skills in an interactive and engaging manner. Participating in customized game sessions, where the game master also served as an educator, provided the students with a unique learning experience that enhanced their capacity for teamwork, self-assurance, problem-solving ability and empathetic expression. This approach to teaching, which combines interest-based games with pedagogy, demonstrates that DnD can be an effective tool for learning and development. The study further highlights that DnD is not only an entertaining game but also has the potential to be a powerful educational tool that can contribute to engaging learning experiences. The findings also point to the possibilities that exist in embracing innovative approaches based on students' own interests and individual needs. Overall, the study argues that DnD holds great potential as a valuable resource for teachers who are willing to step outside of the traditional teaching methods and try something new.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>8</b>
<i>Studiens formål</i> .....	8
<i>Bakgrunn for valg av tema og begrepsavklaring</i> .....	8
<i>Problemstilling</i> .....	10
<i>Tidligere forskning på området</i> .....	11
<i>Oppgavens oppbygning</i> .....	12
<b>Dungeons and Dragons</b> .....	<b>14</b>
<i>Hva er DnD?</i> .....	14
<i>Hvordan spiller man DnD?</i> .....	15
<i>Hva er rollen til DM?</i> .....	16
<i>Oppsummering</i> .....	16
<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>17</b>
<i>Sosiokulturell læringsteori</i> .....	17
Sonen for nærmeste utvikling .....	18
Stillasbygging .....	19
<i>Symbolisk interaksjonisme</i> .....	20
Desentrering .....	21
Sosialisering med «de signifikante andre» .....	22
<i>Oppsummering</i> .....	23
<b>Metode</b> .....	<b>24</b>

<i>Aksjonsforskningens historiske grunnlag</i> .....	24
<i>Aksjonsforskningsprosessen som tilnærming</i> .....	26
<i>Refleksjonslogg som supplerende metode</i> .....	27
<i>Forskningens fysiske rammer</i> .....	28
<i>Deltakerutvalget</i> .....	28
<i>Etiske hensyn</i> .....	29
<i>Forskningens validitet og reliabilitet</i> .....	31
<i>Analysemetode av datamateriale</i> .....	32
<i>Oppsummering</i> .....	33
<b>Presentasjon av funn</b> .....	<b>35</b>
<i>Samarbeid</i> .....	35
<i>Mestringstro</i> .....	39
<i>Problemløsning</i> .....	42
<i>Empati</i> .....	46
<i>Oppsummering</i> .....	49
<b>Drøfting</b> .....	<b>50</b>
<i>Øvelser i livsmestring</i> .....	50
<i>Samarbeid for livsmestring</i> .....	50
<i>Mestringstro for livsmestring</i> .....	51
<i>Problemløsning for livsmestring</i> .....	53
<i>Empati for livsmestring</i> .....	54
<i>Pedagogiske muligheter</i> .....	56
<i>Teoretisk bidrag</i> .....	58
<i>Oppsummering</i> .....	59
<b>Avslutning</b> .....	<b>60</b>
<i>Oppsummering og konkluderende betraktninger</i> .....	60

<i>Forslag til videre forskning</i> .....	61
<i>Egne refleksjoner</i> .....	61
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>63</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>67</b>

# Forord

Før jeg begynte dette forskningsprosjektet, stilte jeg meg selv et viktig spørsmål: «*Hva ønsker jeg egentlig å oppnå gjennom min forskning?*». Jeg kom raskt frem til at jeg hadde lyst til å utfordre meg selv med noe som potensielt kunne utvikle min egen og andres praksis til noe som beriket læringsopplevelsen både for elevene og deres lærer(e), samtidig som det førte til økt læringsutbytte. I en praksisperiode for to år siden møtte jeg en lærer som introduserte meg for Dungeons and Dragons i engelskundervisning på spesialpedagogisk avdeling. Denne læreren delte ikke bare sin entusiasme for spillet, men også tanker om muligheter og vinklinger med spillet i undervisningssammenheng, deriblant hvordan det kan brukes til å fremme trivsel og læring hos elevene. Jeg husker at jeg tenkte «*hvorfor gjør ikke flere lærere dette?*». Dette møtet ble inspirasjonen og drivkraften for min masteroppgave der jeg forsøker å belyse hvordan Dungeons and Dragons kan brukes i undervisning med elever som strever, for å ruste dem med de nødvendige ferdighetene til å lykkes i og utenfor skolen.

Jeg vil gjerne takke både veileder og medstudenter for deres engasjement i mitt prosjekt. Dere har både vært gode samtalepartnere og sentrale støttespillere. En ekstra takk går også til min samboer som har måtte være med som prøvekanin og spille Dungeons and Dragons utover sene kvelder i forkant av spilløktene med elevene. Uten deres hjelp ville ikke denne oppgaven vært mulig. Jeg vil også rette en takk til alle lærerne som var involvert for å få dette prosjektet på bena og ikke minst elevene som takket ja til å være med.

En takk går også til deg som tar deg tid til å lese min masteroppgave. Jeg håper den kan være både til nytte og inspirasjon.

Horten, 2024

Andrea Nærnes



# Innledning

Denne studiens formål er å finne ut av hvor vidt det analoge spillet Dungeons and Dragons (heretter referert til som DnD) kan være en alternativ undervisningsform for å lære, øve på og utvikle livsmestring hos elever på ungdomstrinnet som strever med akkurat dette. Videre vil studien utforske hvordan spillet kan tilpasses og integreres i skolens eksisterende pedagogiske rammer med tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning, for å støtte elevene i deres læring av livsmestrende ferdigheter. Studien søker videre å belyse potensielle fordeler og muligheter ved å implementere en alternativ undervisningsform, med DnD som pedagogisk verktøy. Ved å utforske dette temaet ønsker jeg med min studie å bidra til en dypere forståelse av hvordan kreative og sosiale aktiviteter kan berike elevers læringsopplevelse og utvikling av ferdigheter for mestring av eget liv.

## Bakgrunn for valg av tema og begrepsavklaring

Livsmestring er et begrep som ble introdusert i overordnet del av læreplan for kunnskapsløftet i LK20, og er et begrep som havner inn under et av tre tverrfaglige temaer.

Utdanningsdirektoratet definerer begrepet slik (2017, s. 14):

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

Denne forklaringen er bred og kan romme mye. Verdens helseorganisasjon (WHO) beskriver selv fem sentrale ferdigheter som fremmer livsmestring for barn og unge: 1) beslutningstaking og problemløsning, 2) kritisk og kreativ tenkning, 3) kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, 4) selvbevissthet og empati og 5) mestring av stress og følelser (WHO, 2020, oversatt av Brevik & Gudmundsdottir). Det er disse ferdighetene som danner bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven i form av hvordan vi som lærere kan integrere disse ferdighetene inn i undervisningen, spesielt for de elevene som strever som mest med akkurat dette. Det er flere elever som har utfordringer med livsmestrende ferdigheter i ulik grad, enten det er på grunn av utviklingsforstyrrelser som ADHD eller autisme, eller helt andre

omstendigheter som traumer og/eller angst. Dette innebærer også at individer kan streve med en eller flere av ferdighetene i perioder, mens andre vil ha utfordringer hele livet.

Utviklingsforstyrrelser er en fellesbetegnelse for tilstander som viser til forsinkelser eller hemninger ved et barns utvikling. ICD-10, den tiende versjonen av den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og relaterte helseproblemer og den foreløpige offisielle norske klassifikasjonen frem til ICD-11 blir tatt i bruk, beskriver tre fellestrekk: 1) Alltid debut i barndommen, 2) mangelfull eller forsinket utvikling av funksjoner knyttet til den biologiske modningen av sentralnervesystemet og 3) et jevnt forløp uten remisjoner eller tilbakefall (ICD-10; World Health Organization, 2016). Videre skilles det mellom gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, tilstander med utviklingsforstyrrelse i nervesystemet, og spesifikke utviklingsforstyrrelser, tilstander med forsinket utvikling på spesifikke områder som tale, språk, lese-, skrive- og regneferdigheter eller motorisk utvikling. Det er heller ikke uvanlig at en med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som autismespekterforstyrrelse (ASF) også har spesifikke utviklingsforstyrrelser som ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) og/eller dysleksi. ASF kategoriseres i ICD-10 som en enkelt tilstand med underkategoriene: barneautisme, atypisk autisme, andre spesifiserte pervasive utviklingsforstyrrelser og uspesifiserte pervasive utviklingsforstyrrelser (World Health Organization, 2016). Det er verdt å nevne at ICD-11 beveger seg bort fra subtypene for autisme og heller fokuserer på en bredere definisjon, noe som blant annet innebærer at personer som tidligere ville ha blitt diagnostisert med asperger syndrom, etter ICD-11 blir klassifisert under den generelle kategorien for ASF (NHI, 2024). Autismespekterforstyrrelse, som ordet tilsier, er et spekter med betydelige variasjoner av symptomer og funksjonsnivåer som påvirker enkeltpersoner på ulike måter. I forhold til elever i den norske skolen sier utdanningsdirektoratet (2022) at elever med ASF har utfordringer knyttet til språk, kommunikasjon og sosiale ferdigheter og videre at de kan ha vansker for å motivere seg for læring de ikke har interesse for. På deres sider står det også videre at:

Når barn og elever i tillegg har et begrenset og repeterende mønster av aktiviteter og interesser, er det en stor fare for at de blir værende i aktiviteter som ikke gir dem utvikling, eller at de utvikler kunnskaper og ferdigheter bare innenfor utvalgte og smale områder.

Altså tolker jeg det som at den pedagogiske tilretteleggingen, i form av tilpasset opplæring og spesialundervisning dersom eleven ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære

undervisningen, handler om å både redusere faktorer som hindrer læring, samt å utnytte og bruke elevenes interesser inn i undervisningen.

Resultater fra ungdomsundersøkelser viser til at hele 73% av elever i ungdomsskolealder bruker minst tre timer daglig foran en skjerm, mens 64% bruker minst en time daglig på elektroniske spill (Bakken, 2022). Forskning viser også til at elever med særskilte behov og læringsutfordringer skiller seg i liten grad fra gjennomsnittet når det kommer til bruk av spill (Durkin et. al., 2013). Digitale spill er derfor et felles interesseområde for elevene i den norske skolen. Forskningen viser videre at elever med autisme også trolig spiller mer enn snittet og at elevene synes det er motiverende, noe som også fører til at de evner å konsentrere seg over lenger tid. Elevene opplever også ofte mestring og har mulighet til å prøve og feile under trygge omstendigheter, noe de kanskje ikke alltid gjør i det tradisjonelle klasserommet.

Å kombinere livsmestring med spill var derfor noe jeg ønsket å undersøke som en alternativ undervisningspraksis for elever med utviklingsforstyrrelser. Ettersom elevene tilbringer så mye tid på skjerm allerede, ønsket jeg å forsøke å overføre den digitale spill-interessen til analoge spill. DnD er et bordrollespill med mange likhetstrekk som populære digitale spill med fantastiske figurer, oppdrag og kompleksitet (se kapittel om Dungeons and Dragons for videre beskrivelse). Bare de grunnleggende regelbøkene for spillet kan være på 300-400 sider avhengig av hvilken utgave av spillet det gjelder. Mitt ønske med denne studien er derfor å introdusere en alternativ undervisningsform som tar utgangspunkt i elevenes interesser og som kan hjelpe elevene til å lære og utvikle ferdigheter for mestring av eget liv i en sosial setting, samtidig som det oppleves som motiverende og spennende. Et overordnet mål er også å inspirere lærere til å tenke utenfor boksen og utforske og utvikle nye undervisningsformer som treffer elevene der de er.

## **Problemstilling**

Min hypotese er at DnD er spesielt godt egnet for undervisning ettersom det kan tilpasses etter elevenes behov og interesser gjennom utformingen av spesifikke oppdrag, karakterbeskrivelser, og ikke minst gjennom kommunikasjon og veiledning underveis i spillet. På denne måten tror jeg at blant annet elever med utviklingsforstyrrelser kan lære, øve på og utvikle livsmestrende ferdigheter. Basert på dette har jeg formulert problemstillingen: *«Hvordan kan Dungeons and Dragons anvendes som en spesialpedagogisk*

*undervisningsform for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever som har utfordringer på dette området?».* Problemstillingen tar sikte på å undersøke spillets tilpasningsmuligheter for å imøtekomme elevenes individuelle behov, og videre hvordan disse tilpasningene praktisk kan anvendes for å øve på, utvikle og lære essensielle livsmestrende ferdigheter gjennom undervisning med Dungeons and Dragons.

For å finne svaret på problemstillingen er det mest hensiktsmessig med aksjonsforskning, der jeg selv går inn i klasserommet som forsker og prøver ut en tilpasset versjon av spillet med elevene. Metoden stemmer videre overens med studiens egenart som forsøker å belyse hvordan en ny og innovativ undervisningsform kan fungere i praksis og deretter hvordan dette kan være en studie som kan være til inspirasjon og motivasjon for andre lærere. Dette plasserer også forskningen innen den sosial konstruktivistiske retningen. Det teoretiske bakteppe for studien er Vygotskys sosiokulturelle syn på læring, samt symbolsk interaksjonisme basert på Mead. Disse perspektivene legger vekt på samspillet mellom individet, kulturen og samfunnet, og videre hvordan individets forståelse og ferdigheter utvikles gjennom interaksjon og samhandling med omverdenen.

## **Tidligere forskning på området**

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) publiserte i 2020 en artikkel om forskning på pedagogisk bruk av digitale spill i skolen. Dette er tidligere forskning jeg mener har overføringsverdi til analoge spill, spesielt DnD som også kan spilles online. Statped presenterer blant annet data fra medietilsynet som i 2020 fant at 86% av barn i alderen 9-18 spilte spill regelmessig, men den nyeste forskningen fra 2022 viser at tallet har sunket med 10% (Medietilsynet, s. 4). Likevel er det fortsatt slik at flesteparten av barn og unge bruker mye tid på digitale spill i hverdagen. Undersøkelser fra Ark&App viser også at spill er noe som skaper engasjement og at dette er noe som kan brukes for å fremme motivasjon og deltakelse hos elever dersom en tar det i bruk i skolesammenheng (Gilje et al., 2016). Annen forskning fra 2013 viser at spill også kan få elevene til å konsentrere seg over lenger tid og oppleve mestring (Durkin et al., 2013). Spesielt gjaldt dette elever med autismespekterforstyrrelse, ADHD eller spesifikke språkvansker, med andre ord elever som kanskje spesielt strever med de livsmestrende ferdighetene. Statped legger også frem i sin artikkel at spill gjerne kan ha en positiv innvirkning på elevenes selvtillit og selvbilde, som

igjen kan knyttes til livsmestringsbegrepet (2020). Statped kopler dette selv opp mot spill sin egenart om å møte utfordringer, prøve og feile, før en gjør et nytt forsøk og kommer seg videre. I det virkelige liv derimot erfarer ofte barn og unge, og voksne for den saks skyld, å mislykkes uten å ha muligheten til prøve på nytt. Mange spill har også fokus på samarbeid og Statped (2020) legger derfor frem at det er store muligheter for å styrke de sosiale ferdighetene, spesielt i form av evnen til å kommunisere, samarbeide, problemløse, tenke kritisk og empatisk.

Det finnes et lite utvalg av forskning gjort om og med DnD i skolesammenheng. Tasia Nakasone, en student ved Learning Design and Technology Masters program, utviklet en nettside kalt «Dungeons and Dragons in Education» og forsøkte å vise hvordan en kunne overføre DnD til barneskolen gjennom sin mastergradsoppgave. Nakasone foreslår blant annet å bruke spillet i språkundervisning for å fremme muntlighet, samt samfunnsfag (social studies) for å lære om tidsepoker (s. 42, 2020). Et annet forskningsprosjekt, som ble anerkjent av National Conference on Games and Learning Alliances (2020), tar for seg hvordan DnD kunne brukes i undervisning i kjølvannet av Covid-19, der foreldre ved en barneskole i Italia opplevde at barna brukte mye tid på å sitte alene og spille spill som ikke promoterte gode verdier eller oppførsel. Læreren tok dermed på seg oppgaven med å sette i gang spill som «stimulate her students with the importance of life skills and the promotion of empathy, inclusion and solidarity» (Spotorno, Picone, & Gentile, 2020, i Dondio et al., 2020, s. 212). Erfaringene var at det var en tidkrevende og stor oppgave for læreren, da det krevde mye av hennes pedagogiske kompetanse og personlige kunnskap siden det var gjort så lite forskning på området fra før. Likevel resulterte det i en enighet fra både lærer og foreldre om at aktiviteten både utviklet og fremmet livsmestrende ferdigheter.

## **Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven består av syv kapitler, med dette innledende kapitelet om bakgrunnen for valg av tema og problemstillinger som kapittel en. I kapittel to legger jeg frem relevante forkunnskaper om Dungeons and Dragons med beskrivelse av oppdrag, roller og regler. I kapittel tre presenterer jeg det teoretiske rammeverket for studien med hovedvekt på Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og Meads symbolske interaksjonisme. I kapittel fire legger jeg frem den metodologiske tilnærmingen med aksjonsforskning, samt deltakerutvalg

og planlagte tilpasninger. Kapittel fem er forskningens funn, sortert i kategorier for livsmestring med samarbeid, problemløsning, mestringstro og empati. I kapittel seks drøftes disse fire kategoriene for livsmestring i lys av de teoretiske perspektivene, før jeg diskuterer det pedagogiske potensialet med Dungeons and Dragons i undervisning. Avslutningsvis konkluderes oppgaven i kapittel syv med hvordan DnD kan anvendes for å fremme livsmestrende ferdigheter.

# Dungeons and Dragons

Rollespill i skolen er ikke noe nytt. Det er en mye brukt pedagogisk tilnærming som har vært i bruk i mange år for å engasjere elever i ulike temaer og fag. Denne innfallsvinkelen brukes blant annet ofte for å simulere demokratiske prosesser som politiske debatter, eller i dramaøvelser der elevene fremfører skuespill. Ved å delta i slike aktiviteter, får elevene muligheten til å utforske og forstå konsepter på en interaktiv og praktisk måte. Bruken av dataspill i skolen har også økt betydelig. Dette kan være fordi spill kan berike læringsprosessen ved å skape meningsfulle og kroppsliggjorte erfaringer, samtidig som det også kan oppleves engasjerende for elevene (Skaug, Husøy, Staaby & Nøsen, 2020). For eksempel kan historiske dataspill gi elevene en interaktiv forståelse av historiske begivenheter, mens matematiske spill kan gjøre komplekse beregninger mer tilgjengelige gjennom visuelle og praktiske problemløsningsoppgaver. Dungeons and Dragons, et bordrollespill, kan sees på som en analog tilnærming som kombinerer rollespillet med dataspillet.

## Hva er DnD?

Dungeons and Dragons er et kjent analogt spill skapt av Gary Gygax og Dave Arneson. Spillet ble først utgitt i 1974 og har siden blitt utviklet og utvidet av ulike selskaper, inkludert dagens eiere, Wizard of the Coast. For mange er likevel spillet kanskje mest kjent på grunn av Stranger Things (2016), en Netflix serie som er sterkt inspirert av DnD, eller referanser i Big Bang Theory (2007). DnD er videre kjent for å være et fantasibasert rollespill hvor deltakerne, eller spillerne, inntar rollen som fiktive figurer i en fantasiverden. En av spillerne fungerer som Dungeon Master (heretter referert til som DM) og er spillelederen som er ansvarlig for å skape historien, utfordringene og støttekarakterer, samt veilede de andre spillerne gjennom eventyrene de setter ut på. Ettersom hele spillet blir formet av spillerne og DM så kan spillet utfolde seg i det uendelige, gjøres på alle språk og etter alle nivåer eller aldre.

Hovedelementene i DnD kan snevres inn til disse punktene:

- **Verden og setting:** Spillet foregår vanligvis i en fantasiverden med elementer som magi, monstre, guder og eventyr. Det er vanligvis en stor grad av frihet for DM til å skape sin egen unike verden eller bruke en av de eksisterende kampanjeverdenene.

- **Karakterutvikling:** Spillerne skaper sine egne karakterer, inkludert rase (som alver, dverger eller mennesker), klasse (som trollmenn, riddere eller tyver) og bakgrunnshistorie. Hver karakter har spesifikke egenskaper, ferdigheter og evner. Se vedlegg 1. for denne forskningens rollespillkarakterer.
- **Historiefortelling:** DM presenterer en overordnet historie eller plot, men mye av spillets forløp skapes i interaksjonen mellom karakterene og beslutningene de tar.
- **Kast av terninger:** DnD bruker et sett med polyedriske terninger, inkludert kast som 20-sidet terning (d20), 10-sidet terning (d10), 8-sidet terning (d8) osv. Kast med terningene avgjør utfallet av handlinger, angrep, ferdighetsprøver og annet.
- **Rollespill:** Deltakerne oppmuntres til å spille rollen som sine karakterer, ta beslutninger basert på karakterens perspektiv og delta i rollespillinteraksjoner med andre karakterer.

## Hvordan spiller man DnD?

Å spille DnD innebærer som nevnt samarbeid, kreativitet og utforskning av en fantasiverden. Før spillet begynner, møtes spillerne for å opprette karakterer og velge ut en DM, men i tilfellet med min forskning er det allerede valgt at det er jeg selv (læreren) som er spillstyrer. DM utvikler deretter historien og verdenen. Spillerne velger rase, klasse og bakgrunn for karakterene sine, tildeler attributtpoeng og gir dem en bakgrunnshistorie. Under selve spillet guider DM historien, og spillerne tar beslutninger basert på karakterenes egenskaper og mål. Handlinger, angrep og utfall bestemmes ved å kaste terninger. Å spille karakterene involverer rollespill, problemløsning, utforskning av omgivelsene og interaksjon med andre karakterer og ikke-spillerstyrte figurer (støttekarakterer styrt av DM). Kampsekvenser oppstår når konflikter inntreffer. Rekkefølgen av handlinger bestemmes ved å rulle for initiativ og terningkastet avgjør utfallet av angrepet eller handlingen. Karakterenes helse måles i hit points (HP), og kampen fortsetter til en side er beseiret eller trekker seg tilbake. Historien fortsetter gjennom regelmessige spilløkter, der karakterene utvikler seg ved å tjene erfaringspoeng (XP) og gå opp i nivå. DnD er kjent for sin fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. Selv om det er et rammeverk av regler, oppfordres det til frihet og utforskning underveis. Spillet formes av samspillet mellom spillerne og DM, som jobber sammen for å skape en minneverdig og unik fortelling og opplevelse.



## Hva er rollen til DM?

Dungeon Master (DM) spiller en avgjørende rolle i å lede og fasilitere spillopplevelsene i DnD. Som spilllets regissør er DM ansvarlig for å skape og presentere en sammenhengende historie og levende verden for spillerne å utforske. Dette innebærer å utforme spennende eventyr, skape interessante støttekarakterer og introdusere utfordringer som passer til spillernes ferdighetsnivå og interesser. I tillegg til å være en historieforteller, fungerer DM også som en veileder og mentor for spillerne, i form av å guide dem gjennom eventyret med informasjon om verdenen og konsekvensene av deres handlinger. Når spillerne står overfor vanskeligheter eller utfordringer, kan DM også tilby støtte og hint for å hjelpe dem med å løse problemer og overvinne hindringer. Den som har rollen som DM må også være tilpasningsdyktig og fleksibel for å håndtere uventede situasjoner og improvisasjon fra spillerne. Samtidig må DM også kunne styre deltakerne i en retning dersom det er hensiktsmessig, for eksempel dersom spillerne står fast eller har mistet en viktig ledetråd. Det er også viktig for DM å håndheve spilllets regler og mekanismer for å sikre rettferdighet og balanse i spillet. Samtidig har DM også muligheten til å tilpasse eller modifisere reglene etter behov, for å sikre en best mulig spillopplevelse for alle de involverte.

## Oppsummering

Aktiviteter med rollespill er en etablert pedagogisk tilnærming i skolen. DnD er et bordrollespill som kan kombinere kreativitet, samarbeid, problemløsning og strategisk tenking gjennom en strukturert, men fleksibel læringsopplevelse, som kan tilpasses ulike aldersgrupper, ferdighetsnivåer og behov. Det er dette som skaper grunnlaget for at DnD kan anses å være en verdifull ressurs og spesielt egnet til å ta i bruk i undervisningssammenheng.

# Teoretisk rammeverk

I denne delen presenterer jeg et utvalg teori som er relevant for studien. Det overordnede rammeverket er Lev Vygotskys sosiokulturelle læringsteori og George Herbert Meads symbolske interaksjonisme. Vygotskys perspektiv fremhever hvordan læring og utvikling er sosiale prosesser som skjer gjennom interaksjon med andre, og understreker betydningen av språk, kulturelle redskaper og samarbeid for kognitiv utvikling. Mead bidrar med innsikt i hvordan mennesker skaper mening og identitet gjennom interaksjon og kommunikasjon med andre, og hvordan denne prosessen påvirker deres sosiale og individuelle utvikling. Sammen skaper disse teoretiske perspektivene utgangspunktet for hvordan DnD med rollespill og samarbeidsbaserte aktiviteter i skolen kan fremme både læring og personlig utvikling ved å integrere sosiale og kommunikative aspekter i pedagogiske praksiser.

## Sosiokulturell læringsteori

Den russiske psykologen Lev S. Vygotsky er opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring. Dette perspektivet legger vekt på samspillet mellom individet, kulturen og samfunnet, og hvordan individets forståelse og ferdigheter utvikles gjennom interaksjon og samhandling med andre, enten det er med jevnaldrende, lærere, foreldre eller fremmede. Vygotskij trekker også frem språket som vårt mest sentrale redskap for tenkning og læring, og mente at det er igjennom dialog at individet lærer og utvikler seg. Vygotsky beskrev språket som «the tool of tools» (1978) da språket brukes til å perspektivere omgivelsene og skape forståelse og sammenhenger om fenomener og objekter på ulike måter. Dette er på bakgrunn av at kunnskap og erfaringer først eksisterer og blir synlig i kommunikasjonen mellom mennesker, som videre blir en kunnskapskilde som andre kan internalisere informasjon og erfaringer fra gjennom appropriasjon. Med andre ord mente Vygotsky at mental utvikling går fra sosial aktivitet til individuell aktivitet gjennom en internaliseringsprosess. Selv beskriver han det slik:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level, first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). (Vygotsky, 1978, s. 57)

For å bygge videre på dette mente Vygotsky at appropriasjon kan sees på som et fenomen der individet først blir eksponert for et språklig eller fysisk redskap til at det så blir internalisert og får det under huden slik at en etter hvert evner å beherske det på egenhånd.

Vygotskij mente videre at det er viktig at barnet, eller eleven i dette tilfellet, er en aktiv agent til å sosialisere seg selv og at det ikke er omgivelsene alene som former deres identitet og kompetanse, men heller at det er elevens egen involvering som gjør at hen kan ta til seg erfaringer (1978). Med andre ord bør elevene aktiviseres og få en deltakende rolle i læringsprosessen for å utvikle seg videre. Robin Alexander, en britisk forsker og pedagog, bygger videre på denne ideen fra Vygotskys ideer og legger frem begrepet dialogbasert læring, som en prosess der barn konstruerer mening gjennom muntlige samtaler med andre (Alexander, 2020). Denne tilnærmingen understreker at læring ikke bare skjer fra lærer til elev, men også gjennom samspill mellom elevene og deres omgivelser.

### **Sonen for nærmeste utvikling**

The zone of proximal development, eller oversatt; sonen for nærmeste (eller proksimale) utvikling, er et av Vygotskys sentrale prinsipper for læring. Begrepet har sosial samhandling som utgangspunkt og viser samtidig til forholdet mellom læring og utvikling. Vygotsky forklarte selv begrepet slik (oversatt):

...avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået eleven befinner seg på, og som viser seg ved selvstendig problemløsning, og nivået på den potensielle utviklingen som finner sted gjennom problemløsning under en voksen rettleiding eller i samarbeid med medelever som har kommet lenger... (Vygotsky 1978).

Med andre ord kan man beskrive den nærmeste utviklingssonen som avstanden mellom den utviklingen individet klarer alene til den utviklingen individet klarer med støtte, veiledning og/eller samarbeid med andre som er mer kompetente, enten det er andre jevnaldrende, lærere eller foresatte. I følge Vygotskij vil barnet ha flere umodne funksjoner som kan modnes fram ved hjelp og støtte av mer kompetente andre etter hvert som barnet utvikler seg. Han mente videre at det er i denne sonen at prosessen for læring, og dermed også utvikling, starter (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 54). En kan også se sonen for nærmeste utvikling som en vekstregion for aktiviteter der elevene kan navigere seg i en støttende kontekst, der annenregulering forflyttes til lagring av internalisert kunnskap (Bråten & Thurmann-Moe,

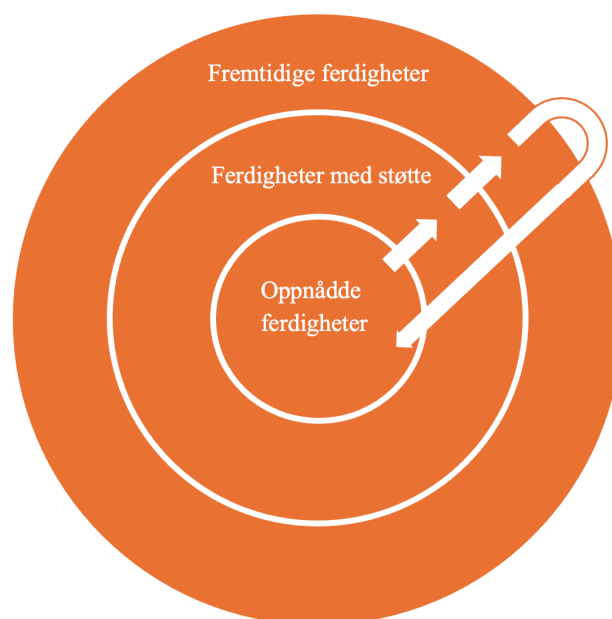
1996, s. 130). Med andre ord vil eleven etter hvert lære å gjøre de samme tingene på egenhånd, som den i begynnelsen kun vil klare ved hjelp av støtte fra andre. Et eksempel er å lære å løse en oppgave sammen med læreren for å deretter kunne svare på liknende oppgave alene. Videre mente Vygotsky at imitering var et tegn på at utviklingsprosessen var i gang, og at eleven vil dra nytte av å imitere ferdigheter som er innenfor dens mestringsnivå (s. 125). Modellering, et annet begrep ofte tilknyttet Bandura, kan derfor koples opp mot Vygotsky i form av at eleven lærer av å observere og deretter imitere andres adferd.

Prinsippet om sonen for nærmeste utvikling kan knyttes opp mot alle elevers rett til tilpasset opplæring, samt spesialpedagogisk tilrettelegging. Dette er fordi undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs abstraksjonsnivå og lærerforutsetninger slik at det faller innenfor deres mestringsområde (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 130). I klasserom og gruppesammensetninger kan elevene også fungere som hverandres mer kompetente andre på forskjellige områder dersom en legger opp til undervisning som drar nytte av dette. Med andre ord er aktiv elevdeltakelse viktig for å dra utnytte av hverandres styrker. Dette er grunnprinsipper som er sentralt for min forskning.

### **Stillasbygging**

Stillasbygging, eller scaffolding, et annet begrep fra Jerome Bruner, men inspirert av Vygotskij og en videreføring av sonen for nærmeste utvikling, referer til den midlertidige støtten og veiledningen som den mer kompetente andre gir til den lærende eleven for å hjelpe dem i utfordringer som ellers ville være utenfor deres selvstendige rekkevidde (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Stillasbyggingen, eller støtten, må være tilpasset elevens modenhet, kunnskap og mestringsområdet slik at dette kan utvides og videreutvikles. I stillasbyggingsprosessen tilpasser læreren, eller den mer kompetente, støtten de gir, etter behovene til den enkelte elev eller den som lærer. Dette kan inkludere å bryte ned komplekse oppgaver i mindre deler, gi ledetråder eller hint, gi direkte instruksjon eller modellering, og tilby tilbakemelding og veiledning når det er nødvendig. Hensikten med stillasbygging i undervisning er å hjelpe elevene med å nå sitt potensial ved å gi de nødvendige verktøyene og støtten til å mestre oppgaven de står overfor, som de ellers ikke ville klare å utføre på egenhånd. Stillasbyggingen er ment å være midlertidig, akkurat som ved byggingen av et hus, og kan gradvis reduseres etter hvert som elevene utvikler seg og blir mer selvgående og

selvstendig. I pedagogikken er det likevel ikke slik at «huset» blir ferdig. Etter hvert som elevene lærer og utvikler seg kommer det nye mål og ferdigheter innen rekkevidde som elevene kan jobbe mot, med stillasbyggingen fra mer kompetente andre som støtte. Figur 1. viser hvordan eleven gjennom appropriasjon av en bestemt ferdighet kan gå fra de oppnådde ferdighetene elevene allerede har, til å utvikle ferdigheter som er innenfor deres mestringsområde ved hjelp av noen som er mer kompetente, som så kan bli til fremtidige ferdigheter som eleven kan mestre på egenhånd. Modellen viser også til hvordan de fremtidige ferdighetene kan bli til oppnådde ferdigheter og hvordan den lærende alltid vil ha nye ferdigheter og/eller kunnskaper den kan strekke seg etter. Området referert til som ferdigheter med støtte viser sonen for nærmeste utvikling.



**Figur 1.** Den nærmeste utviklingssonen med stillasbygging (egen modell).

## Symbolisk interaksjonisme

George Herbert Mead, en amerikansk filosof, sosiolog og fysiolog, utviklet mange av teoriene som i dag er grunnlaget for symbolisk interaksjonisme, en teoretisk tilnærming innenfor sosiologi og sosialpsykologi. Begrepet ble først introdusert av Herbert Blumer i 1937, og har siden den gang hatt stor medgang (Trost & Levin, s. 11, 2004). Symbolisk interaksjonisme fokuserer på hvordan individer konstruerer og forstår samfunnet, samt sin egen identitet, gjennom symbolisk kommunikasjon og sosiale interaksjoner. Sentralt i denne tilnærmingen er

ideen om individets rolletaking og tolkning av andres handlinger i formingen av ens egen identitet. Videre betraktes symbolsk interaksjonisme som et analyseredskap for å utforske den sosiale virkeligheten (Trost & Levin, 2004). For eksempel kan vi studere hvordan et barn utvikler sin identitet gjennom ulike sosialiseringprosesser. Denne tilnærmingen deler flere likheter med sosiokulturell læringsteori, som også vektlegger den sosiale dimensjonen av læring og utvikling. Av den grunn kan symbolsk interaksjonisme knyttes til Vygotskys teorier som også tar utgangspunkt i å undersøke identitetsdannelse og den gjensidige påvirkningen mellom individet og samfunnet. Symbolsk interaksjonisme har på sin side hovedfokus på mikronivået av sosiale interaksjoner, som direkte samhandling mellom individer i hverdagslige situasjoner. Mead utviklet flere teorier og begreper basert på dette samspillet, og hans arbeid har hatt stor innflytelse på forståelsen av hvordan individet konstruerer sin identitet. Sentrale begrepet fra Mead er blant annet rolletaking og «de signifikante andre».

### **Desentrering**

Mead hadde en teori om at barn utvikler sine sosiale evner og kulturelle forståelse ved å ta andres roller gjennom det som kan kalles for role-taking (rolletaking) (Mead & Morris, 1934, s. 254) eller det Ivar Frønes referer til som enkel desentrering (2006, s. 191). Desentrering handler om at en gjennom organisert samhandling aktivt setter seg inn i en annens sted og dermed kan trekke slutninger om den andres opplevelser og erfaringer, som igjen gir muligheten til å utvikle seg selv i tillegg til å lære premissene for sosial kontakt (Frønes, 2006 og Mead & Morris, 1934 s. 254). Lek og spill (games) er eksempler på aktiviteter med desentrering, hvor barn kan utforske og forestille seg en annens perspektiv (Mead & Morris, 1934). DnD kan sees på som en kombinasjon av dem begge og har som nevnt tidligere et sterkt element av rolletakning der elevene må innta en karakter og bruke deres personlige egenskaper og verdier inn i problemløsningen. Elevenes sosiale forståelse, kommunikative kompetanse og selvrealisering kan dermed utvikles gjennom rolletaking og perspektivulikheter. Frønes, inspirert av Mead, forklarer dette med begrepet sosial desentrering, der en griper en annens perspektiv og plasserer seg selv i deres posisjon (2006). Men der Mead diskuterer at perspektivet en tar burde være relativt lik en selv (Mead & Morris, 1934, s. 364), så vil jeg gå i en litt annen retning med min forskning. I DnD må elevene ta på seg en rolle som tilsynelatende ikke er lik dem selv overhode, ingen av elevene er tross alt alver eller dverger. Elevene har likevel friheten til å gi karakteren egenskaper som de enten har selv, oppfatter at

de har eller har lyst til å ha. For eksempel å være en modig kriger som alle i landsbyen ser opp til eller liknende. Altså blir spillkarakteren en egen person med flere ulikheter fra dem selv samtidig som det naturligvis også blir mange likheter ettersom elevene har med seg sine egne personligheter inn karakteren. Summen blir en spillkarakter de kan se opp til og lære av, nesten som en ideal versjon av elevene selv, i en fantasiverden. Dette kan minne om Meads beskrivelser av en imaginær venn/lekekamerat fra barns oppvekst og dens læringspotensial (Mead & Morris, 1934, s. 360). Frønes diskuterer desentreringen sin overføringsverdi når han skriver at «desentreringsevner fremmes gjennom desentreringerfaring.» (2006, s. 192). Altså kan øvelser i desentrering, for eksempel i form av rollespill i dette tilfelle, utvikles til å se verden og mennesker fra ulike perspektiver, noe som er basert på symbolsk interaksjonisme. Frønes forklarer selv dette som sosial perspektivtaking, evnen til å se og forstå en situasjon fra flere ulike ståsteder og synsvinkler, og argumenterer for viktigheten av denne lærdommen for elever i jevnaldermiljøet, nettopp for å kunne forstå og ta del av den sosiale kompleksiteten de befinner seg i (2006, s. 192). Rollespillet fungerer derfor som en form for sosial eksperimentering som kan gi lærdom om både seg selv og andre, og derfor også personlig utvikling.

### **Sosialisering med «de signifikante andre»**

Et annet begrep hentet fra Mead er «de signifikante andre» som referer til bestemte sosiale forhold med andre mennesker som det viktigste i sosialiseringprosessen (Mead & Morris, 1938). Sosialisering kan defineres som en prosess der individet utvikler seg til å bli et unikt individ samtidig som det blir en integrert del av samfunnet og kulturen (Frønes, 2006, s. 24). De signifikante andre er de personene mennesket har et direkte forhold til og som fungerer som interaksjonspartnere og budbringere for forståelse av livet og samfunnet en lever i. For eksempel vil en lære noe annet av andre ungdommer på samme alder enn det en lærer av ens lærere eller foreldre. Som lærer og pedagog fungerer man som en signifikant oppdrager for barna og ungdommene en møter når de er borte fra sine foreldre, men også de jevnaldrende er av stor betydning for sosialiseringen og dermed også læren om seg selv og andre. Spesielt aktuelt er det i dag da mange av dagens unge bruker mye tid på fritidsaktiviteter borte fra foreldrene. I ungdomsskolealder kan det derfor diskuteres at det er de jevnaldrende som fungerer som de dominerende signifikante andre, noe som også er av spesiell interesse siden det er da ungdommen frigjøres fra familien og trer inn i de voksnes rekker. Jean Piaget, en

annen kjent teoretiker, så på disse jevnaldrende som signifikante andre spesielt i settinger som bygger på samhandling og samarbeid, for eksempel i lek, aktivitet eller i undervisningssammenheng, og anså dem som viktig for både kognitiv- og sosioemosjonell utvikling. Han så også på hvordan barns moralske tankesett og handlinger formes av deres sosiale erfaringer og interaksjoner med andre barn (1932). Jeg vil trekke denne tråden tilbake til Mead som diskuterer at det er i samhandlingen med signifikante andre at individet former sitt eget selvbildet og lærer å forstå samfunnets normer og forventninger. Et nytt blikk på denne teorien er hvordan spillkarakteren elevene trer inn i, samt de øvrige spillkarakterene, kan fungere som signifikante andre i form av at det er budbringere for normer og verdier for elevene. At spillkarakterene har et annet utgangspunkt enn andre vil ifølge Meads teori også innebære at de kan tilby eleven noe nytt gjennom en alternativ form for samhandling. I denne utvidelsen av Meads teori kan elever utvikle sin sosiale kompetanse gjennom eksponeringen av enda et ulikt perspektiv i møte med fiktive karakterer. At de fiktive karakterene delvis er skapt av DnD utviklerne, elevene selv og læreren (DM), tilfører en ny dimensjon til dette perspektivet der rollene blandes sammen og summen blir en helt ny signifikant annen med uviss påvirkningskraft og rolle i elevens sosialiseringssprosess. Jeg vil likevel anta, ut fra teoriene fra Piaget og Mead, at spillkarakterene kan brukes som en ressurs for læring og utvikling for elevene gjennom en form for sosialiseringssprosess.

## Oppsummering

I dette kapitlet introduserte jeg først Vygotskys sosiokulturelle syn på læring for å vise til hvordan utvikling og derfor også læring er sosialt betinget. Deretter la jeg frem Vygotskys sone for nærmeste utvikling, etterfulgt av stillasbygging som en videreføring. Deretter fulgte symbolsk interaksjonisme med Meads begreper om desentrering og sosialisering med «de signifikante andre». Ved å kombinere og integrere disse teoretiske perspektivene forsøkte jeg å gi et helhetlig bilde av hvordan sosiale interaksjoner fører til utvikling og læring hos elever.



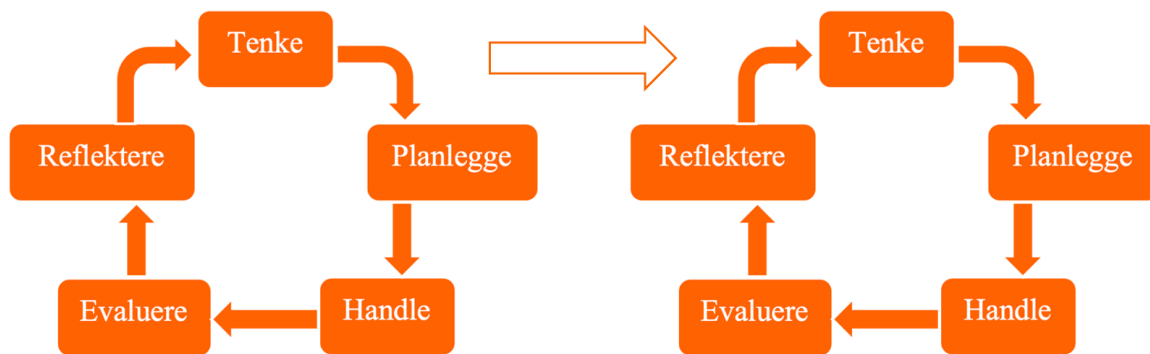
# Metode

For å finne ut om DnD kan brukes som et verktøy i undervisning for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever på ungdomstrinnet er det nødvendig for meg som forsker å gå inn i klasserommet og prøve ut spillet med elevene. Den metodiske tilnærmingen som egner seg best, er derfor aksjonsforskning med loggføring av refleksjoner som tilleggsmetode. I forkant av dette hadde jeg et semistrukturert intervju med læreren som har drevet med DnD tidligere for å avdekke mulige utfordringer og løsninger som kunne hjelpe meg inn i planleggingsfasen av prosjektet. Aksjonsforskning som metode fokuserer på å finne nye løsninger til praktiske problemer gjennom et tett samarbeid mellom forsker og deltakere, og stemmer derfor overens med den sosial konstruktivistiske retningen, som baserer seg på at realiteten konstrueres gjennom samspelet mellom individer og deres sosiale miljø, og videre hvordan forskning ikke bare kan brukes til å avdekke et fenomen, men også til å skape noe. I dette metodekapitlet skal jeg derfor gi en dypere innføring i aksjonsforskning med hva det er, hvem som skal delta, hvordan jeg skal bruke denne tilnærmingen og hvilke hensyn jeg må ta.

## Aksjonsforskningens historiske grunnlag

Aksjonsforskning blir i forskningsfeltet i dag ansett som en fellesbetegnelse for flere metodologiske tilnærminger til forskning, med ulike tradisjoner og motiver som kan flyte i og overlape hverandre (f.eks. Hiim, 2020, s. 26 eller Heimburg & Ness, 2021). Felles er det likevel et fokus på å generere kunnskap gjennom deltakelse og handling innenfor et praksisfelt. May-Britt Postholm peker på at aksjonsforskning i lang tid har blitt ansett som en tilnærming som er velegnet for pedagogisk utforskning, endring og utvikling (2007), selv om ulike tilnærminger til metoden kan ha ulike syn på både grunnprinsipper som forskningens hensikt, forskerrolle og/eller epistemologi (Hiim, 2020, s. 36). Felles er likevel det historiske bakteppet, som har opphav fra midten av 1900-tallet, der det ble satt søkelys på et behov for en ny type forskning som ikke bare beskrev tilstanden til noe som var, men som heller identifiserte konkrete problemer og tilrettela for forbedring av det (Bjørke, 2023, s. 172). John Collier, John Dewey og spesielt Kurt Lewin blir gjerne historisk sett på som aksjonsforskningens grunnleggere (Heimburg & Ness, 2021). Lewin publiserte i 1946 artikkelen «Action Research and Minority Problems» som baserte seg på en problemstilling

han sto ovenfor i eget arbeid med grupperelasjoner i ulike organisasjoner, hvor han spurte seg selv hva han kunne gjøre med problemet han sto ovenfor. For å svare på det konseptualiserte Lewin aksjonsforskning som en prosess bestående av tenking, planlegging, handling, evaluering og refleksjon, som kontinuerlig fortsetter underveis i forskningen (Bjørke, 2023). Figur 2. illustrerer hvordan denne forskningsprosessen kan tolkes visuelt.



**Figur 2.** Aksjonsforskningsprosessen. Inspirert av Kurt Lewin (1946) og Bjørkes sin oversatte tolkning (2023).

Aksjonsforskningsprosessen kan forstås som en syklus der forskeren gradvis vil være i stand til å forstå og løse et problem ved å gjennomføre de samme prosessene gjentatte ganger. Dette er fordi det vil belyse nye aspekter ved problemet som forskeren kan justere seg etter, og basert på det utvikle nye strategier som kan brukes direkte inn i aksjonsdelen av forskningen. For meg innebærer dette å tenke ut hvordan jeg kan svare på problemstillingen, planlegge hvordan jeg skal gjennomføre det, selve handlingen/aksjonen (en undervisningsøkt), deretter evaluere i etterkant hvordan det gikk og reflektere rundt det, før jeg tar med meg dette inn i en ny aksjonssyklus der jeg justerer etter det jeg hentet ut fra forrige syklus.

Fra Lewin og frem til skrivende stund har aksjonsforskning vokst seg ut i flere ulike retninger og tradisjoner. Den aksjonsforskningstradisjonen jeg velger å ta utgangspunkt fra i dette prosjektet er praktikerforskning etter East Anglia-tradisjonen, som beskrevet av Hilde Hiim. Denne tilnærmingen har som hensikt å utvikle læreres profesjonskunnskap og har fokus på praktiske problemer i skolen og hvordan de kan løses (Hiim, 2010, s. 103). Utgangspunktet for denne retningen var blant annet at elevene oppfattet undervisningen som irrelevant og livsfjern, noe lærerne ønsket å ta tak i ved å øke relevansen i utdanningsinnholdet.

Elevaktivitet og en kombinasjon av lærer og universitetsforskere sammen står sentralt i denne retningen, og er noe jeg skal gjøre en tolkning av. Som masterstudent i

grunnskoleutdanningen vil jeg i min forskning fungere både som lærer og forsker til samme tid, noe som stemmer overens med en av praktikerforskningens hensikter, nemlig å myndiggjøre læreren gjennom å utvikle og forankre teorier i lærerens opplevelser og praksiser (Stenhouse i Hiim, 2010, s. 106). Elliott (1991) beskriver en liknende tolkning av praktikerforskning når han diskuterer at et hovedpoeng er at lærerne skal prøve ut hypoteser og gjennomføre prosjekter der samarbeidende og oppdagende læring er i fokus, med læreren som en selvstendig forsker. Elliot legger også frem metodetriangulering som sentrale teknikker for datainnsamling, noe jeg også til dels tar høyde for med refleksjonslogg som tilleggsmetode til aksjonsforskningen.

## **Aksjonsforskningsprosessen som tilnærming**

Som nevnt vil jeg i min forskning ta utgangspunkt i Lewins aksjonsforskningsprosess med tenking, planlegging, handling, evaluering og reflektering (se figur 2.) innenfor retningen med praktikerforskning. I tenkefasen ser jeg på hvordan jeg kan bruke DnD som et undervisningsverktøy for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever med utviklingsforstyrrelser. Planleggingsfasen kommer deretter inn i form av hvordan jeg vil tilrettelegge for at jeg kan finne svaret på det jeg er ute etter på best mulig måte. I den første syklusen er denne planen basert på erfaringer, teorier og hypoteser, samt samtalen med læreren som har brukt DnD tidligere. For eksempel antar jeg at lydopptak egner seg best som datainnsamlingsmetode på grunn nøyaktighet og hensyn til personvern. Andre planer for den første delen av syklusen innebærer tilpasninger av elevenes spillkarakterer så de har ønskede personlighetstrekk og egenskaper, samt utviklingen av oppdrag hvor elevene får trent på livsmestring. For de to neste øktene blir det planlagt tilpasninger etter inntrykkene og erfaringene jeg gjør meg underveis. For eksempel hvordan jeg tilpasser med oppgaver som kan forsterke Lucas sin mestringstro og utfordringer som gir Bilbo muligheter til å øve på samarbeid. Etter planleggingsfasen følger handlingsfasen i syklusen, som utgjør selve aksjonen i forskningsprosessen, altså å spille DnD med elevene. For å delta må elevene i den introduserende økten videreutvikle karakterene sine med ønskede trekk, for å så løse ulike problemer eller utfordringer de står ovenfor i de neste to øktene (se kapittel om beskrivelse av DnD). Tanken er at spillets egenart med samarbeid, tilpasset problemløsning og overlevelse skal bidra til utviklingen av livsmestrende ferdigheter, noe som blir undersøkt videre i

evalueringen som etterfølger handlingsfasen. Denne fasen innebærer en systematisk analyse av innsamlede data for å identifisere eventuelle justeringer som kan være nødvendig eller matnyttig for neste syklus. Til slutt i hver syklus kommer refleksjonsfasen som består av en kritisk gjennomgang av gjennomføringen, foreløpige funn/resultater og eventuelle endringer til neste syklus. I min forskning blir denne fasen utført i form av en refleksjonslogg kort tid etter hver økt. Aksjonsforskningsprosessen i sin helhet muliggjør kontinuerlig forbedring og tilpasning, og optimaliserer selve aksjonsforskningen. Totalt gjennom denne forskningsprosessen vil det være tre sykluser, en til hver undervisningsøkt med elevene.

## **Refleksjonslogg som supplerende metode**

Loggføring av egne tanker og refleksjoner fungerer som nevnt som den reflekterende fasen i aksjonsforskningsprosessen. Jeg har valgt å legge ekstra vekt på denne fasen for å utnytte de tankene jeg gjør meg underveis, slik at jeg kan utdype og nyansere funnene i etterkant. May Britt Postholm beskriver også hvordan denne metoden kan skape en avstand mellom læreren og de prosessene hun har vært en del av, noe som gjør det lettere å reflektere over hendelsene (2009, s. 62). Loggføringen fungerer dermed som et nyttig refleksjonsredskap i forskningsarbeidet, og kan brukes til å identifisere sammenhenger og forbedre undervisningen. Videre fungerer den også som en supplerende metode for å «fargelegge» datamaterialet med tanker og tolkninger av hendelser som ikke fremkommer i transkripsjonene. For eksempel kan refleksjonsnotatet si noe om stemninger og engasjement som ikke vil komme frem i de direkte sitatene alene.

Av hensyn til personvern vil den uformelle og introduserende oppstartsøkten kun ha refleksjonslogg i etterkant, og ikke lydopptak underveis. Refleksjonsloggen har derfor en sentral rolle i begynnelsen av prosjektets gjennomføring, da grunnlaget for tilpasninger av spillet i de neste øktene baseres på disse refleksjonene. Dette henger sammen med Postholm sine uttalelser om at loggføring kan være en forutsetning for å videreutvikle og forbedre undervisningen og lærerens praksis. Hun diskuterer også hvordan denne tilnærmingen kan bidra til personlig vekst hos forskeren når man aktivt setter av tid til å reflektere (2009, s. 62). Dette er i tråd med aksjonsforskningens tradisjon, som historisk sett har dreid seg om å videreutvikle og forbedre lærernes praksis (Hiim, 2010).

## **Forskningens fysiske rammer**

I aksjonsforskningsprosessen er det nødvendig å avgrense og sette opp noen rammer for gjennomføringen av forskningen. Dette er for å legge best mulig opp til å finne svaret på problemstillingen, uten at datamateriale skal bli forstyrret av andre elementer. I forhold til de praktiske/fysiske rammene er det spesielt tre ting som gjelder. Det første er spillsettingen, i form av at spillingen gjennomføres i et egnet fysisk rom med bord og stoler organisert på en måte som legger opp til interaksjon. Et annet aspekt ved denne rammen er at det er jeg selv, som forsker og pedagog, som fungerer som Dungeon Master (DM), og er den som er ansvarlig for å tilpasse og styre spillet. En annen viktig fysisk ramme er datainnsamlingsmetoden, i form av bruk og plassering av en diktafon i rommet. Den må være plassert på en måte slik at den ikke er i veien, og heller ikke er forstyrret av lyden til terninger eller ark, samtidig som at den lett skal fange opp elevenes stemmer. For å oppnå dette vil diktafonen bli satt i høyden bak elevene. Den tredje fysiske rammen er tidsperspektivet, da det skal settes av totalt fem undervisningsøkter. Først en enkelttime uten lydopptak med en beskrivelse av forskningsprosjektet og innføring av spillets rammer og regler, samt videreutvikling av spillkarakterer. Deretter to separate dobbeltøkter med spilling. På bakgrunn av dette er det de siste fire timene som vil utgjøre oppgavens funn og dermed være hovedgrunlaget for drøftingen.

## **Deltakerutvalget**

Deltakerutvalget utgjør en av de mest sentrale delene i forskningen da det er disse som er kilden til empirien jeg skal analysere for å finne svar på problemstillingen. Utvalget til denne forskningen er en fokusgruppe på 2 elever som oppfyller et bestemt sett med kriterier. Disse kriteriene består av: 1. eleven må være i ungdomsskolealder. 2. eleven må ha rett til spesialpedagogisk hjelp. 3. eleven må ha utfordringer knyttet til livsmestrende ferdigheter. 4. eleven og dens foreldre må samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Dette er kriterier som er formålstjenlige for forskningen i form av at det kun er elever med disse kriteriene som kan gi et svar på det jeg er ute etter. Kriteriene 2. og 3. kan sees på som de mest sentrale, og fungerer som et rammeverk som har rom for variasjoner og muligheter. Basert på avklaringen av livsmestringsbegrepet fra det innledende kapitlet, kan utfordringer med livsmestrende ferdigheter innebære utfordringer med beslutningstaking og problemløsning, å tenke kritisk,

kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, selvbevissthet og empati og/eller mestring av stress og følelser. Basert på disse kriteriene kan deltakerutvalget dermed bestå av elever med ulike diagnoser og/eller utfordringer, men felles må de likevel ha at deres foresatt(e), lærer og meg selv mener at det vil være gunstig for dem å delta i forskningsprosjektet. Dette resulterte i deltakerne «Bilbo» og «Lucas» (pseudonymer), som begge har, eller er under utredning for, gjennomgripende og/eller spesifikke utviklingsforstyrrelser og som derfor også har utfordringer med ulike livsmestrende ferdigheter. Det er likevel ikke diagnosen som er avgjørende for denne forskningen, men forklarer årsaken til hvorfor akkurat disse elevene var aktuelle for prosjektet (se kap. 1. for nærmere beskrivelse av utviklingsforstyrrelser).

Å involvere lærere inn i rekrutteringen av deltakere kan sees på både som en styrke og svakhet. På den ene siden kan det påvirke forskningens validitet, ettersom lærerens utvalg kan være preget av andre faktorer enn det jeg har beskrevet som kriterier, enten det er bevisst eller ubevisst. På en annen side gir det også muligheten til å bruke lærernes unike kjennskap til sine elever på en måte som er formålstjenlig, da de både kan finne og/eller foreslå elever som kan være optimale for forskningen. Et tiltak fra min side for å få til dette er å kontakte skoler og lærere jeg har noe kjennskap til fra før og som har erfaring med spesialpedagogisk arbeid, slik at deltakerutvalget ble best egnet til formålet med forskningen. Det blir derfor et element av bekvemmelighet i form av geografisk begrensning, da elevene, samt lærerne som bidrar til rekrutteringen, tilhører samme skole, og derfor kun representerer en mindre del av befolkningen. Blikstad-Balas og Dalland skriver at dette ikke behøver å være negativt, men at det er en faktor som kan påvirke forskningens validitet (Dalland & Hølland, 2021, s. 41). Jeg vil likevel diskutere at utvalget i størst grad er formålstjenlig da skolen jeg samarbeider med i hovedsak er valgt ut på grunn av det unike tilbudet de har til elever i sitt område med utviklingsforstyrrelser.

## **Etiske hensyn**

I enhver studie som forsker på mennesker er det flere etiske forbehold man må ta hensyn til. I denne aksjonsforskningen, hvor unge mennesker står i sentrum, er dette spesielt viktig. Før selve forskningen i det hele tatt kunne begynne måtte deltakernes samtykke være på plass. Ettersom det er sårbare elever som er deltakere i forskningsprosjektet, begynte rekrutteringen med lærere på en skole som så plukket ut noen elever de kunne tenke seg å være gode

kandidater. De aktuelle elevene fikk et informasjonsskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 3.) med seg hjem til foresatte, som var skrevet etter SIKT sine retningslinjer og som oppfylte kravet til personvern. Samtykket skulle underskrives av elevenes foresatte på bakgrunn av deres evne til å stille spørsmål elevene ikke vet å stille, samt elevenes uavklarte samtykkekompetanse. I informasjonsskrivet står det blant annet skrevet om forskningens bakgrunn og formål, samt hvordan jeg sikrer deres anonymitet i alle ledd ved å holde alle deres personopplysninger konfidensielle og kun tilgjengelig for meg alene til prosjektet avsluttes. For eksempel innebærer dette at elevenes faktiske navn aldri blir skrevet ned noe annet sted enn på samtykkeskjemaet, at lydopptakene blir tatt på egnet enhet før det blir slettet etter transkribering og at all empirien blir lagret på en egnet plass utilgjengelig for andre enn meg selv. Elevene hadde med seg ferdig underskrift på dette samtykkeskjema til den innledende økta der vi gjennomgikk det sammen en gang til, med rom for spørsmål og justeringer. Jeg fremhevet også at elevene når som helst kunne trekke sitt samtykke uten innblanding eller konsekvenser fra meg, deres lærere eller foresatte. Elevene valgte også navnene «Bilbo» og «Lucas» til spillkarakterene sine i denne økta, som etter godkjenning av dem også vil fungere som deres pseudonymer videre i oppgaven.

Videre er det også nødvendig å ta høyde for etiske hensyn underveis i spilløktene. For selv om målet med forskningen er å forbedre en praksis slik at elevene får lært og utviklet livsmestrende ferdigheter, så er det ingen garanti for at det er det som oppstår. For eksempel kan en elev oppleve lavere, istedenfor høyere, mestringstro dersom spillet oppleves som for krevende. Som DM har jeg mulighet til, og derfor også et ansvar, om å tilpasse spillet etter de enkelte elevene i forkant av og underveis i spillingen. Dersom elevene gruer seg til å spille eller ønsker å trekke tilbake sitt samtykke, skal det respekteres og prosjektet justeres eller avsluttes deretter. Dette henger sammen med min rolle som aktiv deltaker og fasilitator i selve aksjonsdelen av forskningen, hvor jeg har makten til å påvirke hva og hvordan noe blir gjort hele veien under undervisningsøktene. Kravet om at jeg må opptre profesjonelt er derfor naturligvis høyt, spesielt i form av å ivareta elevenes behov, rettigheter og personlige autonomi fremfor min forskning. Jeg forplikter meg dermed også til å behandle hver enkelt deltaker, samt deres lærere og foresatt(e), med respekt, verdighet og medfølelse både i forkant av, underveis og i etterkant av forskningsprosessen.

## Forskningens validitet og reliabilitet

Min rolle som aktiv deltaker stiller ikke bare krav til høy grad av profesjonalitet, men det er også med på å påvirke studiens validitet og reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette er fordi jeg som aktiv deltaker i aksjonsforskningen med rollen som lærer og DM stiller med mine egne sosiale, kommunikative og pedagogiske ferdigheter, som innebærer at resultatene til forskningen er direkte påvirket av meg som person. For eksempel kan mitt engasjement for DnD være avgjørende for elevenes innlevelse, eller min evne til å improvisere tilpasninger underveis være sentralt for elevenes mestringsfølelse. Disse aspektene viser til min forskerposisjon, eller refleksivitet, nemlig hvordan forskningen kan og blir påvirket av min bakgrunn, tro og verdier. Blant annet er jeg en sosial ung voksen dame fra Østlandet med en forkjærlighet for fantastisk litteratur. Dette har blant annet gitt meg evner til å se for meg og fantasere ulike figurer og verdener, og har derfor også spilt en sentral rolle for hvordan jeg så for meg DnD og hvilke muligheter jeg oppfattet at spillet kunne romme. Dette påvirket derfor også planleggingen og gjennomførelsen av spillet og dermed også resultatene. Dette kan sees på som en subjektiv innflytelse som fører til at forskningens resultater er betinget til hvem som gjennomfører selve forskningen. I likhet med mange andre kvalitative undersøkelser, vil derfor ikke min studie ha resultater som kan gjentas. For å sikre forskningens validitet er det derfor viktig at analysemetoden har så høy grad av objektivitet som mulig, selv om jeg også kan farge datamaterialet gjennom utvalget av sitater og tolkninger (se analysemetode).

Dette henger sammen med metodens validitet, altså gyldigheten av den innhentede dataen. Det vil være vanskelig å konkretisere om studien kun måler akkurat det jeg vil måle. I følge Nyeng kan man aldri være helt sikker på om man får meg seg noe mer og/eller noe annet som gjør dataene urene (2012, s. 109). Et eksempel på dette er dersom eleven har lite engasjement i en spilløkt, kanskje fordi hen er syk eller noe annet har skjedd i timen før. Dette kan blant annet påvirke elevens mestringstro eller evne til å samarbeide, og kan dermed ikke forklares kun i lys av DnD. Et grep for å sikre at det ikke er andre variabler som påvirker dataen til høy grad er kontinuerlig kommunikasjon med elevene selv og deres lærere. Jeg vil også diskutere at det alltid vil være utenomliggende faktorer som påvirker oss mennesker og hvordan vi opptrer, og at data aldri vil være helt «rene» når man forsker i dybden på en liten gruppe mennesker. Snarere vil jeg argumentere for at det ikke ville ha speilet virkeligheten dersom alle faktorer hadde vært styrt. Videre vil jeg påstå at forskningen har en kvalitet og en nytteverdi, selv om resultatene ville vært annerledes hadde det vært en annen forsker eller en



annen elevgruppe som hadde gjennomført det samme prosjektet. Forskningens validitet vil jeg derfor få frem gjennom en eksplisitt og gjennomskuelig bearbeiding av data.

Deltakerutvalget er et annet aspekt som påvirker studiens validitet og reliabilitet. Dette er fordi det kun er resultatene for akkurat denne elevgruppen jeg kan uttale meg om i min forskning. Deltakerne representerer et geografisk begrenset utvalg bosatt i nærheten av og tilhørende en gjennomsnittlig offentlig ungdomsskole på Østlandet. Likevel har prosjektet en konkret verdi for både lærere og elever på landsbasis som befinner seg i liknende posisjon. Et tiltak for å øke forskningens reliabilitet og generaliserbarhet er derfor at elevene har mange sammenfallende kriterier for å styrke overføringsverdien til andre elever med liknende utfordringer. Kriteriene er likevel ikke for snevre slik at resultatene forblir relevante for en bredere kontekst og ikke bare en begrenset gruppe med elever. Forskingen kan fortelle om tendenser og muligheter som kan være betydningsfulle for lærere i skolen, selv om jeg i en optimal verden gjerne skulle ha prøvd ut spillets potensial på flere skoler med flere fagpersoner på laget, samt mange flere elever og over mye lenger tid. En mer omfattende studie ville hatt tydeligere resultater med høyere validitet og reliabilitet, men for at en sånn studie noen gang skal finne sted så må noen begynne i det små. Å kalle dette for et pilotprosjekt vil kanskje være en overdrivelse, men det er likevel en personlig drivkraft.

## **Analysemetode av datamateriale**

For å utforske om elever kan lære, utvikle og øve på livsmestrende ferdigheter ved å spille DnD, så må jeg se på elevenes muntlighet i form av hva de sier og hvordan de sier det. Dette innebærer at det er behov for å ta lydopptak av hver enkelt spilløkt og deretter transkribere innholdet. På en annen side forsvinner noe av kompleksiteten til samtalene som finner sted i det mellommenneskelige samspillet i lydopptak, spesielt nonverbal kommunikasjon som da ikke vil bli tatt med. Dette henger likevel sammen med at det kan være vanskelig å identifisere og gjøre antakelser av blick og kroppsspråk hos elever med utviklingsforstyrrelser, noe som gjør lydopptak til den best egnede metoden for datainnsamling. At lydopptakene blir transkribert prosessuelt etter hver spilløkt er viktig for å oppdage og belyse behov etter hva som fungerer og ikke, slik at det er mulig å gjøre endringer til neste økt. Refleksjonsloggen er også et verktøy for dette.

Etter at transkriberingen av datamaterialet er fullført følger koding som analysemetode. Dette innebærer å kategorisere datamaterialet inn i passende temaer eller kategorier. En abduktiv analyse, en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding, er da det mest passende for min forskning. Denne tilnærmingen innebærer at kodene blir identifisert og konstruert dels gjennom å jobbe med materialet, dels gjennom det teoretiske rammeverket og dels gjennom forskningsspørsmålene (Anker, 2020, s. 80). Altså ser jeg på datamaterialet i lys av livsmestringsbegrepet og forskningsspørsmålene, samtidig som jeg er åpen for nye kategorier som kan være av betydning. Etter å ha beveget meg frem og tilbake mellom teori og det empiriske materialet identifiserte jeg fire temaer eller kategorier jeg vil analysere og drøfte nærmere. I presentasjonen av forskningens funn legger jeg frem datamaterialet fra de fire ulike temaene for livsmestring som jeg kom frem til gjennom denne tilnærmingen, nemlig samarbeid, problemløsning, mestringstro og empati, og utdyper disse videre. For å komme frem til disse temaene utarbeidet jeg et kodeskjema (etter Eriksen & Svanes, 2021, s. 291-293) som viser til sammenhengene i den abduktiv tilnærmingen til analyse (se figur 4.). Dette var for å sikre konsistens innad i temaene, samt for å organisere datamaterialet på en strukturert og oversiktlig måte.

## Oppsummering

I dette delkapitlet har jeg redegjort for den metodologiske tilnærmingen til studien i form av praktikerforskning innen aksjonsforskningstradisjonen med refleksjonslogg som supplerende metode. Jeg har også gjennomgått hvordan forskningen praktisk skal gjennomføres med to utvalgte elever i et egnet rom med lydopptak, og hvilke etiske hensyn og vurderinger dette medfølger. Deretter la jeg frem hvordan lydopptaket behandles for og så analyseres i form av koding med hjelp av et selvutviklet kodeskjema.

Hovedkategorier	Underkategorier	Forklaring
Samarbeid	Kommunikasjon	De verbale interaksjonene mellom elevene. Dette inkluderer deling av informasjon, ideer, spørsmål og svar, samt uttrykk av følelser og tanker.
	Mellommenneskelige forhold	Aspekter som påvirker samhandling. Dette inkluderer blant annet tillit, respekt og støtte.
Mestringstro	Selvbevissthet	Elevenes forståelse av egne styrker, svakheter, følelser og tanker.
	Mestring av stress og følelser	Elevenes evne til å håndtere stressende situasjoner og regulere sine følelser på en konstruktiv måte. Dette inkluderer teknikker for stressreduksjon, emosjonell regulering, og utvikling av resiliens.
	Beslutningstaking	Elevenes evne til å ta høyde for egne styrker og svakheter og vurdere alternativer, veie fordeler og ulemper, og ta informerte valg.
Problemløsning	Problemløsning	De konkrete trinnene og strategiene elevene bruker for å løse spesifikke problemer.
	Kritisk og kreativ tenkning	Elevenes evne til å vurdere informasjon nøye, analysere argumenter og ta velbegrunnede beslutninger, samt komme opp med nye og innovative løsninger.
Empati	Empati	Elevenes evne til å gjenkjenne og respondere på andres følelser på en forståelsesfull og støttende måte. Dette inkluderer både å kunne sette seg inn i andres situasjon (kognitiv empati) og å føle med dem (emosjonell empati).
	Mellommenneskelige forhold	Elevenes evne til å interagere på en måte som er basert på gjensidig respekt, støtte og forståelse. Dette inkluderer å bygge og vedlikeholde positive relasjoner, samt å håndtere konflikter og uenigheter på en konstruktiv måte.

**Figur 3.** Selvutviklet kodeskjema med oversikt over de ulike temaene. Fargekodene viser til den manuelle markeringen i transkripsjonen.

## Presentasjon av funn

I dette kapitlet legger jeg frem det jeg mener er studiens funn. Målet var å undersøke hvordan DnD kan anvendes som en spesialpedagogisk undervisningsform for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever som har utfordringer på dette området. Som en del av den tematiske analyseringsprosessen har jeg kodet dataen inn i ulike kategorier (se figur 3 med kodemanual), og det er et utvalg av disse kategoriene med tilhørende data jeg har valgt å trekke frem i presentasjonen av funnene. Disse kategoriene er basert WHO sine fem sentrale ferdigheter som fremmer livsmestring, som også er nevnt i det innledende kapitlet, nemlig: 1) beslutningstaking og problemløsning, 2) kritisk og kreativ tenkning, 3) kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, 4) selvbevissthet og empati og 5) mestring av stress og følelser (WHO, 2020, oversatt av Brevik & Gudmundsdottir). Basert på datamaterialet resulterte dette i fire hovedtema for livsmestring: samarbeid, mestringstro, problemløsning og empati.

Presentasjonen av kategoriene vil være i kronologisk rekkefølge med direkte sitater og utdrag som er noe omskrevet for å få frem det helhetlige bildet. Jeg har også inkludert tanker fra refleksjonsloggen og egne tolkninger av sitatene basert på elevenes toneleie og kontekst for å utdype og tydeliggjøre datamaterialet. Sitatene fra elevene er stort sett på engelsk, da elevene selv ønsket at det skulle være slik. Dette var på grunn av at slike fantastiske spill «alltid» var på engelsk med begreper som *experience points* (XP) og *dexterity* (fingerferdighet). Vi valgte dermed å gå for en kombinasjon av norsk og engelsk, noe som derfor også vil være synlig i de direkte sitatene, men som ikke vil ha noe fokus videre.

### Samarbeid

Kategorien med samarbeid kan tett knyttes opp mot kommunikasjon og mellommenneskelige forhold, etter WHO sin oversikt over sentrale ferdigheter for livsmestring. I den innledende økten fikk jeg inntrykk av at spesielt Bilbo hadde utfordringer på dette området. Dette var basert på at han kunne bli overivrig og dermed til dels snakke over Lucas og meg selv, noe jeg også noterte meg i refleksjonsnotatet (se vedlegg 2.). Basert på dette inntrykket, samt oppgavens formål om å øve, utvikle og lære ulike ferdigheter for livsmestring, valgte jeg å tilpasse spillet ved å legge ekstra fokus på samhandling og samarbeid i de ordentlige

spilløktene. Samarbeid som en egen kategori var derfor også noe som ble sentralt i datamateriale og noe jeg vil trekke frem i forskningens funn.

I begynnelsen av den første ordentlige spilløkten spurte jeg elevene hvordan relasjon de har til hverandre i denne fantasiverdenen og hvorfor de har valgt å gå sammen i spillet. Dette er et spørsmål som la opp til innlevelse og kreativ tenkning, men det er spesielt samarbeid som kommer frem i svaret. Lucas svarte: «*First of all, he has a good chance of dying. And I can revive him. And second of all if someone gets close to me, I am in a little bit of a pickle of a situation. So, then I have him on my side. So, there you have it*». Sitatet viser til hvordan Lucas tok hensyn til sine egne og Bilbos styrker og svakheter, og hvordan de begge har større sannsynlighet til å lykkes med sine egne mål dersom de hjelper hverandre. Bilbo svarte «*I am stealth*», som jeg tolker gjennom tonefall og kontekst som at han var enig, og at han kan bruke sine ferdigheter innen stealth (evnen til å være lett på tå), til å hjelpe Lucas om han måtte trenge det.

Et neste utdrag bygger på ferdighetene elevene trakk frem i sitatene over. Hendelsen viser til høy grad av samarbeid der Lucas fungerer som Bilbo sine øyne når de skal utforske et tempel. Dette er fordi det kun er Lucas som har nattsyn, som gjør at Bilbo må følge etter og sette sin lit til han. Sitater fra Bilbo som «*I can just open the door and you can see through there, I guess?*» viser hvordan han aktivt bruker karakterbeskrivelsene inn i spillet og hvordan det påvirker handlingen de utfører. Litt etterpå når Lucas sier «*I quietly suggest that you move backwards*» når Bilbo så og si snubler inn i et gelemonster han ikke har fått øye på enda, er et annet eksempel på hvordan Lucas bruker spillkarakterens sine styrker direkte for å forsøke å redde Bilbo. Sammen tar elevene høyde for sine karakterer styrker og svakheter og bruker deres samarbeidsevner for å lykkes. Det er også eksempler på dette i andre spilløkt der Lucas først for øye på et nytt monster, noe han viderefremidler og gir Bilbo muligheten til å bruke sine ferdigheter innen stealth til å gjøre seg klar til et skjult angrep fra skyggene mens monsteret har fokus på Lucas. «*I tell him about the ghouls*» og «*I use my stealth to hide in the shadows with my dagger*» er sitater fra dette.

Neste utdrag er fra den avsluttende delen i første økt, og hittil har elevene allerede hjulpet to dverger, reddet et barn, bekjempet to gelemonstre og avslutningsvis funnet en skattkiste. Utdraget viser hvordan Lucas ønsker å beskytte og redde Bilbo fra en potensiell fare når han forsøker å ta skatten:

*L: No, don't, don't, don't! He doesn't mean it.*

*DM: Du stopper han rett før han gjør det?*

*L: I'm gonna roll for it.*

...

*L: But why did you do that?*

*B: Because I'm funny, ha-ha.*

*DM: Du rekker akkurat å bare...*

*B: But I can sell the treasure. What's the problem with it? I can sell it. It said greed is good not bad.*

*L: But it is!*

*B: I don't get why*

*L: No, we are not gonna do anything.*

I utdraget kommer det frem at Bilbo ikke forstår hvorfor Lucas prøver å forhindre han fra å ta skatten. Lucas forsøker å forklare at selv om det står skrevet i lokket på kista at «greed is good», så stemmer ikke det. Bilbo er så engasjert og overbevist at han til dels avbryter meg i sjette linje. Det jeg vil trekke frem i dette tilfellet er hvordan Lucas aktivt tar initiativ til hjelpe Bilbo med å lykkes, selv om det ikke har noe direkte gevinst for han selv. Bilbo lytter også til Lucas og ender med holde seg unna skatten.

Like etter dette møter elevene på en Ork. Hendelsen jeg vil trekke frem viser hvordan Bilbo og Lucas kommer frem til å bytte om på handlingene de skal utføre basert på de styrkene og svakhetene de har. Det begynner med at Lucas vil distrahere orken fra å angripe dem og Bilbo skal løpe og hente et barn de mistenker at er sønnen. Bilbo sier «*Honestly how about I do the charisma or acrobatics and you run for the child? Because I have +9 in acrobatics and +2 in charisma*». Til det svarer Lucas: «*You know what! Good idea! We do that*». At de velger å løse det på denne måten og tar hverandres ideer gjør at de begge lykkes med handlingene de utfører, noe de antakeligvis ikke hadde gjort dersom de hadde gått for den opprinnelige planen.

I begynnelsen av andre økt møter elevene på en problemstilling der elevene er usikre på hva de skal bruke pengene sine på. Utdraget nedenfor viser til en kort del av samtalen som ble til flere sider med transkripsjon. Utdraget viser spesielt elevenes samarbeidsevner, i tillegg til problemløsning. Jeg har valgt å legge akkurat dette utdraget under samarbeid da det viser hvordan elevene drøfter sammen for å komme frem til en god løsning, samt at det viser hvordan Bilbo bytter inn noe han anskaffet seg i forrige spilløkt for å kjøpe stormkjøkkenet som Lucas trenger. Utdraget går slik:

*L: Ok, we are unsure what to do. If we buy a bucket, then every time we want to light it up, we have to use a matchstick.*

*B: I've got like nine left.*

*L: Yeah, but do you always want to be in a inconvenience and use a matchstick? Or should we just get the pot and be over with it.*

*DM: Hva med et stormkjøkken?*

*L: Yeah, we could also use it to make food with.*

*B: Yeah, we definitely could use it because we only have raw meat from animals.*

....

*DM: Godeste Barthen er villig til å gjøre et bytte med stormkjøkkenet mot ulvepelsen*

*B: Fine, yeah, sure.*

*DM: Da er det du som får stormkjøkkenet også.*

*L: Yeah, he gets it.*

*B: But if I get disconnected with you then what am I going to do?*

*L: We reconnect!*

Utdraget viser til en samarbeidende problemløsningsprosess der de gjennom diskusjon og nøye overveininger kom frem til den løsningen som passet best for begge. Gjennom å argumentere, lytte, forhandle og tenke kreativt løste de utfordringen på ca. fire minutter og femten sekunder, eller sammenlagt rett under et hundre ytringer.

## Mestringstro

Kategorien med mestringstro kan knyttes opp mot WHO sin inndeling av livsmestring under selvbevissthet, mestring av stress og følelser, og beslutningstaking. Dette er på grunn av at denne ferdigheten har stor påvirkningskraft i forhold til hvordan elever møter og håndterer motgang. I den innledende økta oppfattet jeg en lav grad av mestringstro hos Lucas, noe som også fortsetter ut i den første ordentlige spilløkten. Basert på dette fikk øvelser i mestringstro en plass i forskningsprosjektet og er derfor også en sentral del av oppgavens funn.

I mitt refleksjonsnotat fra den innledende økta skrev jeg: «En elev snakker veldig høyløyt, er gira og forteller om erfaringer. Den andre roligere, mer usikker og forteller at det ikke er sikkert at han kan være med å gjennomføre». Dette utdraget viser til mitt førsteinntrykk av elevene ut ifra deres ytringer og kroppsspråk innledningsvis i oppstartsøkten. Bilbo virker trygg og ivrig på å sette i gang, mens Lucas virker bekymret for om dette kan være noe for han. Jeg får inntrykk av at han er redd for å ikke få det til og ønsker ikke å være til bry for Bilbo eller meg selv. Lucas uttrykker også en usikkerhet rundt hvordan han skal utvikle spillkarakteren sin, spesielt i forhold til bakgrunnsinformasjon (backstory). Jeg tolker dette som at han synes at det er utfordrende å dikte opp og skrive fantasi. Senere kommer det også opp at han ikke ønsker å skrive på arket selv, fordi han synes det er vanskelig. Lucas har dysleksi (se deltakerbeskrivelse) og jeg opplever flere ganger at han er preget av manglende mestringstro på ulike områder, spesielt når han sier «*Ikke regn med meg*». Likevel er Lucas den med mest utfyllende backstory og utseende til sin karakter når vi avslutter timen. Hans karakter gikk fra å være en skogsalv til å bli en alkymist soldat med pil og bue og brannskader etter «*an experiment gone wrong*» (se vedlegg 1. med karakterbeskrivelse).

Det første sitatet fra den første økten med spilling jeg vil ta for meg er: «*Jeg har veldig dårlig skrift, så kan du bare skrive det for meg?*». I dette tilfellet skal eleven skrive ned det oppfinnende navnet sitt, altså Lucas. Bare 34 sekunder tidligere hadde eleven stavet navnet for oss på engelsk slik at jeg kunne skrive det ned. Lucas viser dermed nærmest en tilbakeholdenhet eller reservasjon for å skrive, selv om han tydelig vet hvordan. Selv sier han at det er på grunn av at han har dårlig skrift.

Senere i den første spilløkten viser Lucas en manglende tro på Bilbo, og indirekte også seg selv. Bilbo forklarer hvordan han har lyst til å ta dragen, men Lucas svarer med «*I think you have like a 0.01 percent chance in that*». Altså har ikke Lucas tro på at Bilbo klarer det. Selv



svarer Bilbo med «*Actually there's a lot of DnD stories where that happens!*». Noe som stemmer godt, da blant annet den versjonen av DnD som vi spilte hadde som overordnet mål at spillerne skulle vinne over dragen. Lucas viser derfor en form for pessimisme til medspilleren sine ferdigheter samtidig som han separerer seg selv fra hendelsen ved å si «*you*» istedenfor «*we*». Altså har ikke Lucas tenkt til å begi seg utpå et sånt oppdrag, og har heller ikke tro på at Bilbo kan klare det på egenhånd.

Hos Lucas var mangelen på mestringstro en trend som til dels fortsatte inn i den andre og siste spilløkten. Eksempler er: «*Can you give me an indication for when I can pick up herbs or something?*» og «*I mean, you have more knowledge than I have.*», og til slutt dette utraget fra en dialog mellom Bilbo og Lucas:

*B: Maybe we can make luck potions?*

*L: Probably, but how is that gonna work?*

Felles for sitatene er hvordan Lucas ikke har tro på at han kan klare ting på egenhånd. Det første eksemplet er et spørsmål rettet mot meg hvor han vil at jeg skal hinte eller fortelle dersom det oppstår en mulighet hvor det kan være lurt å plukke blomster eller urter. Likevel gjør han dette helt uten oppfordring når det oppstår situasjoner hvor det er mulig. Det neste sitatet viser hvordan han sammenlikner kunnskapen sin med Bilbos, og trekker den slutningen at Bilbo kan mer. I denne situasjonen velger han derfor å gjøre som Bilbo tenker istedenfor å komme med eget forslag. Det siste utdraget viser til et eksempel på en hendelse som det skjedde flere variasjoner av i løpet av tiden vår sammen. Bilbo kommer med en ide, og Lucas stiller spørsmål om eller hvordan det er mulig.

I den andre spilløkten finnes det på en annen side også flere eksempler på at Lucas også selv har troen på å få til noe. Blant annet oppstår det en situasjon der han har muligheten til å redde flere liv i byen de oppholder seg i ved å lage en helbredende eliksir. Lucas lurte da ikke på om han får det til, men heller hva han kan få betalt for gjerningen. Dialogen mellom Lucas og meg går da slik:

*L: Men hvor mange mennesker er det?*

*DM: Det er ni stykker som trenger.*

*L: We do it now! We need the money.*

Dette var en ganske stor og krevende oppgave med mange steg som kun Lucas kunne løse ettersom det var han som var alkymist. Han løste likevel oppgaven enkelt, til tross for at han måtte ofre noen dråper av eget blod, som han tilsynelatende opplevde som litt vanskelig, selv om det bare var fiktivt. Det var likevel også en utfordring han fort fant løsningen på: «*I think I do that*» \*demonstrerer lite kutt på fingeren\*. «*I don't have to do that*» \*demonstrerer stort kutt i hånden\*.

Etter at Lucas har reddet innbyggerne i byen reiser de til en festning i fjellene for å sjekke om den kan være trygg for de andre å flykte til. Dette er en hendelse som viser sterk grad av mestringstro og karakterinnlevelse fra Bilbo. Han hopper og kryper gjennom en liten åpning i fjellveggen ved å utnytte sine akrobatiske ferdigheter og sin lille størrelse som hobbit (halfling). Dette utdraget illustrerer hvordan Bilbo bruker sine egenskaper og viser forståelse for karakterens unike evner.

*B: Acrobatics my favorite thing! Plus fourteen! This time I will not get killed by a dragon.*

*\*triller terning\**

*B: Ten! Twenty-four! Told you.*

*DM: Ja, du ser det er noen hakk i fjellet så du klarer fint å komme deg opp.*

*B: If I drop my backpack and you catch it then I can technically get inside.*

...

*B: I try to sneak inside.*

*DM: Ja da må du ta en ny acrobatics check for det er innmari trangt.*

*B: Trust me I can do it.*

*\*triller terning\**

*B: Six plus fourteen, yeah, I mean...*

*DM: Du klarer akkurat å bare \*demonstrerer\* åle deg igjennom.*

I første linje uttrykker Bilbo en blanding av selvsikkerhet og entusiasme for karakterens spesialiteter og ferdigheter. Dette er en indikator på dyp innlevelse i karakterens personlighet

og egenskaper. Bilbo viser også en situasjonsbevissthet når han vil kaste ned sekken til Lucas. Hele veien gjennom sitatet viser også Bilbo et sterkt element av mestringstro for oppgaven han står ovenfor.

## Problemløsning

Problemløsning er en sentral del av DnD og et viktig aspekt innen livsmestring. Verdens helseorganisasjon nevner problemløsning som en eksplisitt ferdighet, sammen med kritisk og kreativ tenkning, som også kan inkluderes i denne kategorien. Basert på dette har jeg valgt å trekke frem problemløsning som et sentralt tema i datamaterialet. Problemløsning kan også knyttes til sitatene fra de andre kategoriene, spesielt samarbeid. Dette skyldes at de problemløsningsoppgavene jeg inkluderte i spilløktene, fremmet samarbeid gjennom argumentasjon og diskusjon om beste handlingsløp. Et eksempel på dette er oppgaver som involverte etiske valg. Elevenes egen interesse i å holde gruppen samlet spilte naturligvis også en stor rolle i hvordan problemløsningsoppgavene alltid ble løst i felleskap. I funnene kommer det også frem hvordan elevene er på liknende nivå når det kommer til ferdigheter i problemløsning.

På karakterbeskrivelsene til Bilbo og Lucas hadde jeg oppgitt i utstyrslisten at den ene hadde fyrstikker og den andre hadde fyrstikkesken. Dette var for å legge opp til kommunikasjon og problemløsning i felleskap. Allerede i den innledende oppstartsøkten oppdaget elevene dette og bestemte seg for å forhandle med hverandre for å løse problemet. Det ble da til at Bilbo byttet et teppe mot fyrstikkene slik at han hadde alt til å tenne lys, mens Lucas hadde alt til å sette opp leirplassen. Her viste elevene innlevelse i spillet og evnen til å forutse mulige utfall som kunne være positive eller negative for deres karakterer.

I oppstarten av den første spilløkten står elevene ovenfor et etisk valg om å stjele mynter fra en fontene som skal gi lykke, eller ikke. Denne hendelsen representerer et simpelt valg, men som det likevel er enkelt å bli fristet av. Utdraget er slik:

*B: Hvor mye penger er det der inne? Det er spørsmålet.*

*DM: Det vet du ikke før du begynner å grave oppi der.*

*L: You know what. You know what that is all yours. You can do what you want.*

*B: No, I don't want to piss off some God I guess. Or whatever folklore there is.*

*L: Vi går bort.*

*B: Ja, vi går bort.*

*DM: Veldig bra dere. Shrine of luck gjør dere heldige i møte med nye utfordringer.*

Sitatet viser hvordan de samarbeider med hverandre og gjennom samhandling kommer frem til at det beste vil være å bevege seg bort fra fontenen. I mitt refleksjonsnotat har jeg også spurt meg selv om hvorfor de vil bevege seg bort og om det kan komme av en slags beskyttelsesmekanisme for å ikke la seg selv falle for fristelsen. Under denne øvelsen/testen får elevene en umiddelbar positiv respons som oppmuntring til å fortsette med å ta gode valg. Det kommer også frem hvordan Lucas bytter fra norsk til engelsk så tilbake til norsk, og hvordan Bilbo følger han.

En neste hendelse der elevene problemløser er når de skal kjøpe et telt de kan sove i for natten. Utdraget går slik:

*L: How much for a tent?*

*DM: 2 gullpenger for et telt til en person og 3 gullpenger til to personer.*

*L: I mean if we both want to use it, then it becomes 4.*

*B: Yeah, if we only buy for two then it is only 3. And you have a lot. You have 15 gp.*

*L: Yeah, so I think that it is a smart idea to buy the one to 3.*

*DM: Ja, så du kjøper til begge?*

*L: Ja.*

Utdraget over viser hvordan Lucas betaler for telt til dem begge to istedenfor å kun kjøpe et telt til seg selv. Det kommer også frem hvordan de begge tenker på hva som vil være best for dem sammen, og ikke bare individuelt. Gjennom en drøfting av muligheter og ved å bruke deres matematiske og praktiske ferdigheter, kommer elevene sammen frem til den beste løsningen.

Når vi har kommet rundt halvveis i den første spilløkten så møter elevene et nytt etisk valg. Denne gangen møter de på et forlatt barn. Jeg beskriver barnet som veldig tynn og med skitne

klær, og at det kan virke som at barnet ikke har fått mat og omsorg på en stund. Likevel er barnet en Ork, som gjerne i fantasiverdener er onde skapninger. Et første sitat går slik:

*B: I mean, we just ate our food, so we don't have anything.*

*L: But are there good orcs in this story? Is that a thing?*

*B: I think it is a refugee.*

Her ser vi hvordan Bilbo umiddelbart tenker over om de har mat å gi barnet, mens Lucas stiller seg spørsmål om orkene kan være gode. Hverken jeg eller Bilbo svarer noe på det, men Bilbo trekker slutningen om at orken kan være en flyktning. Et neste sitat bygger videre på hva de skal gjøre med barnet:

*L: We already have one quest we do not need another.*

*B: But if we meet the other orcs then they won't attack us because we have a child of theirs, probably. We use it as a hostage! We just don't realize it, but we use it as a hostage. None of them realize until it's too late.*

*L: It is possible, like, we don't always have to be really close together.*

I dette utdraget kommer det frem noen tanker og ideer som kan tolkes som negativt i forhold til det etiske valget de står ovenfor. Lucas viser en negativ innstilling i form av at de allerede har nok med et annet oppdrag. Bilbo foreslår å bruke barnet som gissel i tilfelle de møter på andre orker. Til Bilbo sitt forslag gjør likevel Lucas en endring i holdning i form av at han indirekte sier at han ikke vil ta del i å gjøre barnet til gissel, og at det må i så fall Bilbo gjøre på egenhånd. De diskuterer litt videre og etter hvert kommer Bilbo inn på ideen om å spise barnet, noe Lucas svarer med at er kannibalisme. Samtalen fortsetter slik:

*B: It's not cannibalism. Not technically. We are not the same species. And no one would know, it is only us there.*

*L: Do you have morality?*

*B: I have trust issues.*

Samtalen er nå drevet av kun Bilbo og Lucas mens de sammen kommer frem til den beste løsningen på utfordringen de står ovenfor. At Bilbo foreslår å spise barnet får Lucas til å stille

spørsmål ved hans moral. Til det svarer Bilbo at han ikke stoler på noen, i dette tilfellet altså ikke orkebarnet. Sammen bestemmer de seg likevel for å ta med seg barnet og forsøke å finne dvergene de er på utkikk etter. Lucas foreslår også senere: «*We ask the dwarves if they can take care of the child. And if they say no then I don't know*». Altså diskuterer Lucas og Bilbo frem og tilbake de ulike valgene de kan ta og mulighetene som finnes, og kommer frem til noe de begge er enige om og løser dermed problemet de har møtt på. Det er likevel flere aspekter ved denne hendelsen jeg vil komme tilbake til i kategorien om empati.

I begynnelsen av andre økt møter elevene på en problemstilling, liknende den de sto ovenfor i begynnelsen av første økt. Problemet dreier seg om Lucas skal kjøpe *The Book of Potions* (oppskriftsboken for eliksirer), men at han ikke har nok penger. Samtalen går slik:

*L: But do you want us to waste almost all our money? On this?*

*B: I mean we just got money from the quest. It's like all the money we got from the quest.*

*L: If we combine our money, how much do we have?*

*B: I mean if we combine it, with all that we got, it will equal fifty. I mean, I want to make your class useful.*

*DM: Eller dere kan låne penger av hverandre for eksempel?*

*L: Should we just use our quest findings to do it?*

*B: Yeah, sure why not. It was not that difficult.*

*L: Are you 100% certain?*

*B: I mean if you want to, sure.*

*L: We do the thing of the thing of the thing.*

*B: I guess we buy it!*

Utdraget viser hvordan elevene drøfter seg frem til hvordan de skal bruke pengene sine. Jeg vil legge ekstra fokus på hvordan Lucas sier «*our money*», selv om pengene de hadde ikke var felles. At Bilbo sier at han har lyst til å gjøre «*your class useful*» viser også til hvordan han

ønsker at Lucas skal få glede og nytte av evnene sine. Det ender med at Bilbo gir, ikke låner slik jeg foreslo, mesteparten av pengene sine til Lucas.

## Empati

Jeg har valgt å trekke frem empati som en egen kategori ut fra den tematiske analysen av empirien. Empati blir også eksplisitt nevnt som en livsmestrende ferdighet av verdenshelseorganisasjon, samtidig som det også kan falle under mellommenneskelige forhold. En kombinasjon av nye hendelser, samt hendelser som også ble lagt frem under problemløsningskategorien, vil bli trukket frem for å vise til ytringer og øvelser hvor empati er et tema, enten det er fraværet eller tilstedeværelsen av det.

Først vil jeg trekke frem utdragene fra problemløsning der elevene møter på et orkebarn for å vise til en øvelse i empati. I dette tilfellet diskuterer elevene Bilbos forslag med alt fra gisseltaking til kannibalisme om barnet som Bilbo mener kan minne om en flyktning. Lucas stiller likevel Bilbo spørsmålet «*Do you have morality?*» som viser til hans evne til å skille rett og galt. Lucas på sin side foreslår likevel å simpelheten forlate barnet da de allerede har nok å holde på med. Diskusjonen går deretter frem og tilbake:

*B: We can go back to the city and go to the market to buy food?*

*L: It takes six hours to get there.*

*B: That's true!*

*L: I don't want to wait there for sixteen hours.*

Jeg minner da elevene på at de så noe planter stikke opp blant steinene et lite stykke unna. Lucas velger dermed å utforske disse og ender med å finne noen bær som han gir til barnet. Elevene finner dermed en etisk riktig løsning på problemet uten å ofre noe av deres egen tid eller interesser. Elevene går dermed fra å tilsynelatende være apatiske til å utføre handlinger som viser evnen til empati ved å sette seg inn i barnets situasjon og deretter handle forsvarlig.

I begynnelsen av den andre spilløkten møter elevene på en utfordring som ender opp med å bli preget av Lucas sin evne til å handle og være empatisk. Det begynner med at byen de oppholder seg i blir angrepet av dragen. Bilbo velger da å gå til angrep på dragen, men blir

slått bevistløs i forsøket. Det er da opp til Lucas og ta de neste valgene. Han velger da å dra med seg Bilbo ut i skogen for å slippe unna og setter opp camp. Utdraget under viser samhandlingen vår i etterkant:

*DM: Hele natten så står du og ser på flammene fra byen. Og hører skrikene fra folket som bor der.*

*L: Fortnite-dans. Bare begynner å boogie.*

*DM: Ja, men du føler deg ganske dårlig?*

*L: Jo, men jeg redda jo Bilbo fra å ikke dø. Men jeg ville ikke risikere livet mitt. Men jeg mener min personlighetsfaktor er at hvis noen er i nød så hjelper jeg alltid.*

Sitatet om fortnite-dans fra utdraget viser til holdningen i møte med problemet de står ovenfor. Lucas velger å ikke ta det seriøst. I refleksjonsnotatet har jeg spurt meg selv om det kommer av at hendelsen var for alvorlig eller vanskelig og at å tulle var den enkleste utveien. Likevel argumenterer Lucas for valget han tok med at et av karaktertrekkene hans er å alltid hjelpe noen som er i nød, noe han gjorde når han reddet Bilbo og viser empati for hans karakter. Jeg vil likevel også trekke frem hvordan han ikke viste den samme empatien når det kom til fremmede.

Det neste utdraget bygger videre på det forrige, og tar sted når Lucas handler empatisk og velger å dra inn til byen for å se etter, og forhåpentligvis redde, overlevende etter angrepet. Han får da mulighet til å redde flere menneskeliv ved å lage en helbredende eliksir, en hendelse jeg også trakk frem under mestringstro. Utdraget går slik:

*DM: Mens den koker skal du fortelle hva du ønsker at denne potion skal gjøre og hvorfor*

*L: Så jeg kan få penger.*

*DM: Ikke for å redde folk?*

*L: I want my money.*

*DM: Jeg kan fortelle deg at jo mer ordentlig du gjør det, jo bedre vil potion fungere.*

*L: I want my money and to save the people.*



Utdraget viser til hvordan Lucas er motivert av penger istedenfor menneskelivene. Jeg tolket det også slik at Lucas hadde ønske om å tulle og tøyse litt mer i denne økta, noe som både kan være fordi han var blitt mer komfortabel og/eller fordi utfordringene ble for vanskelig. I dette tilfellet opplevde jeg at han synes det var ukomfortabelt å snakke i første person som spillkarakteren sin uten humor. Mitt siste sitat viser til hvordan jeg oppfattet at Lucas visste hva som var rett og galt, men at han heller valgte å være humoristisk. Hensikten med mine ytringer var i dette tilfellet å dreie hans fokus mot en mer empatisk tilnærming, og oppfordre han til å reflektere og vurdere de etiske aspektene ved handlingene sine. Selv om Lucas til slutt legger til «*and to save the people*», tolker jeg det som at han i dette tilfellet ikke evnet å sette seg inn i de andre innbyggerne sitt ståsted, men heller hadde som mål å blidgjøre meg.

I andre økt er det flere tilfeller hvor Bilbo og Lucas viser empati og forståelse for hverandre. Blant annet sier Bilbo rundt halvveis i andre spilløkt at: «*Another time that I played dungeons and dragons some girl blew up and a man got shot in the shoulder. I'm not gonna let that happen to you*». Sitatet viser empati i form av at Bilbo ønsker å betrygge og beskytte Lucas fra potensielle farer, samt et ønske om å skape en bedre opplevelse for Lucas ved å ta godt vare på han. Et annet sitat fra Bilbo, som allerede er nevnt under problemløsning, er «*I mean, I want to make your class useful*», som viser til Bilbos ønske om å gjøre Lucas sin opplevelse i spillet givende og meningsfull. Det viser også en vilje til å støtte og oppmuntre Lucas til å delta aktivt og ta plass i spillet. Lucas viser liknende empatiske egenskaper når han tilbyr seg å hjelpe Bilbo ved to separate anledninger, samt når han umiddelbart reagerer med å redde Bilbo etter at han blir bevisstløs etter drageangrepet. Sitatet fra denne hendelsen går slik: «*I take his unconcios body and skadadle*».

Etter at vi har rundet av andre spilløkt er det et avsluttende utdrag jeg ønsker å inkludere. Dette er en hendelse hvor elevene oppfører seg empatisk ovenfor meg personlig. Utdraget går slik:

*DM: Da sees vi forhåpentligvis igjen en annen gang!*

*L: Klem?*

*DM: Får jeg en klem av deg også?*

*B: Ja, du må åpne klasserommet da. Sekken er der.*

Lucas kommer først bort til meg og deretter Bilbo. I forkant av dette har vi kun håndhilst når vi først møttes. I dette tilfellet er det synlig hvordan Lucas leder an og Bilbo følger hans initiativ. Jeg opplever dette som en hendelse som ikke bare markerer at elevene har hatt positive opplevelser i spilløktene, men også at de ønsker å vise meg dette. Ved å tilby en klem uttrykker Lucas at han bryr seg og har omtanke, så med andre ord viser han empatisk adferd.

## **Oppsummering**

I presentasjonen av forskningens funn kommer det frem hvordan elevene deltar i øvelser med, og viser ferdigheter innenfor samarbeid, mestringstro, problemløsning og empati. Videre viser funnene til at elevene hadde utfordringer på ulike områder der Bilbo strever mest med samarbeid og Lucas mestringstro. Begge elevene viste likevel gode evner til å problemløse, men hadde utfordringer med å handle og uttrykke seg empatisk ovenfor de fiktive karakterene. Funnene fremhever også mine tilpasninger, både i forkant av og under selve undervisningen, gjennom utforming av oppgaver og veiledning underveis.

# Drøfting

I kapittelet hvor jeg presenterte forskningens funn viste jeg hvordan elevene både møtte og fikk trene på ulike ferdigheter ved å spille DnD. I dette kapitelet vil jeg utforske og diskutere hvordan de ulike temaene jeg har lagt frem kan knyttes opp mot utvikling og læring av livsmestrende ferdigheter. Dette vil jeg gjøre gjennom teoriene og litteraturen jeg la frem i kapittel to, nemlig den sosiokulturelle læringsteorien med sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging, samt symbolsk interaksjonisme med desentrering og sosialisering med de signifikante andre.

## Øvelser i livsmestring

### Samarbeid for livsmestring

I det første sitatet jeg legger frem i forskningens funn av samarbeid forklarer Lucas hvordan han og Bilbo har behov for hverandre for å lykkes. Jeg vil diskutere at Lucas ubevisst forklarer Vygotskys teori om sonen for nærmeste utvikling når han sier at de kan utnytte hverandres styrker for å lykkes. Altså kan de fungere som en mer kompetent medelev for hverandre på ulike områder. I forhold til underkategoriene for samarbeid med kommunikasjon og mellommenneskelige forhold var mitt inntrykk at det var Lucas som var den mest kompetente på dette området og at det var noe Bilbo trengte øvelse i. Likevel viser forskningen bare et funn fra første økt hvor dette er tilfellet. Når Lucas redder Bilbo fra konsekvensene av å stjele en skatt viser Lucas hans evne til å være et medmenneske og hjelpe partneren sin med å lykkes. Det viser også til Lucas sitt ønske om at de ikke skal splittes opp og heller ta gode valg sammen. I forskningens funn i etterkant av dette har denne holdningen smittet over på Bilbo, noe som også gjør han til en bedre samarbeidspartner. På denne måten fungerte Lucas som den mer kompetente og hjalp Bilbo med å videreutvikle samarbeidsevnene sine gjennom modellering og en form for veiledning.

I forskningens funn om samarbeid kommer det også frem hvordan elevene lever seg inn i karakterene sine og hvordan dette påvirker og former handlingene deres. Dette kan koples opp mot Mead sin teori om rolletaking, eller desentrering, ettersom elevene inntar spillkarakteren sitt perspektiv og handler i tråd med deres verdier og ferdigheter. Dette krever i flere tilfeller at elevene må tilpasse handlingene sine og innta en annen synsvinkel. Et eksempel er der

elevene velger å utføre hverandres forslag til handlingsplan i møte med en Ork. Bilbo begrunner dette med spillkarakterenes unike ferdigheter, der begge spillerne må se situasjonen fra sine karakterers perspektiv og handle i tråd med deres spesifikke evner. Elevene trener også i dette tilfellet på mellommenneskelige forhold i samarbeidet, da de gir opp hver sin opprinnelige ide til den andre slik at det er større sannsynlighet for at begge lykkes. Dette viser til hvordan karakterinnlevelsen kan påvirke virkelige sosiale forhold. Dette kommer også frem i utdragene der både Lucas og Bilbo bruker karakterferdighetene til å hjelpe den andre. Blant annet blir Lucas sterkt påvirket av rolleinnlevelsen når han blir utfordret til å lede an i møte med farer som tar sted i mørket. I disse tilfellene går Lucas tilsynelatende ut av komfortsonen når han er den som må ta ansvar i duoen. Det samme gjelder Bilbo som blir nødt til å lytte og følge Lucas sine beskjeder istedenfor å lede an. På denne måten får elevene gjennom rolletakingen både prøvd ut og erfart ulike roller i samspillet og får på den måten innsikt i ulike ståsteder og synsvinkler. Overføringsverdien av dette er ifølge Mead at elevene kan få en større forståelse for de rundt seg når de ser og erfarer ulike perspektiver.

I tilfellet hvor elevene diskuterer frem og tilbake om de skal kjøpe stormkjøkken, en kjele eller en jernbøtte vises det helt konkret hvordan tilpasninger i spillet legger opp til samarbeid. Elevene argumenterer, lytter og drøfter seg sammen frem til hva de vil og hvordan de skal løse utfordringen. Dette tilfellet viser hvordan elevene øver på kommunikasjon og samarbeid ved å samspille med hverandre. I Vygotskys perspektiv fungerer da elevene som aktive agenter i egen sosialisering og deres involvering gjør at de kan ta til seg erfaringer og dermed også lærdom. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger også hvordan interaksjon, spesielt gjennom samspill med jevnaldrende, utvikler individets forståelse og ferdigheter. Jeg vil knytte denne hendelsen til øving og utvikling av kommunikative ferdigheter spesielt, som er en sentral del av evnen til å samarbeide på en god måte.

### **Mestringstro for livsmestring**

Funnene fra mestringstro tilsier at Lucas har utfordringer med denne ferdigheten, men at Bilbo ikke har det. Bilbo er dermed den mer kompetente av de to og hjelper Lucas med å øve på og utvikle denne ferdigheten ved å være en støttende medspiller som veileder og modellerer underveis. Dette kommer blant annet frem i sitater som «*Maybe we can make luck potions?*», hvor Bilbo oppfordrer Lucas til å bruke sin styrke innenfor alkymi for å forbedre

deres muligheter for å lykkes. På denne måten fungerer Bilbo også som en stilasbygger for Lucas ved å støtte og veilede i utfordringer som er utenfor hans selvstendige rekkevidde. Dette kommer også frem når Bilbo svarer Lucas sin pessimisme med egen entusiasme og optimisme, for eksempel i sitatet «*Actually theres a lot of DnD stories where that happens!*». I disse tilfellene oppmuntrer Bilbo Lucas til å ha mer tro på seg selv og begi seg ut på noe som kan virke utfordrende. En kan si at Bilbo bygger opp støttende omgivelser, et stillas rundt Lucas, som han kan prøve å feile i. Som nevnt gjør også Bilbo dette ved å modellere mestringstro. Selv etter å ha feilet med forrige utfordring lar han ikke det sinke seg og kaster seg ut i neste utfordring med like høy grad av mestringstro som tidligere. Et eksempel på dette er «*This time I will not get killed by a dragon*» og «*Trust me I can do it*», som han sier kort tid etter at spillkarakteren våknet fra å være bevisstløs. Slik modellering kan i lys av Vygotsky bidra til læring i form av at Lucas kan observere og imitere en som er mer kompetent.

Spillet i seg selv, samt meg som DM, kan også sies å være et stilas ved at Lucas får muligheten til å teste ut og utfolde seg i trygge omgivelser hvor han ikke vil feile. Dette er fordi jeg som DM kan tilpasse spillet slik at han vil oppleve mestring, både i form av at utfordringer jeg gir er innenfor hans mestringsområde, men også gjennom hjelp, veiledning og støtte underveis. Et eksempel på dette er allerede fra den innledende økta med utviklingen av bakgrunnshistorien til Lucas sin spillkarakter. Jeg hjalp til med noen generelle trekk, mens Lucas utfylte etter egen fantasi og evne. Dette var noe Lucas ga uttrykk for at var utfordrende til å begynne med, men som han fort mestret til høy grad etter tips og oppmuntring. Det var også et tilfelle hvor det ikke var noe rett eller galt, og derfor en åpen utfordring med lav terskel. Slike tilpassede oppgaver fikk elevene ved flere anledninger, og det fungerte som en form for stillas for mestringstro da elevene stadig opplevde å få til og mestre oppdragene de bega seg ut på. Som DM har en også mulighet til å styre og sørge for utfallet av enhver hendelse eller utfordring, noe som jeg blant annet utnyttet meg av i form av at Lucas aldri totalt feilet med det han bega seg ut på underveis i spilløktene. Dette var for å styrke hans mestringstro og dermed hjelpe han med å videreutvikle denne ferdigheten. At Lucas i andre spilløkt tar utfordringen på strak arm for å tjene penger viser til hvordan stillaset ikke lenger var like nødvendig og kunne trappes ned, da det som i begynnelsen var fremtidige ferdigheter hadde blitt til oppnådde ferdigheter (se figur 1.). Dette er også synlig i form av at Lucas i dette tilfellet står på egenhånd i en relativt krevende utfordring uten å ha muligheten til å støtte seg på Bilbo.

## Problemløsning for livsmestring

Funnene fra spilløktene viser hvordan problemløsning er en sentral del av DnD opplevelsen og hvordan deltakerne i spillet får øvd på, utviklet og demonstrert evnen til å håndtere ulike utfordringer ved å samarbeide, ta raske beslutninger og tenke kritisk og kreativt. Ettersom problemløsning er en så stor del av DnD er det også flere funn som viser til dette. En første hendelse fant sted allerede i den innledende økten hvor elevene forhandlet med hverandre for å få det utstyret de hadde lyst på. Her viste elevene evnen til å samhandle for å problemløse og erfarte at det lønte seg. Dette er et eksempel på en hendelse som var konstruert av meg som lærer og DM på forhånd og som skulle fungere som en enkel oppgave for elevene å mestre. Hensikten med denne tilpasningen var også å legge grunnlag for positiv samhandling videre ved å vise at det ville være givende for elevene å jobbe sammen. Dette kan sees i lys av sonen for den nærmeste utvikling i form av oppgavetilpasning og en tilnærming der spillet i seg selv fungerer som veiledende og støttende for elevenes læring og utvikling. Spillet fungerer dermed som en praktisk vekstregion eller arena for aktiviteter, der elevene kan utforske og navigere i en tilrettelagt kontekst.

I funnene fra problemløsningsoppgavene kommer det frem at Lucas er den mer kompetente av elevene i oppgaver som dreier seg om samarbeid og moral/etikk. Et tydelig eksempel på dette er allerede fra begynnelsen av den ordentlige spilløkten. I dette tilfellet virker Bilbo til å begynne med ivrig etter å stjele pengene fra fontenen. Lucas ønsker ikke det og Bilbo tar da en helomvending. Dette viser til hvordan Bilbo lykkes med oppgaven etter veiledning fra Lucas og kan derfor sees i lys av sonen for nærmeste utvikling, i form av at Bilbo mestrer mer ved hjelp av en annen som er mer kompetent. Et annet eksempel på dette er når elevene skal kjøpe seg et telt. Lucas betaler for et dobbelttelt til dem begge istedenfor at de kjøper et hver, selv om det hadde vært billigere for han selv. På denne måten viser Lucas en medfølelse, generøsitet og et ønske om å skape et positivt samarbeid. Ved en senere anledning gjør Bilbo en liknende handling når han tilbyr seg å hjelpe til med å betale for en bok. På samme måte som i den forrige hendelsen var det ikke dette noe han måtte, men valgte å gjøre for å simpelheten være grei. Jeg tolker dette som at han lærte av Lucas sin modellering av godt samarbeid og tok initiativ til å gjøre det samme etterpå. I lys av Vygotsky kan det også sees på som en slags imitasjon da handlingene og konteksten det var satt i var veldig like, i form av at det var en økonomisk problemstilling i en spesifikk butikk i begynnelsen av hver økt. For å bygge videre på dette kan det sies at Bilbo dro nytte av å imitere ferdigheter som var

innenfor hans mestringsnivå og dermed utviklet sine egne ferdigheter. På denne måten ble erfaringen forflyttet til egen internalisert kunnskap, noe han også viser ved en senere anledning når han også betaler for stormkjøkkenet Lucas trengte, i sin helhet.

I funnene legger jeg også frem hvordan elevene møtte på en etisk problemløsningsoppgave med et forlatt barn, og hvordan elevene sammen utforsket temaer som menneskeverd, rettferdighet og empati. Ved å drøfte slike emner sammen, fikk elevene muligheten til å se saken fra ulike perspektiver og vurdere konsekvensene av sine handlinger. Jeg vil trekke frem sosialisering med signifikante andre som en sentral teori i denne dialogen, nettopp fordi elevene hadde muligheten til å utforske tanker og temaer med en trygg samtalepartner. For eksempel ville antakeligvis ikke elevene sagt de samme tingene i en samtale med meg eller en annen lærer. I denne utforskende læringen var det derfor helt essensielt at det var to elever som var på ca. samme utviklingsnivå for få til samtalen og dermed også løsningen de kom frem til hvor de bestemte seg for å være et medmenneske.

### **Empati for livsmestring**

Presentasjonen av funnene viser til hvordan Lucas viste empati for spillkameraten sin Bilbo, men strevde med å vise det samme ovenfor fremmede. I et av tilfellene kommer det frem hvordan Lucas først redder Bilbo, men etter veiledning fra DM så velger å se om han kan redde noen flere også. Dette viser til en form for stilasbygging fra meg selv som lærer og DM hvor det blir gitt tilpasset støtte for at eleven skal mestre en oppgave som tilsynelatende er utenfor hans selvstendige rekkevidde, men som likevel er innenfor hans mestringsområde med ledetråder og veiledning. Et annet eksempel på en variant av dette er når Lucas tilsynelatende er motivert av penger for å redde menneskene i byen, ikke sitt eget moralske kompass. Her får eleven videre veiledning, både i form av hint og direkte instruksjon, men uten at det har særlig effekt. At Lucas ikke evner å utføre oppgaven på en bedre måte tilsier at det også var utenfor hans individuelle mestringsområde, og at stillaset skulle vært tilpasset annerledes. For eksempel gjennom en annerledes utforming av oppdraget og/eller annen form for støtte underveis. Kanskje hendelsen hadde vært annerledes dersom Bilbo også var med som aktiv deltaker. Dette argumentet kan støttes i møtet med det forlatte barnet, som nevnt under problemløsning for livsmestring. Dette er et eksempel på hvordan Lucas og Bilbo diskuterer med hverandre og dermed beveger seg fra ulike uetiske alternativer til en mer

empatisk og etisk riktig tilnærming. Bilbo og Lucas viser dermed at de ser barnets situasjon og utvikler på den måten sin forståelse for andre og deres behov. At dette var noe de kom frem til i fellesskap viser til hvordan elevene får til mer sammen enn de gjør alene, noe som kan komme av at de både fungerer som hverandres mer kompetente på ulike områder, samt signifikante andre i form av at de kan kommunisere på en annen måte enn Lucas gjør med meg alene. Piaget utdyper dette med hvordan interaksjoner med andre jevnaldrende kan være med på å forme moralske tankesett og handlinger.

Empatiske ferdigheter som både Bilbo og Lucas mestrer er likevel empati for hverandre og meg selv. Altså de ekte, eller virkelige deltakerne i spillet. I Lucas sitt tilfelle viser han underveis i spillet empati gjennom spillkarakteren sine handlinger. Dette viser til hvordan han gjennom desentrering, eller rolletaking, setter seg inn i spillkarakteren sin og dermed handler og trekker slutninger ut fra hva karakteren ville ha gjort. Dette sier også Lucas med egne ord når han referer til sin «personlighetsfaktor». Denne innlevelsen gir derfor muligheten for Lucas til å både lære og utvikle egne ferdigheter, ved at han lærer premisser for sosial kontakt gjennom utforskingen av en annens perspektiv. Dette er også noe som kan koples opp mot Vygotskys sone for nærmeste utvikling ved at Lucas blir veiledet av karakteren sine ferdigheter til å mestre nye utfordringer.

Bilbo kan diskuteres å være mer kompetent når det kommer til ferdigheten med å være empatisk, ettersom han både evner å bruke spillkarakteren for å vise det i tillegg til andre ytringer. I sine sitater uttrykker han blant annet et ønske om at Lucas både skal delta aktivt og lykkes med det han gjør, samtidig som han også tilbyr sin beskyttelse dersom det er nødvendig. Dette kan også sees i lys av desentrering, i form av perspektivtaking, da Bilbo selv opplever det som givende og delta, og ønsker at Lucas skal oppleve det samme. Altså har Bilbo inntatt Lucas sitt perspektiv og handlet ut fra det med medfølelse og empati. Dette kan videre forsås i lys av det Frønes sier om at «desentreringsevner fremmes gjennom desentreringserfaring» (2006, s. 192), i form av at Bilbo har fått øve på å se en fiktiv verden gjennom en annens perspektiv, og dermed har styrket sine evner til å sette seg inn i en annens ståsted i det virkelige liv.

Et annet eksempel på dette kan være når elevene velger å gi meg klem etter at vi er ferdig med gjennomføringen av all spillingen. Jeg tolker det slik at de både vil vise at de satte pris på opplevelsen, samtidig som de også forstår at jeg setter pris på anerkjennelsen fra dem. På



denne måten har elevene satt seg inn i mitt perspektiv og handlet deretter med å bruke sine empatiske ferdigheter. Dermed viste elevene også hvordan aktiviteter med desentrering har direkte overføringsverdi til virkeligheten.

## **Pedagogiske muligheter**

Basert på studiens funn vil jeg diskutere at Dungeons and Dragons har en pedagogisk styrke i form av at spillet kan formes og tilpasses etter nivå, læringsmål og ikke minst elevenes individuelle behov. Mine funn viser til at det kan brukes til å øve på, lære og utvikle spesifikke ferdigheter for livsmestring, men spillets pedagogiske muligheter er imidlertid ikke bare begrenset til dette. Som vist i mine funn baserer spillet seg også til stor grad på muntlige ferdigheter med flere ulike former for dialog og monolog. Elevene må drøfte og argumentere for sine meninger, samtidig som de også må lytte aktivt til hverandre og bygge på hverandres påstander. I DnD kan også de skriftlige ferdighetene få mer fokus. Ved utviklingen av karakterenes bakgrunnshistorier kan elevene blant annet få utfolde seg kreativt gjennom selvproduserte tekster. Andre tilpasninger kan være at elevene må skrive brev, taler eller loggføre hendelser. Lesing kan også implementeres i form av elevene må lese tekster for å finne svaret på et problem eller i form av å lese og forstå oppdragsbeskrivelser, som like godt kan være skrevet i diktform og/eller på nynorsk. De matematiske ferdighetene kan også få en større rolle i spillet ved å tilpasse vanskelighetsgraden på bruk av terninger, for eksempel finnes det også en prosentterning en også kan ta i bruk. Ved å inkludere matematiske problemløsningsoppgaver kan spillet tilpasses ytterligere, for eksempel ved at elevene finner tallmønstre, identifiserer figurer eller regner ut vinkler for å åpne en dør. Hvis døren fører til et skattekammer, har de en gylden mulighet til å konvertere valuta. I forhold til digitale ferdigheter har DnD også flere pedagogiske muligheter. Elevene kan utforme egne kart eller spillbrett, eller for de mer kompetente: programmere og tilpasse verktøy for den online versjonen av spillet. Med andre ord kan DnD knyttes til alle de grunnleggende ferdighetene, avhengig av hvordan spillet tilpasses og tas i bruk. Det er også muligheter innenfor andre fag, da det er bare kreativiteten som setter grenser. I mat og helse kan en lage middag eller matpakker til eventyrerne, i kroppsøving kan en prøve ut en praktisk og fysisk utgave, i engelsk kan en spille på originalspråket og i samfunnsfag kan man inkludere politiske eller historiske elementer. DnD kan også være en god sosial aktivitet for å bygge opp klassemiljøet

eller som en måte å skape relasjon med elevene gjennom en spennende og givende felles aktivitet. Jeg vil dermed diskutere at mulighetene med DnD kan strekke seg i det uendelige, så lenge læreren er engasjert og evner å tenke kreativt for å tilpasse spillet etter elevenes behov.

De potensielle utfordringene med bruk av spillet i undervisningssammenheng ligger derfor hos læreren i form av at det stiller krav til interesse og kreativ tenkning, samt kjennskap til spillets regler og mekanismer. Som nevnt tidligere kan spillets regelbøker alene være på flere hundre sider, noe som kommer i tillegg til Dungeon Masters Guide og monster manualen. I skrivende stund er disse heftene ikke oversatt til norsk, men finnes på en rekke andre språk. At DnD kan virke overveldende å sette seg inn i er derfor selvfølgelig. Det er likevel slik at spillerne ikke behøver å kunne mer enn de mest grunnleggende reglene, dersom DM har bedre oversikt, og heller ikke DM trenger å vite alt. Bøkene og heftene fungerer i stor grad som oppslagsverk i forkant og underveis i spillingen, og det finnes også flere digitale ressurser som D&D Beyond (offisiell nettside), med funksjoner som karaktergenerering og guide til nye spillere. Det finnes også en rekke online felleskap med YouTube-kanaler, blogger og forum, som kan hjelpe til og lette byrden for læreren. I min erfaring, som ny spiller i oppstarten av dette prosjektet, var det mest lærerikt og relevant å bli kjent med spillet gjennom observasjon av andre og lære underveis ved å aktivt delta i spillet selv. Det kreves likevel en god del forarbeid for å bli kjent med spillet, og både tid og ressurser for å sette i gang med det i undervisning. Jeg vil på en annen side argumentere for at arbeidet en legger ned i det er noe man får igjen for. Så fort en er i gang med selve spillingen er mesteparten av jobben gjort, og spillet kan legges til side og tas frem igjen på nytt og på nytt uten behov for særlig forarbeid.

En annen utfordring med DnD er det uforutsette. At spillet blir til underveis krever at læreren må slippe opp kontrollen og tilpasse og justere på sparket. Dette kan være en utfordring for mange, spesielt dersom en ikke er kjent med spill og/eller fantasi universet fra tidligere. Har en derimot lest bøker og/eller sett kjente filmer som Ringenes Herre, Hobbiten eller Narnia, kan en hente inspirasjon derfra. En av fordelene med DnD er det som kan anses å være den mest sentrale reglen: det er alltid DM som bestemmer. Med andre ord kan læreren velge hvordan ting skal se ut, hvilke oppdrag en skal ta, hvordan hendelser skal utfolde seg og ikke minst hvilke regler som skal følges. Altså har DM et enormt spillerom som fører til at det er vanskelig å gjøre noe «feil». Det gir også en unik mulighet til å tilpasse spillet etter elevenes

interesser, ferdigheter og preferanser, og skape en engasjerende og tilpasset læringsopplevelse.

Ifølge Utdanningsdirektoratets overordnede del om profesjonsfelleskap og skoleutvikling, er lærere oppfordret til å videreutvikle sin praksis (2017). Å teste ut alternative undervisningsformer og undervisningsverktøy kan være en del av dette. DnD som pedagogisk redskap har som nevnt mange læringsmuligheter, enten det er i form av spesialpedagogisk tilrettelegging for utviklingen av spesifikke ferdigheter slik jeg har sett på, eller i helklasse med fagfokuserte kompetansemål. Jeg vil også diskutere at det er opp til lærerens vilje, ikke evne, å mestre spillet som et verktøy, da det er store friheter innad i spillet. Disse frihetene sørger også for at spillet stort sett kan tilpasses alle elever i ungdomsskolealder, både etter ferdighetsnivå og interesseområder. For oss lærere presenterer derfor DnD et praktisk didaktisk verktøy som kan skape engasjerende og meningsfulle læringsopplevelser, noe jeg vil diskutere at er et overordnet mål alle lærere forsøker å strekke seg etter.

## **Teoretisk bidrag**

Et interessant aspekt ved studien, som kommer frem gjennom funnene og diskusjonen ovenfor, er hvordan Vygotskys sosiokulturelle læringsteori kan overføres og videreutvikles til noe nytt. En tolkning av Vygotskys idé om «den mer kompetente andre» kan overføres til min forskning i form av hvordan elevenes spillkarakterer også kan fungere som elevenes mer kompetente andre, i tillegg til lærer og medelever. Dette er fordi spillkarakteren kan være en sentral aktør for elevene i læringsprosessen ved at de trer inn i en rolle, en fiktiv figur, som innehar kunnskap, ferdigheter og erfaringer som elevene kanskje ikke har fra før. I Vygotskys teori refererer den mer kompetente andre til en person med høyere ferdighetsnivå som kan støtte og veilede elevene i å utføre oppgaver eller lære nye ferdigheter som er innenfor deres mestringsområde (1978). I dette tilfellet kan spillkarakterene fungere som denne støtten ved å ha ferdigutviklede egenskaper som elevene kan bruke og utnytte. For eksempel vil spillkarakterene alltid hjelpe noen som er i nød, noe som oppfordrer og guider elevene til å gjøre det samme, og dermed også til å handle moralsk riktig og problemløsende. Spillkarakterenes personlige verdier og egenskaper støtter og veileder altså elevene til å lykkes i spillet, og på den måten fungerer de som de mer kompetente andre for elevene. Et eksempel på dette er når elevene tar i bruk spillkarakterenes spesifikke ferdigheter som

overbevisning eller sjarm. Ved å leve seg inn i sine karakterer får elevene anledning til å praktisere disse ferdighetene i en trygg, virkelighetsnær setting uten reelle konsekvenser. Dette gir en arena for læring hvor elevene kan eksperimentere og lære gjennom praksis. Spillkarakterene fungerer med andre ord som katalysatorer for elevenes utvikling av kommunikative og sosiale ferdigheter ved å tilby en plattform som tilrettelegger for øving og mestring. Samlet sett viser dermed denne studien hvordan den sosiokulturelle læringsteorien, med hovedvekt på begrepet om den mer kompetente andre, kan anvendes og videreutvikles i konteksten av Dungeons and Dragons. Ikke bare gir dette en ny dimensjon til Vygotskys teorier, men også til hvordan rollespill kan kombineres med analoge spill for å ruste elevene med ferdigheter for mestring av eget liv.

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert og drøftet hvordan DnD kan anvendes som en spesialpedagogisk undervisningsform for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever som har utfordringer på dette området. Kapitlet viser at elevene gjennom spillet får muligheten til å øve på og videreutvikle ferdigheter innen samarbeid, mestringstro, problemløsning og empati. Dette knyttes til teorier som den sosiokulturelle læringsteorien, med sonen for nærmeste utvikling og stillasbygging, samt symbolsk interaksjonisme, med desentrering og sosialisering med signifikante andre. Funnene viser at elevene gjennom spillet lærer å bruke hverandres styrker, handle fra ulike perspektiver og utvikler sin kommunikasjon og samhandling. Dette viser til at DnD fungerer som en tilrettelagt arena der læring skjer gjennom praktisk og interaktiv deltakelse, hvor lærer/DM tilpasser oppgaver og støtter elevene i deres utvikling. I tillegg fremheves spillets pedagogiske potensial videre i kapitlet, først i lys av de fem grunnleggende ferdighetene, så hvordan spillet også kan brukes i ulike fag og/eller for å styrke klassemiljø i form av relasjonsbygging mellom elevene og deres lærer. Utfordringene knyttet til implementeringen av DnD i undervisningen, som lærerens nødvendige forkunnskaper og evne til å håndtere uforutsette situasjoner, diskuteres også. Avslutningsvis legger jeg frem studiens teoretiske bidrag i form av en videreutvikling av Vygotskys begrep om den «mer kompetente andre». Kapitlet i sin helhet argumenterer dermed for DnD som et verdifullt pedagogisk verktøy.

# Avslutning

## Oppsummering og konkluderende betraktninger

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet var: «Hvordan kan Dungeons and Dragons anvendes som spesialpedagogisk undervisningsform for å fremme livsmestrende ferdigheter hos elever som har utfordringer på dette området?». Gjennom studien har jeg utforsket og vist hvordan DnD kan tilpasses til undervisningen og elevenes behov ved utformingen av oppdrag, karakterbeskrivelser og videre tilpasninger underveis i spilløktene. Dette er gjort med aksjonsforskning som tilnærming og i lys av den sosiokulturelle læringsteorien og symbolsk interaksjonisme. Studien har videre ikke bare avdekket fenomenet om at spill som DnD kan ha en verdi for læring og utvikling, men også utvidet forskningsfeltet ved å prøve ut noe helt nytt. Gjennom analyseringen av forskningens funn har jeg vist til hvordan elevene har fått muligheten til å øve på, lære og utvikle livsmestrende ferdigheter på en engasjerende og meningsfull måte. Ved å delta i denne tilpassede versjonen av DnD, hvor spill-lederen (DM) også fungerer som pedagog, har elevene fått erfare en unik læringsopplevelse som har styrket deres evne til å samarbeide, kjenne på mestringstro, problemløse og være empatiske.

DnD kan dermed handle om mye mer enn bare drager og eventyr. Det kan også være en fantasiverden hvor elevene får muligheten til å utforske og utvikle seg selv gjennom viktige sosiale og følelsesmessige ferdigheter. Gjennom de interaktive rollespilløktene med dungeons, dragons og livsmestring har elevene fått verdifulle erfaringer som de kan ta med seg og overføre til andre deler av livet. Denne tilnærmingen til undervisning, hvor interessebaserte spill og pedagogikk går hånd i hånd, viser dermed at DnD ikke bare er et underholdende spill, men at det også kan være et kraftig verktøy for å fremme læring og utvikling. Ved å integrere spillbasert læring i undervisningen, kan pedagoger skape en dynamisk og engasjerende læringsopplevelse som motiverer elevene til å delta aktivt i sin egen læring. Denne tilnærmingen belyser dermed viktigheten av å se utover tradisjonelle undervisningsmetoder og å omfavne innovative tilnærminger som tar hensyn til elevenes individuelle behov og interesser.

## **Forslag til videre forskning**

Dette prosjektet har avdekket flere interessante aspekter som gir rom for videre forskning. En naturlig videreføring av studien vil være å gjennomføre en mer omfattende undersøkelse med flere elever over en lengre periode. Dette kan gi mer generaliserbare funn og styrke validiteten av resultatene. En slik tilnærming vil også gi muligheten til å observere de langsiktige effektene av Dungeons and Dragons i undervisningen, og dermed avdekke spillets fulle pedagogiske potensial.

Videre forskning kan også innebære samarbeid med andre lærere. Dette kan bidra til å redusere forskerens subjektivitet og gi et bredere perspektiv på hvordan ulike tilnærminger til spillet påvirker elevenes læringsutbytte. Samarbeid med kolleger kan også, gjennom et nytt forskningsdesign, utforske hvordan forskjellige erfaringer og metoder kan sammenlignes og analyseres for å finne den mest hensiktsmessige bruken av spillet i undervisningen. Å inkludere elevenes egne tanker om bruk av spillet er også noe jeg tenker kan være verdifullt, ettersom deres interesse er sentralt i et slikt prosjekt. Elevene har sannsynligvis også erfaringer og ideer fra spillverdenen som kan overføres til DnD, i tillegg til at deres opplevelse av medvirkning kan være givende i seg selv.

Jeg vil også argumentere for at det vil være verdifullt å undersøke de pedagogiske mulighetene av DnD i flere fag og med ulike elevgrupper som har forskjellige behov. Gjennom ytterligere forskningsprosjekter kan en også få en dypere forståelse for hvordan alternative undervisningsmetoder som denne kan tilpasses og integreres i klasserommet.

## **Egne refleksjoner**

Gjennom deltakelse i min forskning fikk elevene videreutviklet ferdighetene som er avgjørende for deres personlige vekst og sosiale integrasjon, og som dermed gir dem et bedre utgangspunkt for å navigere og mestre eget liv. Denne innsikten har gitt meg, og forhåpentligvis også deg som leser, en dypere forståelse av potensiale med DnD som undervisningsform for de ikke-målbare aspektene ved opplæringen, som kan diskuteres å være vel så viktige som de faglige, men som gjerne ikke har like stor plass i den tradisjonelle undervisningen. Ved å anvende denne erfaringen og innsikten, håper jeg å kunne bidra til å utvikle nye pedagogiske tilnærminger som gir alle elever, uavhengig av deres utfordringer, muligheten til å oppleve mestring og utvikling over flere områder og nivåer. Dette innebærer

å fortsette å utforske, tilpasse og implementere slike verktøy i undervisningen, og å arbeide for en skolehverdag der alle elever har mulighet til å utvikle sitt fulle potensial, både faglig og sosialt. Gjennom denne tilnærmingen kan vi som lærere skape en mer inkluderende og variert skolehverdag som forbereder elevene på livets mange utfordringer og muligheter. En siste refleksjon er hvordan denne studien ikke bare har utdypet min forståelse av de pedagogiske mulighetene med rollespill i skolen, men også hvordan denne studien har inspirert meg til å være en forkjemper for nye tilnærminger i barn og unges utdanning. Dette er innsikt jeg ser frem til å videreføre i fremtidig jobb, der jeg kan være en pådriver for pedagogisk utvikling som ivaretar og fremmer alle elever sin læring og utvikling på en måte som er spennende og engasjerende, både for elevene selv og deres lærere.

# Litteraturliste

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 5/22. NOVA, Oslomet
- Bjørke, L. (2023). Aksjonsforskning: Velegnede tilnæringer for utforskning av nye pedagogiske praksiser (?). I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter* (Kap. 9, s. 169–187). Cappelen Damm Akademisk.
- Brevik, L. & Gudmundsdottir, G. B. (2023, 10. desember). Undervisning om livsmestring – lærerne har tatt oppgaven på alvor. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-folkehelse-livsmestring/undervisning-om-livsmestring-laererne-har-tatt-oppgaven-pa-alvor/377278>
- Dalland, C., & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (Kap. 11, s. 263-285). Universitetsforlaget.
- Durkin, K., Boyle, J., Hunter, S., & Conti-Ramsden, G. (2013). *Video games for children and adolescents with special educational needs*. *Zeitschrift für Psychologie*, 221(2), 79-89
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open university press.
- Eriksen, H. & Svanes, I. K. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (Kap. 12, s. 287-304). Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Gyldendal akademisk.



- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Heimburg, D. V. & Ness, O. (2021). *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjons- forskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (Kap. 1, s. 25–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago press.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1938). *The philosophy of the act*. University of Chicago Press.
- Medietilsynet. (2022, november). *Spillfrelste tennåringsgutter og jenter som faller fra: slik gamer barn og unge*. Barn og Medier 2022.  
[https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109\\_gamingreport.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf)
- Nakasone, T. (2020). *Dungeons and Dragons in Education: A Usability Study* [Masteroppgave]. University of Hawaii at Manoa.
- Norsk Helseinformatikk. (2024, 30. januar). *Asberger syndrom*. NHI.  
<https://nhi.no/sykdommer/barn/autisme/asperger-syndrom>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Piaget, J. (1932) *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press, New York.

- Postholm, M. B. (2007). Interaktiv aksjonsforskning: forskning og praktikere i gjensidig bytteforhold. I M. B. Postholm (Red.), *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeidet* (s. 12-33). Damm.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget.
- Skaug, J. H., Husøy, A., Staaby, T., & Nøsen, O. (2020). *Spillpedagogikk: dataspill i undervisningen*. Fagbokforlaget.
- Spotorno, N., Picone, M., & Gentile, M. (2020). Dungeons and Dragons for primary cool children. I P. Dondio, M. Rocha, A. Brennan, A. Schönbohm, F. de Rosa, A. Koskinen, & F. Bellotti (Red.), *Games and Learning Alliance: 9th International Conference* (s. 207-217). Springer International Publishing AG.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2020, 18. september). *Digitale spill i skolen*. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/spill-i-skolen/digitale-spill-i-skolen/forskning-om-pedagogisk-bruk-av-digitale-spill/>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022, 18. mars). *Autisme og inkludering: Språk og kommunikasjon*. Statped. <https://www.statped.no/autisme/autisme-og-inkludering/i-videregaende-opplaring/sprak-og-kommunikasjon/>
- Sælebakke, A., Lund, I., & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thurmann-Moe, A. C., Dale, E. L., Øzerk, K., & Bråten, I. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen akademisk forlag.
- Trost, J. & Levin, I. (1996). *Å forstå hverdagen: med et symbolsk interaksjonistisk perspektiv*. Aschehoug.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for->

skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob&curriculum-resources=true

Utdanningsdirektoratet. (2022, 25. november). *Spesialpedagogiske fagområder – autisme*.

Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/autisme/>

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). World Health Organization.

<https://icd.who.int/browse10/2016/en>

World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases*. World Health Organization.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: karakterbeskrivelser

LUCAS

CHARACTER NAME

Alchemist 1 2 3  
CLASS & LEVEL

Wood Elf  
RACE

Soldier  
BACKGROUND

PLAYER NAME

EXPERIENCE POINTS

**STRENGTH**  
+2  
15

**DEXTERITY**  
+3  
17

**CONSTITUTION**  
+2  
14

**INTELLIGENCE**  
+0  
10

**WISDOM**  
+2  
14

**CHARISMA**  
-1  
8

+2 Strength

+3 Dexterity

+2 Constitution

+2 Intelligence

+4 Wisdom

-1 Charisma

*Saving Throws Modifiers*

SAVING THROWS

+3  
45  
INITIATIVE

ARMOR  
1316  
CLASS

Max HP  
40  
3633

Current HP  
4015  
3926

Temp HP

HIT POINTS

DEFENSES

INSPIRATION

+2  
PROFICIENCY BONUS

ABILITY SAVE DC

fast  
SPEED

==== WEAPONS (våpen) ====

armbrøst, dolk/kniv, langbue, langsverd, slynge, stav

==== TOOLS (verktøy) ====

En kortstokk og evnen til å kjøre bil

==== LANGUAGES (språk) ====

Common, Elvish

PROFICIENCIES & LANGUAGES

Du kan velge mellom:

- \* angrep
- \* slukke iver
- \* rope etter hjelp
- \* gjemme deg
- \* improvisere
- \* bruke et objekt
- \* distrahere
- \* dukke unna

ACTIONS

14 PASSIVE WISDOM (PERCEPTION)

12 PASSIVE WISDOM (INSIGHT)

12 PASSIVE INTELLIGENCE (INVESTIGATION)

Nattsyn 60 meter

SENSES

Håndøks	+4	1d6+2	S
<del>Langsverd</del>	<del>+4</del>	<del>1d8+2</del>	<del>S</del>
Langbue	+4	1d6+2	P
Crossbow	+4	1d10	P

WEAPON ATTACKS & CANTRIPS

**BEYOND**

CHARACTER NAME

GENDER      AGE      **Medium**      HEIGHT      WEIGHT

ALICNMENT      FAITH      SKIN      EYES      HAIR

Høyre arm har  
brannskader fra litt  
over albuen og ned  
etter et eksperiment  
som gikk skeis.

CHARACTER APPEARANCE

ALLIES & ORGANIZATIONS

Jeg er løsningsorientert og  
kan finne ut av alt.

PERSONALITY TRAITS

Jeg tar ansvar og passer  
på andre.

IDEALS

Jeg kjemper for de som  
ikke klarer selv.

BONDS

Jeg er alltid lovlydig, selv  
når det ikke er lurt.

FLAWS

QTY	WEIGHT	NAME	QTY	WEIGHT
0		Skjold		
11	75/4	Ring brynje		
0		Sverd		
0		Håndoks		
0		Flyggsekk		
15	12	Liggeunderlag		
0		Matpakke		
0		Tau (50m)		
0		Fyrstikkese (byttet mot teppe)		
		Vannflaske av skinn		
		Teppe		
		Kortstokk		
		Langbue		
		3 flasker		
		<del>40</del> arrows 36		
		Tomanns felt		

WEIGHT CARRIED  
**Tung**

ENCUMBERED

PUSH/DRAW/LIFT

ATTUNED MAGIC ITEMS

EQUIPMENT

638-12-11-81

# D&D BEYOND

CHARACTER NAME: **Bilko**

CLASS & LEVEL: **Rogue 2 3**

RACE: **Lightfoot Halfling**

BACKGROUND: **Folk Hero**

PLAYER NAME: \_\_\_\_\_

EXPERIENCE POINTS: \_\_\_\_\_

**STRENGTH**  
+3  
16

**DEXTERITY**  
+5  
20

**CONSTITUTION**  
+0  
10

**INTELLIGENCE**  
+2  
14

**WISDOM**  
-1  
9

**CHARISMA**  
+2  
15

○ +3 Strength  
○ +7 Dexterity  
○ +0 Constitution  
○ +4 Intelligence  
○ -1 Wisdom  
○ +2 Charisma

Saving Throw Modifiers

**SAVING THROWS**

**INITIATIVE**  
+5  
+6

**ARMOR**  
15  
CLASS

Max HP: 40  
Current HP: 35  
Temp HP: 2

**HIT POINTS**

**DEFENSES**

**HIT DICE**

SUCCESSES: ○○○○  
FAILURES: ○○○○  
DEATH SAVES: ○○○○

**INSPIRATION**

**PROFICIENCY BONUS**  
+2

**ABILITY SAVE DC**

**SPEED**  
slow

=== ARMOR (rustning) ===  
Lett rustning, skjold

=== WEAPONS (våpen) ===  
kort sverd, kort bue

=== TOOLS (verktøy) ===  
Skindverktøy, verktøy til låsdirking

=== LANGUAGES (språk) ===  
Common, Halfling, Thieves' Cant

**PROFICIENCIES & LANGUAGES**

Du kan velge mellom:

- \* angrep
- \* stikke av
- \* rope etter hjelp
- \* gjemme deg
- \* improvisere
- \* bruke et objekt
- \* dukke unna

**ACTIONS**

11 PASSIVE WISDOM (PERCEPTION)

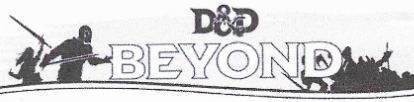
9 PASSIVE WISDOM (INSIGHT)

16 PASSIVE INTELLIGENCE (INVESTIGATION)

**SENSES**

NAME	Bonus	DAMAGE/FEEL	NOTES
<del>Kort sverd</del>	<del>+3</del>	<del>1d6+2</del>	<del>S/P</del>
Kort bue	+3	1d6+2	S
Dagger	+3	1d4	P
longsword	+3	1d8	S

**WEAPON ATTACKS & CANTRIPS**



CHARACTER NAME	Male	25	Small	1 m	40 kg
	GENDER	AGE	SIZE	HEIGHT	WEIGHT
	Lawful Good	Christianity	Light	Blue	White
	ALIGNMENT	FAITH	SKIN	EYES	HAIR

CHARACTER APPEARANCE

ALLIES & ORGANIZATIONS

Hvis noen er i trøbbel så hjelper jeg alltid.

PERSONALTY TRAITS

Alle bør bli behandlet med respekt.

IDEALS

Det er viktig for meg å bevare naturen rundt meg.

BONDS

Å stole på andre er utfordrende.

FLAWS

QTY	WEIGHT	NAME	QTY	WEIGHT
0		Flyggsekk		
		Tau (50m)		
10		Stearinlys		
		Hammer		
0		Vannflaske av skinn		
		Lykt		
20		<del>Matpakke</del>		
		Fyrstikker (10stk)		
0		Hamp (25m)		
		Fystikkeske (bytte)		
		Skjold		
		<del>Kort sverd</del>		
		Kort bue		
		20 spiker		
		dager		

WEIGHT CARRIED: lett

ENCUMBERED:

PUSH/DRAW/LIFT:

EQUIPMENT

0-22 8/2 29

## Vedlegg 2: Refleksjonslogg

### Refleksjonslogg

Tirsdag 12/3:

- Elev sier, du vet jeg er på \*\*\*\*? De vet om eller kjenner til hverandre
- Elevene går i hver sin klasse, men på samme trinn.
- Elevene virker positive til å begynne
- At de velger å «trade» fyrstikkesken med pledd gjør at de samarbeider bedre med en gang
- De lærere meg begreper som RPG (role playing game)
- Den ene eleven har erfaring fra internasjonal skole, den andre ikke.
- En elev snakker veldig høyløyt og er gira og forteller om erfaringer. Den andre roligere og mer usikker og forteller at det ikke er sikkert at han kan være med å gjennomføre.
- Lucas forteller at han ikke klarer å komme på en backstory, men i løpet av timen har han lagt inn masse info.
- Jeg er optimistisk. Elevene kan mer enn jeg trodde fra før om spillverdenen, og trenger derfor lite innføring i reglene. Jeg derimot må lese meg opp mer.
- Tilpasse for bedre samarbeid?
- Tilpasse for mestring og tilhørighet?
- Mye bråk og flikling med penner og terninger. Vanskelig å bare lytte.

Fredag 15/3 124 minutter:

- Elev var syk, men kom likevel for å delta. Virket positiv denne gangen.
- De ville ikke ha pause
- Elev slo meg i hodet med en blyant etter avsluttet sesjon
- Elev ville gjerne ha mer kakao, men ikke så flink til å si takk
- Elev sier «han gjør alltid sånn», de kjenner hverandre?
- Så flinke og engasjerte at jeg lurer på om det blir noe utvikling i det hele tatt? Kanskje bare øving.
- Elev vil avslutte litt brått når tiden er over. Fordi han var syk?
- God økt med masse prat og latter.
- Mer problemløsning med samarbeid til neste økt.

Tirsdag 19/3 155 minutter:

- Elevene ga meg klem når vi avsluttet
- Elevene virket ivrig på å begynne sesjonen
- De ville ikke ha pause
- Elev vil bli fulgt opp til rommet av en voksen
- Elev gir massasje når vi er ferdig
- De gir penger til hverandre, og dermed forstår at de vil lykkes bedre om de samarbeider
- De blir ivrig og snakker litt i munnen på hverandre.
- Jeg opplever at de ser til meg som voksen når de er usikre.



- Hva med å dokumentere mengde muntlighet? Hvor ofte snakker jeg og hvor ofte snakker de?
- Elevene vil holde på gjennom friminutt og etter endt skoledag
- De har skjont mer av spillet og utvikler teknikker.
- Begge elevene uttrykker ønske om å spille mer
- Elevene strever med etiske valg. Hvorfor?

## Vedlegg 3: informasjonsskriv med samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Dungeons and Dragons på timeplan»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan Dungeons and Dragons kan brukes i undervisning til å utvikle livsmestrende ferdigheter. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Problemstillingen jeg ønsker å forske på handler om hvilke måter det analoge spillet, Dungeons and Dragons, kan være et verktøy i undervisning for å fremme livsmestrende ferdigheter, hos elever på ungdomstrinnet som opplever utfordringer i sosiale kontekster. Formålet er å bruke spillet til å øve på problemløsning gjennom samarbeid og rollespill, på en måte som er underholdene og engasjerende. Med andre ord er jeg interessert i å utforske en alternativ undervisningsform som kan få plass i skolen. Til å gjøre det trenger jeg derfor en liten gruppe med elever til å delta i totalt 5 skoletimer over 2 uker.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningen er en del av et mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, institutt for pedagogikk. Det er universitetet som er ansvarlig for prosjektet.

Mitt navn er Andrea Nærnes og det er jeg som vil utføre forskningen i praksis, altså er det meg du vil spille Dungeons and Dragons med i undervisning.

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

Jeg har trukket ut deg, i samarbeid med lærere ved din skole, til å være med å delta i prosjektet. Årsaken er at du passer utvalgskriteriene med alder, trinn og rett til spesialpedagogisk hjelp. Du er en av tre som får denne henvendelsen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du sier ja til å delta til å spille Dungeons and Dragons i totalt 5 skoletimer, der den første timen vil gå til gjennomgang av spillets regler, utvikling av spillkarakter og en prøverunde. Prosjektet vil ta sted i løpet av undervisningstiden og over en tidsperiode på 2 uker.

Fra undervisningsøktene begynner til de tar slutt vil det være en diktafon i rommet som tar lydopptak av at vi spiller. Dette er for at jeg skal kunne hente ut informasjon om problemløsning og samarbeid i etterkant av undervisningen, uten at det skal være distraherende underveis.

Du og/eller dine foresatte kan få mer innsikt i selve spillet og mer informasjon om plan, formål og gjennomføring, dersom det er ønskelig, ved å ta kontakt med meg.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke ha noe påvirkning på ditt forhold til skolen eller dine lærere. Dersom du ikke har lyst til å delta eller

ikke samtykker til lydopptak, vil undervisningen du allerede har fortsette som normalt. Dette gjelder også dersom du vil trekke ditt samtykke underveis. Det vil ikke ha noe konsekvens for vurdering av måloppnåelse i noen fag dersom du ikke ønsker å delta i prosjektet. Dine personopplysninger blir ikke lagret noe sted om du ikke ønsker og delta, og vil bli slettet dersom du trekker ditt samtykke underveis i prosjektet.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg selv som vil ha tilgang til informasjonen om deg og jeg har flere tiltak for at ingen uvedkommende skal få tilgang til dine personopplysninger. Disse tiltakene innebærer at jeg aldri vil lagre, skrive eller publisere noe med ditt navn. Ditt navn vil erstattes med en kode som kun jeg forstår og har kjennskap til. For eksempel «elev X» eller et pseudonym, for eksempel «Per». Datamaterialet med opptak vil også bli lagret innlåst og utilgjengelig for uvedkommende, og deretter slettet etter at forskningsprosjektet er ferdigskrevet. Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes av andre i den ferdige publikasjonen av forskningen. Det er kun opplysninger om alder, klasse og grunnlag for rett til spesialpedagogisk hjelp som vil bli omtalt i den ferdige publikasjonen.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 3. juni 2024. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale med din stemme slettes, men nedskrevet transkribering vil forbli anonymisert. Årsaken til dette er for at forskningen skal kunne etterprøves av andre studenter og forskere dersom det er interesse for det.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Andrea Nærnes, student og ansvarlig for gjennomføring av prosjektet, på telefon: 47673875 eller mail: [andrea.nersnes@outlook.com](mailto:andrea.nersnes@outlook.com)

Eller

- Eirik Hasvik, masterveileder og førstelektor pedagogikk, på mail: [Eirik.Hasvik@usn.no](mailto:Eirik.Hasvik@usn.no)

Eller

- Vårt personvernombud ved universitetet: [personvernombudet@usn.no](mailto:personvernombudet@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Andrea Nærnes

---

### Samtykkeerklæring

Navn på prosjektdeltaker:

---

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Dungeons and Dragons på timeplan», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta til å spille Dungeons and Dragons over 5 undervisningsøkter
- at det blir tatt lydopptak av undervisningsøktene jeg deltar i

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet eller jeg trekker mitt samtykke

---

(Signert av en foresatt til prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4: Godkjennelse fra SIKT

 Norsk ▾ Andrea Nærnes ▾

Meldeskjema / Bruk av Dungeons and Dragons i undervisning på spesialpedagogisk avdeling / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

 24.01.2024 ▾

<b>Referansenummer</b> 669822	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 24.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Bruk av Dungeons and Dragons i undervisning på spesialpedagogisk avdeling

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**  
Eirik Hasvik

**Student**  
Andrea Nærnes

**Prosjektperiode**  
01.02.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personernregelverket.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER  
Prosjektet vil behandle særlige kategorier personopplysninger om helseforhold.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN  
Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn/ungdom (14-16 år).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER  
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET  
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

b0e5a9825 