

Martin Manneråk Birkeland

Kontrafaktisk historie i og utenfor klasserommet?

En kvalitativ masterstudie om hvordan kontrafaktisk historie kan brukes i
klasserommet og hvordan det påvirker lærere og elever



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Martin Manneråk Birkeland

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvordan kontrafaktisk historie kan anvendes i undervisningen og hvilken påvirkning denne metoden har på både elever og lærere. Studien er gjennomført som en kvalitativ intervju-undersøkelse ved en skole på Sørlandet, hvor to undervisningsopplegg ble utformet og testet på henholdsvis 6. og 9. trinn. Oppleggene var designet for å fremme historiebevissthet, kritisk tenkning, og engasjement blant elevene gjennom bruk av kontrafaktisk tenkning og simuleringer.

For 6. trinn ble det laget et undervisningsopplegg hvor elevene forsket på egen familiehistorie og laget alternative tidslinjer basert på "hva hvis"-spørsmål, for eksempel hva som kunne skjedd hvis bestemoren ikke hadde møtt bestefaren. På 9. trinn gjennomførte elevene et strategisk brett- og rollespill som simulerte forløpet til første verdenskrig. Her skulle elevene forhandle, lage allianser og oppleve krigen fra ulike perspektiver.

Datainnsamlingen bestod av kvalitative intervjuer med både elever og lærere etter gjennomføringen av undervisningsoppleggene. Analysen viser at bruken av kontrafaktisk historie bidro til økt historisk empati, historiebevissthet, konsekvenstenkning, engasjement og motivasjon blant elevene. Lærerne rapporterte også om positive erfaringer, men påpekte utfordringer knyttet til tidsbruk og ressurskrevende planlegging. Studien viser at kontrafaktisk historie kan være et verdifullt verktøy i undervisningen, som hjelper elever med å forstå historiske sammenhenger og utvikle kritisk tenkning.

Oppgaven konkluderer med at kontrafaktisk historie har potensial til å berike samfunnsfagundervisningen ved å gjøre læringen mer aktiv og deltagende for elevene. For lærerne ble kontrafaktisk historie en ny undervisningsmetode som fremmet læring og engasjement hos elevene. Samtidig understreker den viktigheten av nøye planlegging og refleksjon for å sikre at metodene blir innlemmet på en måte som fremmer læringsutbytte.

Forord

Denne masteroppgaven ble skrevet som min avslutning på lærerstudiet ved USN Vestfold. For fem år siden hadde jeg aldri forventet å være her hvor jeg er i dag. Fra første året mitt i grisen, til buttalov, gåturer i skogen både tidlig og sent, bussturer, kroneseiere, «den bruneste puben noen gang» og alle minnene som er husket og glemt. Tenkte aldri at selveste faderen skulle være med fra start til slutt. Jeg vil først og fremst takke alle mine studiekamerater, familie og venner som har gjort årene i Horten minneverdige. Jeg vil gjerne sende en kjapp hilsen til Håland, ikke han som spiller fotball, men han som jobber med Historie og Filosofi på min gamle Videregående Skole. Takk til kjæresten min som har vist tålmodighet og lyttet til all praten min om spill, opplegg og kontrafaktisk tenkning. Spesielt takk til mannen bak skjermen som har hjulpet meg gjennom året, time etter time med prat, fjas og latter. I alle settinger hvor andres mann bak skjermen har blitt samtaleemne, har du alltid blitt skrytt til himmelen. Ironisk med tanke på at vi nesten har møtes IRL.

Kos deg med lesingen, og måtte denne lesning forstås som en master som har betydd mye for meg, og vært, i alle fall noen ganger, en glede å skrive. Måtte dette være med på å vise deg hvordan og hvorfor du bør bruke kontrafaktisk historie i din samfunnsfagundervisning.

Innhold

Sammendrag.....	2
Forord.....	3
Kapittel 1: Innledning.....	7
Egen motivasjon.....	8
Hvordan ønske kan påvirke prosjektet.....	9
Hvorfor det er dagsaktuelt?.....	9
Relasjon til gruppen elever og lærere.....	11
Problemstilling.....	11
Vitenskapsteoretisk forskningsperspektiv: Fenomenologi.....	11
Tidligere forskning.....	13
Kapittel 2: Teori.....	16
Teori om rollespill og simulering.....	17
Teori om kontrafaktiskhistorie.....	19
Teori om historiebevissthet.....	21
LK20, Samfunnsfag og historie.....	22
Kapittel 3: Metode.....	24
Utvalg og validitet.....	24
Kvalitativt intervju.....	25
Undervisningsoppleggene.....	29
Opplegget 6.trinn:.....	30
Økt 1: Introduksjon.....	30
Økt 2: Fortellingen.....	31
Opplegg 9.trinn.....	31
Sammenligning av oppleggene likheter og ulikheter.....	32
Gjennomføring 6.trinn.....	32

Rammer	33
Økt 1: Introduksjon	33
Økt 2: Fortelling	33
Oppsummering og endringer basert på erfaring.....	34
Gjennomføringen 9.trinn.....	34
ØKT 1.....	34
Økt 2.....	36
Økt 3.....	37
Ting å endre?	38
Kapittel 4: Analysen	39
Funn 1 Engasjement	39
Elev.....	39
Lærer	41
Sammenligning.....	42
Funn 2: Konsekvenser og kontrafaktisktenkning.....	43
Elev.....	43
Lærer	46
Sammenligning.....	47
Funn 3: Ulemper ved oppleggene	48
Elev.....	48
Lærer	49
Sammenligning.....	50
Funn 4: Variert undervisning.....	50
Elev.....	50
Sammenligning.....	52
Funn 5: Læringsutbytte/Historiebevissthet	52
Elev.....	52

Lærer	53
Sammenligning.....	55
Funn 6: Verdt tiden?	56
Elev.....	56
Lærer	56
Sammenligning.....	57
Funn 7: Sosiale aspektet.....	57
Elev.....	57
Sammenligning.....	58
Kapittel 5: Drøfting	59
Engasjement	60
Kontrafaktiskundervisning	64
Historisk empati, historiebevissthet, og refleksjon	68
Det sosiale aspektet	73
Var det verdt tiden?	75
Kapittel 6: Konklusjon	78
Litteraturliste	82
Vedlegg.....	86

Kapittel 1: Innledning

En dag møtte jeg en mor fra en av mine klasser som fortalte meg at dattera kom for første gang hjem og fortalte om skoledagen, uoppfordra, og hvor spennende opplegget var. Dette fant sted rett etter jeg hadde vært inne på 9.trinn og gjennomført et kontrafaktisk historieopplegg. Etter opplegget på 9.trinn var gjennomført ønsket skoleavisen og intervjuet meg, dermed endte jeg med å bli et intervjuobjekt i mitt eget masterprosjekt. Disse opplevelsene satt seg i minnet og ble viktig for hele prosjektet. Har elevene og lærerne opplevde oppleggene som lærerike, engasjerende, og verdifull bruk av tid?

Bakgrunnen for denne masteroppgaven er to selvutviklede undervisningsopplegg med tema kontrafaktisk historie som er blitt gjennomført for 6.trinn og 9.trinn på en skole på Sørlandet. I etterkant av dette har enkelte elever og lærere blitt intervjuet og utgjør prosjektets datamateriale. I tillegg til å utforske kontrafaktisk historie og tenkning, har begge oppleggene hatt som mål å knytte seg til den nye læreplanens (LK20) sine sentrale elementer om utforskning, kritisk tenkning, konsekvenstenkning, simulering, rollespill, historiebevissthet og elevaktivitet (*Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) | udir.no, u.å.*) Kapittel en inneholder problemstillingen, min motivasjon for prosjektet, hvorfor det er dagsaktuelt, tidligere forskning og det vitenskapsteoretiske forskningsperspektivet til oppgave. Kapittelet to viser til ulike teorier om simulering, kontrafaktisk historie, LK20 og historiebevissthet. Kapittel tre inneholder metode for innsamling av data, beskrivelse og gjennomføringen av oppleggene. Kapittel fire er analysen, hvor ulike funn fra datamaterialet blir beskrevet, og kapittel fem inneholder drøfting av funnene sett i lys av teorien. Kapittel seks inneholder konklusjonen av problemstillingen.

Egen motivasjon

Tanken om et masterprosjekt som omhandlet kontrafaktisk historie var tidlig et ønske hos meg. Allerede før jeg begynte på lærerutdanningen har dette vært et interessant tema.

Gjennom ulike medier har jeg sett på såkalte fan-teorier om poplærkulturen, vært interessert i «hva-hvis» fortellinger, men det var først i tredje klasse på videregående at interessen ble konkretisert. En av lærerne ved Arendal Vgs hjalp meg med å gro denne interessen. Teamet var «Hva om Tyskland vant første verdenskrig?», og dette arbeidet har vært grunnlaget for den gryende interessen om kontrafaktisk historie.

Temaet kontrafaktisk historie og tenkning var også grunnlaget for et prosjekt som ble gjennomført i praksis våren 2023. Et kontrafaktisk spill, hvor elevene fikk utdelt roller og land, hvor settingen var forløpet til og utbruddet av første verdenskrig. Elevene kunne inngå allianser, drive med eksport og import av varer som landet trengte eller produserte. Dette foregikk på tvers av seks parallelle klasser, hvor hver klasse fikk sin alternative historie av første verdenskrig. Elevene fikk deretter sammenlignet klassens historie med den virkelige historien og kunne se etter likheter og ulikheter. Dette prosjektet gikk over all forventning og ble ikke bare et faglig utbytte, men også et sosialt utbytte. Elevene gikk ut av klasserommet og diskuterte allianser, planla krigsplaner og snakket på tvers av klassene. Opplegget fungerte strålende, elevene opplevde læring gjennom å ha «levd» første verdenskrig for deretter å sammenligne å lære om krigen. Klassene som tidligere hadde vært særdeles utfordrende, var de klassene der opplegget fungerte best, elevene gikk inn i rollene, opplegget fungerte som et sosialt prosjekt og både læring og samarbeid var i høyfokus. Kompromisser, konsekvenstenkning, historiebevissthet og samarbeid var alle ferdigheter som ble utviklet. Med diskusjonene som skjedde på tvers av klassene skapte det undring og nysgjerrighet over elevenes valg og de kontrafaktiske historiene som ble skapt.

I etterkant av praksisperioden, i diskusjon med en medstudent, fant jeg ut at dette spillet var et mulig masteroppgave. Dette var helt i samsvar med tematikken som var ønsket mitt fra min egen opplevelse på videregående. Motivasjonen for å gjennomføre et slik opplegg og forske på det ble etter hvert stort. Motivasjonen for masterarbeidet er dermed forankret i et ønske om å finne ut om denne typen prosjekter med kontrafaktisk historie er glorifisert unødvendig tidsbruk på i en travel skolehverdag, eller om det kan være med å hjelpe elever med å forstå historiske valg og få elevene til å forstå at de er historieskapende og historieskapte (*Hva er nytt i historie?* | *udir.no*, u.å.). Samtidig er det særdeles viktig å finne

ut om elevene opplever læring, eller oppleves det bare som et artig spill som er litt annerledes enn vanlig.

Hvordan ønske kan påvirke prosjektet

Fra starten av designprosessen for forskningen var det klart at for å vurdere effektiviteten eller mulig læringsgevinster av et undervisningsopplegg, måtte involvering av elever stå sentralt. Dette la grunnlaget for beslutningen om å gjennomføre intervjuer med både elever og lærere etter at opplegget var ferdigstilt. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet og målet om å utforske om denne metoden kunne bidra positivt til læring i samfunnsfag, ble det tydelig at intervjuer post-prosjekt kunne tilby verdifull og relevant informasjon. Gjennomføringen av dette forskningsprosjektet har lenge vært et dyptfølt ønske hos meg, noe som kan påvirke gjennomføringen både positivt og negativt. Ønsket og iveren etter å utforske et tema kan være positivt for motivasjon til gjennomføring og innsamling av datamateriale, samtidig kan ønske om et bestemt utfall påvirke mastergradsprosjektet negativt dersom jeg lar dette påvirke min tilnærming til oppgaven.

Som vist i oppgavebeskrivelsen omfatter forskningsdesignet målsettinger, forskningsspørsmål, metodevalg, og spørsmål om validitet. Formålet er å undersøke om bruk av kontrafaktisk historie kan fremme elevers forståelse av historie, noe som vil bli utforsket gjennom forskningsspørsmålene og intervjuer med deltakerne. Det andre formålet for oppgaven er å undersøke hvordan undervisningspraksisen til lærere kanskje kan endres etter å bli eksponert til kontrafaktisk historie. Diskusjonen om prosjektets validitet er fremdeles åpen, men i utgangspunktet gir denne studien begrenset grunnlag for å trekke generelle konklusjoner om temaet. Allikevel vil dette prosjektet kunne gi indikasjoner på hvordan barn, unge og lærere responderer til kontrafaktisk undervisningsform, og gjennom intervjuer vil elevers og læreres stemme bli hørt og deres meninger verdsatt. Utviklingsprosessen for designet begynte primært med et ønske om å utforske et interessant tema, hvorpå valg av metoder og spørsmål naturlig fulgte og bidrar til prosjektets validitet.

Hvorfor det er dagsaktuelt?

LK20 beskriver temaer som utforskning, kritisk tenkning, dyplæring av historien og kunne forstå utfordringer med historisk empati, samtidig som det skal hjelpe elevene med å være kreative og problemløsende. Dette er temaer som er med på å beskrive hvorfor kontrafaktisk historie er dagsaktuelt. Kontrafaktisk tenkning, evnen til å vurdere hypotetiske situasjoner og

deres mulige utfall, er essensiell for utviklingen av kritisk tenkning. Det kan hjelpe elever med å forstå forholdet mellom årsak og virkning på en dypere måte, som igjen gjør det mulig for dem å utfordre etablert kunnskap og utvikle et mer kritisk og nyansert syn på komplekse problemer.

I historie og historieundervisning kan kontrafaktisk tenkning bidra til en bedre forståelse av historiske hendelser og deres implikasjoner. Dette kan fremme historiskempati ved å gjøre det mulig for elever å se verden fra perspektivet til historiske aktører, og dermed forstå deres motiver og handlinger

Kontrafaktisk tenkning kan også fremme kreativitet og innovativ problemløsning. Det er en tilnærming som kan hjelpe elever til å identifisere alternative løsninger og strategier ved å vurdere "hva hvis"-scenarier i mange ulike fag.

I populærkulturen er det også blitt vanlig å tenke over ulike scenarier som kunne ha skjedd, og dette er noe vi mennesker gjør ofte. Med sosiale medier og ulike videoplattformer som YouTube og strømmetjenester som Disney+ er det stadig videoer, serier og klipp av såkalte «Hva-hvis» scenarier. Disney+ har laget en egen serie som heter «*What If*» i Marvel universet, YouTube-ere undersøker både historiske kontrafaktiske historier og lager egne Fan Theory. Et eksempel er «The Plot Against America» av Philip Roth som handler om hva kunne skjedd hvis Roosevelt tapte valget i 1940. Teorien er også blitt laget til en tv-serie. Det kan være Harry Potter, Percy Jackson, Star Wars eller andre lignende ulike fantasi universer (Se hele episoder av *What If...?*, u.å.). Deretter har du den historiske aspektet, hvor populærkulturen undersøker for eksempel: Hva hvis Hitler ikke angrep Sovjetunionen (The Infographics Show, 2023). Kontrafaktisk tenkning om fortidens hendelser kan få oss til å reflektere over og forstå kompleksitetene i en mer sammensatt verden, samtidig kan det hjelpe med å forstå ulike perspektiver og historiske aktørers ulike valg, men også politiske, økonomiske og forskningsbeslutninger som kan ha lange konsekvenser.

Kontrafaktisk tenkning kan også bidra til å forebredrede personer for framtidige scenarier, siden man har simulert et «hva-hvis»-scenario. Dette kan være personlig i hodet, hvor man reflekterer over valg som er tatt, eller i faglige settinger for å pirre nysgjerrigheten eller for læring.

Relasjon til gruppen elever og lærere

Elev- og lærergruppen utvalget til masteroppgaven består av er kollegaer og elever hvor jeg har vært vikar på 6.trinn. Elevgruppene har jeg vært vikar for ved sporadiske anledninger, og lærerstaben ved 6.trinn har jeg samarbeidet med ved flere anledninger. Lærerne på 9.trinn har jeg lite med, men det er en relasjon. Denne relasjonen kan være med på å påvirke resultatet, men i både positiv og negativ favør. Eventuelle implikasjoner for datainnsamling og -materiale vil bli drøftet i nærmere detalj i oppgavens kapittel 3 om metode.

I prosjektets periode har ulike hendelser ført til mer ansvar for en av gruppene på 6.trinn. Dette skjedde underveis av arbeidet med prosjektet. I skiftet mellom høst og vinter ble jobben min å følge en klasse som pedagog. Utover våren ulike og uventede hendelser ført til at jeg også har overtatt kontaktlærer ansvaret for klassen på ubestemt tid. Overtagelsen av klassen skjedde først i etterkant av intervjuene, men det er naturlig å nevne dette basert på begrunnelsen over om implikasjoner dette kan ha hatt på utvalg og innsamling av materialet til prosjektet.

Problemstilling

Oppgavens problemstilling: Hvordan kan bruken av kontrafaktiske historieopplegg påvirke elevers historiebevissthet og læreres undervisningspraksis?

Temaet er bruk av kontrafaktiskhistorie i klasserommet, hvordan bruke det effektivt, både for elevers læring og lærerens tidsbruk. Slike opplegg kan ta mye tid å designe, men egne opplevelser viser at elevers engasjement blir større, det blir lettere å trekke linjer og samtidig kan oppleggene gjenbrukes og modifiseres basert på tematikk og klasse. Samtidig er en hypotese at elever som er med på å simulere historie, forstår historie bedre.

Vitenskapsteoretisk forskningsperspektiv: Fenomenologi

Deler av denne teksten er hentet fra eget arbeid om fenomenologi fra arbeidskrav i Vitenskap og Metode (Eget arbeid, 2023). Den vitenskaps teoretiske tilnærmingen som benyttes i denne oppgaven er fenomenologisk. Valget er gjort fordi oppgavens formål er å plassere elevene og lærerens opplevde erfaringer, og personlige meninger i sentrum av analysen og drøftingen. Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk posisjon som fokuserer på studiet av fenomener slik de oppleves av individene som er involvert (Nyeng, 2012). Fenomenologien ønsker å beskrive hvordan mennesker opplever verden. Målet er å søke etter å avdekke de grunnleggende

fenomenene eller opplevelsene som er underliggende for menneskets forståelse og kunnskap. Dette innebærer å utforske de essensielle aspektene av menneskelig erfaring, hvordan vi oppfatter verden rundt oss, og hvordan vi tolker og gir mening til disse opplevelsene (Nyeng, 2012). Ved å undersøke disse fenomenene, håper vi å få innsikt i universelle prinsipper som styrer vår tenkning og læring, og hvordan disse prinsippene påvirker vår måte å samhandle med omgivelsene på. I en fenomenologisk tilnærming er det viktig at forskeren forsøkte å sette til side sine egne oppfatninger, erfaringer antakelser og teorier for å kunne observere fenomenene mest nøytralt (Nyeng, 2012). Samtidig settes søkelyset, som nevnt, på mønstre, eller gjentakende svar. Dette kan arte seg ulikt fra analyser til analyse, men målet er å se etter sentrale temaer som går igjen.

Fenomenologi erkjenner at enhver opplevelse er en del av en større kontekst eller livsverden. Dette innebærer at vi må forstå fenomenet i lys av den konteksten det oppstår i. For eksempel i prosjektet kan det oppstå ulike følelser i intervjuene. Følelsene må ses på som en helhetlig del av personen og ikke som en individuell hendelse (Nyeng, 2012). I prosjektets tilfelle ville det vært aktuelt å vite mer om personens liv, kjønn, bakgrunn, tidligere erfaringer eller sosiale relasjoner for å kunne forstå følelsene vist i intervjuet. Dette er en del av fenomenologisk tilnærming, men på grunn av begrensingen av oppgaven har dette ikke vært aktuelt Sentralt i et fenomenologisk perspektiv er å at beskrivelsene som blir fortalt, gjennom for eksempel intervjuer, omfavner både positive og negative opplevelser knyttet undervisningsopplegget og de sentrale tematikkene. På denne måten søker fenomenologien å utforske både det åpenbare og de mer skjulte i opplevelser, noe som igjen vil bli brukt i både analysen og drøftingen. I dette tilfellet er ønske å kunne tolke hvorfor og hvordan erfaringene fra undervisningsopplegget påvirker forståelsen og læringen til elevene.

I fenomenologisk forskning spiller forskerens subjektive erfaring en viktig rolle. Forskeren forsøker å forstå og beskrive hvordan mennesker opplever og gir mening til sine livsopplevelser. I denne tilnærmingen blir forskeren ofte ansett som en deltakende observatør som aktivt søker å forstå og formidle den subjektive opplevelsen til deltakerne. Forskeren er opptatt av å være åpen og reflekterende for å unngå å pålegge egne forutinntatte ideer på forskningsobjektet. Forskeren prøver å oppnå en empatisk forståelse for deltakernes perspektiver (Nyeng, 2012). Til syvende og sist skal en fenomenologisk forskning fokusere på enkeltpersoner, men prøve å anvende den forståtte informasjonen til å videreutvikle samfunnsfagundervisning. Det fenomenologiske perspektivet i dette prosjektet er dermed ment å hjelpe til med å analysere dataene fordi fokuset vil være på personenes opplevelse og

meninger. Dette gjør at elevene og lærernes meninger ligger i kjernen av det som er interessant og som forsker må man da innta rollen som den spørrende. En slik tilnærming er nyttig basert på ønske om å få fram refleksjon og dialogiske samtaler hvor respondentene får tid og rom til å tenke og reflektere over spørsmålene.

Tidligere forskning

Forskning på kontrafaktisk historie og kontrafaktisk tenkning har vokst betydelig de siste tiårene, og har blitt et viktig område innen både historie, og historiedidaktikk. Denne delen vil gjennomgå eksisterende litteratur på området, med fokus på sentrale teorier og funn som har formet vår forståelse av kontrafaktisk tenkning og dens implikasjoner. Studier, som de av Tim Huijgen og Paul Holthuis, understreker at å tenke over "hva-hvis"-scenarier kan hjelpe elever å forstå historiske hendelser på en mer nyansert måte, og dermed vurdere komplekse årsakssammenhenger bak disse hendelsene. Videre påpeker de at kontrafaktisk tenkning lar elever utforske alternative historiske utfall, noe som kan stimulere deres kreativitet og engasjement i faget (Huijgen & Holthuis, 2014).

Den norske historikeren Øystein Sørensen undersøker kontrafaktisktenkning i både praktiske scenarier, og i et teoretisk aspekt. Boken til Sørensen «Historien som ikke skjedde» viser hvordan verden kunne ha sett ut dersom enkelte hendelser hadde hatt annerledes utfall (Sørensen, 2004). Et sentralt poeng i Sørensens analyse er å bruke kontrafaktisk historie eller eksperimenter til å teste viktigheten av spesifikke faktorer med utgangspunkt i faktiske historiske hendelser gjennom å modifisere eller eliminere de ulike faktorene. Sørensen argumenterer for at dette kan gi innsikt i de komplekse beslutningsprosessene og de tilfeldige hendelsene som påvirker historiske utvikling. For eksempel undersøker Sørensen hva hvis Adolf Hitler hadde vunnet andre verdenskrig, eller hva hvis vikingene hadde vunnet slaget ved Stamford Bridge i 1066. Sørensen argumenterer for at kontrafaktisk tenkning og skriving bør være en seriøs praksis i historieforskning, og argumenter for at en slik tilnærming gir en dypere forståelse for historiske årsakssammenhenger. Dette er også noe som den britiske historikeren Niall Ferguson har trukket frem som et viktig moment i boken «*Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*» (Ferguson, 2000). Både Sørensen og Ferguson er dermed opptatt av å bruke kontrafaktisk historie og tenkning til å vise hvordan historien ikke er forutbestemt, men et resultat av mange tilfeldige og ikke-lineære hendelser (Ferguson, 2000; Sørensen, 2004).

Ifølge Sørensen gir denne formen for «hva hvis»-tenkning en mer nyansert analyse av årsakssammenhenger. For eksempel kan spørsmålet «hva hvis Napoleon hadde vunnet slaget ved Waterloo?» belyse de faktorene som faktisk førte til hans nederlag. For det andre er Sørensen opptatt av å vise hvordan en slik tilnærming bidrar til empati ved å la oss forstå utfordringene og beslutningene historiske aktører stod overfor. Til slutt viser Sørensen hvordan små hendelser og tilfeldigheter kan forme historien og undergraver dermed faren for et deterministisk historiesyn (Sørensen, 2004).

Dette leder oss til et beslektet perspektiv i forskningen, historiebevissthet som er et sentralt begrep i forskningen og boka til Merethe Roos «*Å forstå fortiden og formilde for framtiden* (Roos, 2022).» Historiebevissthet kan defineres som evnen til å forstå og reflektere over sammenhengene mellom fortid, nåtid og framtid, samt hvordan historiske hendelser påvirker vår nåtidige virkelighet og fremtidige muligheter. Sentralt i Roos sin forskning er kritisk tenkning om fortidens hendelser og hvordan disse påvirker nåtiden. Her trekker hun også inn begreper som historisk empati, og viser betydningen av å kunne sette seg inn i hvordan mennesker fra fortiden følte, tenkte og opplevde ulike situasjoner også gir grunnlag for en bedre historiebevissthet. (Roos, 2022).

Rollespill og simulering har også fått oppmerksomhet i akademisk litteratur som nyttige verktøy for historieundervisning. Ifølge den norske historiedidaktikeren Erik Lund og den australske historikeren Rachel Stevens fremmer disse metodene dybdeforståelse ved å involvere elever aktivt i læringsprosessen, der de tar på seg roller som historiske figurer eller deltar i simulerte hendelser (Lund, 2020; Stevens, 2010). Denne aktive deltakelsen bidrar til en dypere tilknytting til det historiske stoffet, noe som kan øke både forståelsen og interessen for faget. Lunds arbeider illustrerer hvordan teater- og dramabaserte metoder gir en strukturert ramme for elevers engasjement, mens simuleringer tilbyr et mer åpent format som kan tilpasses pedagogiske mål (Lund, 2020).

«Den kanskje viktigste grunn til å bruke simulering er den mulighet de åpner for diskusjon, vurdering og analyse av historiske hendelser og situasjoner i etterkant (Lund, 2020, s. 135). Dette er hva Lund mener er kanskje det viktigste argumentet for simulering - etterarbeidet. Gjennom deltagelse har elevene opparbeidet seg erfaring, tanker eller refleksjoner og det kan være enklere å involvere i muntlige diskusjoner i etterkant av en simulering.

Rachel Stevens har vist at slike interaktive læringsformer kan bidra til å utvikle kritisk tenkning og ferdigheter i problemløsning, særlig når elever utfordres til å navigere i og

reflektere over komplekse scenarier (Stevens, 2010). Dette støttes av Tarald Sundet Hagens masteroppgave, som påpeker at rollespill kan fremme elevers kritiske tenkning gjennom deltakelse i handelsspill, hvor de må vurdere ulike strategiske beslutninger i en historisk kontekst (Hagen, 2015).

Samtidig belyser litteraturen noen av de praktiske og pedagogiske utfordringene knyttet til implementeringen av disse metodene. I sin masteroppgave argumenterer Marius Bjerke-Hagens for at mens kontrafaktisk historie kan være engasjerende, kan det også oppfattes som et tidsfordriv hvis det ikke innlemmes effektivt i læringsmålene for kurset (Bjerke-Hagen, 2011). Dette peker på viktigheten av nøye planlegging og refleksjon over hvordan slike metoder kan brukes for å støtte de overordnede utdanningsmålene. Videre beskrives det at er utfordrende å investere tid, planlegging og ressurser i en hektisk skolehverdag. Fordelene som trekkes fram er utvikling av kritisk tenkning gjennom analytisk tilnærming om historiske hendelser fra ulike perspektiver. Bjerke-Hagen mener dette kan bidra til en dypere forståelse for årsakssammenhenger, og øke engasjementet og motivasjon hos elevene. En annen nyttig lærdom er at elevene kan få en forståelse for at historien ikke er deterministisk, men består av mange valg som resulterer i et komplekst produkt. Dette er også i tråd med Øystein Sørensen også argumenterer for i sin bok (Sørensen, 2004). Siste argumentet er at det kan være med på å fremme diskusjon og debatt i klasserommet, som kan bidra til å trene elevers argumentasjonsemne og vurdere ulike synspunkter (Bjerke-Hagen, 2011). På den andre siden medfører slike opplegg høye krav til læreren, spesielt med høy faglig kompetanse, unngå å blande fiksjon og fakta, begrense det til relevante temaet, og samtidig, som tidligere nevnt, vurdere tidsbruken mot nyttheten (Bjerke-Hagen, 2011). Bjerke-Hagen sin masteroppgave viser til elementer som kan bli nyttige i mitt prosjekt.

Kapittel 2: Teori

Dette kapitlet introduserer teorier om rollespill og simulering som didaktiske og pedagogiske verktøy, med fokus på deres anvendelse i undervisningsopplegg i samfunnsfag for 6. og 9. trinn. Rollespill og simulering er interaktive metoder som lar elevene aktivt utforske historien, historiske hendelser og sosiale situasjoner ved å delta aktivt i sin egen læring i stedet for passivt å motta informasjon. Gjennom slike aktiviteter blir elevene engasjerte i å skape kunnskap, som fremheves i både teoretiske rammeverk og praktiske eksempler fra forskning og litteratur, inkludert arbeid av Erik Lund og Rachel Stevens. Disse metodene hjelper til med å utvikle kritisk tenkning og tilbyr en dypere forståelse av historiske kontekster gjennom et personlig engasjement i simuleringene.

Videre presenterer kapitlet teorier om begrepet kontrafaktisk historie, som utforsker alternative historiske scenarier og "hva-hvis"-spørsmål, og hvordan den kan knyttes til historieundervisning og læring. Denne tilnærmingen blir ofte brukt for å stimulere kritisk tenkning og kreativitet blant elever, noe som kan motivere og øke engasjementet i historiefaget. Kapitlet viser også frem hvordan disse teoretiske perspektivene er knyttet sammen med den nye læreplanen for samfunnsfag. Her inngår blant annet av historiebevissthet og historiske empati som viktige elementer i elevenes utvikling av både kunnskap og ferdigheter.

Disse teoriene brukes til å analysere det innsamlede datamateriale i form av intervjuer og observasjoner som til sammen legger grunnlaget for en drøfting i en masteroppgave. Ved å bruke begreper som historiebevissthet kan man vurdere hvordan elevene reflekterer over historiske hendelser og deres relevans for i dag. Dette kan blant annet utvikles med å bruke kontrafaktiske undervisningsmetoder. Ved å identifisere elevenes evne til å trekke linjer mellom historiske begivenheter og deres nåværende situasjon, kan vi få en bedre forståelse av deres historiebevissthet. I forlengelsen av dette vil oppgaven bruke begrepet historisk empati til å undersøke hvordan elevene uttrykker forståelse for historiske aktørers perspektiver, og hvordan dette kan bidra til å fremme kritisk tenkning. Dette vil bidra til å konkludere problemstillingen på hvordan kontrafaktiskhistorie kan endre læreres undervisningspraksis og utvikle elevers historiebevissthet.

Teori om rollespill og simulering.

«When students process information in ways that are meaningful to them, they become producers of knowledge rather than consumers of content» (Stevens, 2015, s. 481).

Simulering og rollespill som teori vil være sentral i argumentasjonen for oppleggene for 6. og 9.trinn. Opplegget for 6.trinn er kun en simulering, men 9.trinns opplegg er både et rollespill og en simulering. Forskjellen kan være vanskelig å forstå, men i et rollespill går elevene inn i en rolle, eller karakter. For 9.trinn var dette rollen som en person i landet som ble valgt. Simulering er derimot på både 6.trin og 9.trinn, fordi elevene går igjennom historiske hendelser, forskjellen er at elevene på 6.trinn ikke trer inn i en rolle underveis i opplegget. Dette kan senere i analysen bidra til noe ulike svar fra datamateriale. For teori angående rollespill og simulering vil boken «Historiedidaktikk» av Erik Lund være bidrag, i tillegg til artikkelen *Role.play and student engagement: reflections from det classroom* av Rachel Stevens. Simulering og rollespill går ut på å utforske hendelser, situasjoner, historiske kontekster som holder på, er på vei å begynne eller starte det på egenhånd (Lund, 2020).

Rollespill er noe elevene gjør, mens simulering er en metode for å fremme deltagelse. I et lærerperspektiv lages det en simulering, hvor målet kan være å gjøre historien til live, eller fremme deltagelse (Stevens, 2015). Dette kan skje i små grupper, hvor det diskuteres, ser historien i ulike perspektiver eller begynner å tenke kritisk på utvalgte scenarier i simulering. Rollespill derimot er når elevene går inn i en rolle, og ikke lengre representerer seg selv. Lund beskriver forskjellen mellom et rollespill i skolen, og et teater er at handlingsrommet er mer åpent for elevene. Skuespillere har et manus, elevene har en historisk setting og læreren setter rammene (Lund, 2020).

For at simulering kan foregå er det noen prinsipper som må være til stede. For det første er det viktig at simulering og rollespillet foregår i en avgrenset firkant. Det betyr at elevene har et rammeverk som de kan bevege seg innenfor, noen historiske momenter eller andre lignende faktorer som avgrenser mulighetene de har, men innenfor begrensningen kan elevene bevege seg fritt omkring. Det neste prinsippet omhandler hvilke handlingsrom simuleringen tillater, og problemene som må løses må skje innenfor firkanten. Det kan være friere rammer innenfor avgrensningen, men selve avgrensningen er med på å begrense handlingene (Lund, 2020). I opplegget som vil bli gjennomført for 9.trinn er avgrensningen satt i en historisk kontekst rundt første verdenskrig. Elevene kan ha mye frihet innenfor rammene, men er begrenset til ressurser, materiale, tropper og landets situasjon fra starten av 1900-tallet. I 6.trinns opplegget

har elevene også en avgrensning, og den avgrensningen foregår i sammenheng med familiemedlemmenes historie og de sine svar fra intervjuet elevene skal foregår. Elevene på 9.trinn skal simulere en krig, elevene på 6.trinn skal simulere et liv. Dette er med på å vise hvordan avgrensningen er sentralt i simulering.

Noen andre prinsipper som er viktige i utarbeidningen av simulering og rollespill som opplegg er at det bør inneholde et vendepunkt som deretter setter i gang større konsekvenser og handlinger videre (Lund, 2020). Dette kan være personlige valg som fører til store konsekvenser i etterkant, eller i en krigssituasjon kan det være i henhold til hvilke land som angriper først. Dette vendepunktet bør ha som hensikt å treffe mange mennesker samtidig, i hvert fall i løpet av simuleringen. Dette vil være med på at flere elever blir aktive deltagere i simuleringen og kan derfor bidra på sin egen måte. Det siste prinsippet som bør være med i utviklingen av en simulering er at hendelser bør ha en kronologi. Hendelser bør skje i en rekkefølge. Dette kan gjøres ved krig at elevene følger årstall, eller at man følger et liv til en person (Lund, 2020).

I et læringsperspektiv er simulering og rollespill med på å hjelpe elevene med å forstå historien fra aktørenes perspektiver. Dette kan ifølge forskningen til Stevens bidra til en dypere forståelse av historien, spesielt lærdom av rollene og aktørene som blir spilt (Stevens, 2015). Simuleringen, for eksempel er derfor avhengig av begrensningen av valgmulighetene for aktørene slik de faktisk var i den historiske konteksten. Dette vil være med på å styrke elevenes forståelse for hvorfor historien utspilte seg akkurat slik den gjorde. Det er akkurat i disse valgmulighetene at kontrafaktisk historie blir viktig. Elevene kan reflektere over hva som skjedde, og hva som ikke skjedde.

Ved videre å undersøke hvorfor handlingene skjedde vil være en sentral bit av elevenes forståelse av historien. Rollespillet kan også bidra til elevers forståelse av at læreboka ikke nødvendigvis er den fulle og hele sannheten, rollespill i et læringsperspektiv kan bidra til å utvikle kritisk tenkning. Dette foregår i forsåtelens og gjennomføringen av rollene som blir tildelt (Stevens, 2015). Boka viser til forhandlingssituasjoner som Versailles-konferansen eller Potsdam-konferansen, i opplegget for elevene vil det kontrafaktiske oppstå i elevenes krigsvalg for 9.trinn, og elevenes og intervjuobjektets fantasi og kreativitet i rundt livet for 6.trinn. Ved simulering kan derfor elevene være med på å forstå store sentrale valg i historien, men også mindre valg for enkeltpersoner.

Ifølge datainnsamlingen til Erik Lund viser det klare tendenser til at simulering og rollespill ikke er særlig utbredt blant lærere (Lund, 2020). Noen av argumentene imot simulering er tidskrevende ressurser å lage, vanskelig å tilpasse fra gang til gang og tidvis vanskelig å sette inn i faglig sammenheng (Lund, 2020). Dette er noen av argumentene som Lund beskriver i hvorfor simulering ikke er større utbredt, i tillegg til andre ulemper. Simulering og rollespill kan være tidkrevende for både for elever og lærere, men argumentet for er at simulering kan brukes som en mal for framtidige opplegg. Både i form av andre ulike simuleringer eller rollespill, men også i form av videre undervisningsøkter. Kanskje den største grunnen til å drive med simulering er arbeidet i etterkant. Alle elevene har vært med i simuleringen og trenger ikke å snakke på vegne av seg selv i etterkant, men kan snakke på vegne av gruppe, eller hvordan rolle sin opplevde det. Dette kan være et argument for å få større elevengasjement, elevene har vært i simuleringen, derfor har de mulighet til å svare, uten at det blir for personlig. Elevenes mening var sentrale i artikkelen til Stevens. Elevene opplevde et større engasjement ved være aktive deltagere i rollespillet, fikk empati og en personlig tilknytning til de historiske skikkelsene, og rapporterte om bredere forståelse av historien og ulike perspektivsyn (Stevens, 2015). Et viktig punkt innenfor elevdeltagelse er at eleven trekker en rolle med en kort beskrivelse av situasjonen de er i. Hvilke problemer de må løse, hva de ønsker å oppnå eller lignende. Dette kan medføre høyere elevdeltagelse, fordi læreren spør ikke eleven som person, men spør rollen eleven har fått.

Erik Lund beskriver også hvordan en simulering kan foregå. Noen tips som gjennomføringen var blant annet å gi elevene tid til å danne seg et grunnlag og oversikt over situasjonen de er i, men når simuleringen er i gang gi deretter konkrete og kortere intervaller elevene måtte operere i. Stevens artikkel oppsummerer at flertallet av elevene opplevde stort utbytte av simulering og rollespill, men i likhet med Lunds påstander måtte enkelte elever få mer tid til å bli komfortable i undervisningsmetode (Lund, 2020; Stevens, 2015). Underveis kan derimot en felles oppsummering hjelpe en lærer i oversikten selv og kunne tilrettelegge for videre økter. Simulering og rollespill beskrives både som en oppstart til et emne, men også en avslutning. Begge deler kan være med på hjelpe elever med forståelsen av historien (Lund, 2020).

Teori om kontrafaktiskhistorie

Kontrafaktisk er et begrep som undersøker ulike senarioer av historien, den kan ta for seg små detaljer som kan ha store konsekvenser og utforske «hva-hvis» dette hadde skjedd annerledes.

Kontrafaktisk har vært en omdiskutert tematikk, både mellom lærere og historikere (Huijgen & Holthuis, 2014). Noen lærere er skeptiske til å lære elever om noe som kunne ha skjedd, når de mener det er vanskelig nok å lære elever om det som faktisk skjedde (Lund, 2020). Denne redegjørelsen for kontrafaktiskhistorie vil vise til ulike argumenter for om hvilke utbytter det kan ha å tenke kontrafaktisk. Denne tilnærmingen er forankret i «*Towards bad history? A call for the use of counterfactual historical reasoning in history education*» av Tim Huijgen og Paul Holthuis, «*Historien om det som ikke skjedde*» av Øystein Sørensen, «*Unmaking the West*» av Philip Tetlock og Richard Lebow og «*Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere*» av Erik Lund. (Huijgen & Holthuis, 2014; Lund, 2020; Tetlock et al., 2007, Sørensen, 2004).

I USA står kontrafaktisktenkning (herfra kalt KFT) sentralt i deres læreplan og som en av fem historiske tenkninger i faget (Lund, 2020). KFT kan brukes som en metode for å undersøke alternativer tidslinjer, perspektiver og kunne forstå sammenhenger og årsaker. Mange kan ha en oppfattelse av at historien skjedde, og kommer alltid til å skje, derimot utfordrer KFT denne tankegangen. Dette ses i poplærkulturen, blant annet gjennom krigsspill som baserer seg på små marginer mellom seier og tap (Sørensen, 2004). Disse spillene kan i stor grad trekkes som simulering av åpne historiske situasjoner. En åpen historisk situasjon har minst to ulike retninger av utfallet og disse utfallene er svært ulike (Sørensen, 2004). Opplevelsen av slike små valg kan oppleves ubetydelige i øyeblikket, men kan ha store konsekvenser i senere utspill. Dette viser til at historien ikke er slik elever ofte opplever den, som deterministisk eller forutbestemt, men at den er mulig å utforske. Dette kan medføre at elevene må tenke mer kritisk til historiske påstander, eller se historien fra forskjellige perspektiver. Artikkelen til Tetlock og Lebow starter med å vise en kontrafaktisk fortelling hvor Kina står sentralt i verden og tatt plassen til engelsktalende land. Hva gjorde egentlig at det var Eurosentrisk som er normativ og ikke Asiasentrisk (Tetlock et al., 2007). Denne fiktive fortellingen viser til hvordan ulike historiske hendelser medførte at Kina var stormakten, ikke de vestlige landene.

Huijgen og Holthuis argumenterer for hvordan KFT kan både stimulere, men også lære elever kritisk tenkning og utvikle kreativitet (Huijgen & Holthuis, 2014). Elevene bruker fantasien og utforsker historiske scenarioer som kan pirre nysgjerrigheten og dermed engasjementet, men også bringe forståelse for sammenhenger og årsaker i historiske tematikker. Denne kompleksiteten av valg elevene må stå i kan medføre en historisk empati, elevene forstår valgene folket før de har tatt, men også muligheten for å dra de historiske linjene opp til samtiden og forstå hvordan historien har skapt nåtiden. Det er beskrevet i flere av artikkelen

eller bøkene hvordan lærere ikke bruker tid på KFT, eller bruker den i liten grad, men ved bruk av KFT kan elevene føre til mer motiverte (Huijgen & Holthuis, 2014; Lund, 2020; Stevens 2010). Derimot kan redegjørelsen vise til momenter som kan virke i positiv favør hos elevene og deres oppfattelse av historien og historiske kunnskaper. Kritisk tenkning, perspektivtakning og historisk empati, utvikling av fantasi, historisk kunnskap og motivasjon og engasjement for faget kan alle bli utviklet gjennom KFT.

Teori om historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet er et sentralt begrep som står sterkt i den nye læreplanen i samfunnsfag og historie (*Kjerneelementer - Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03) | udir.no*, u.å.). Begrepet er også en viktig del av masteroppgavens problemstilling. I arbeidet med forskningen består den av å undersøke om kontrafaktisk undervisning kan være med på å øke elevers historiebevissthet. For å redegjøre for begrepet vil Erik Lunds bok «Historiedidaktikk» og Merethe Roos sin bok «*Å forstå fortiden og formidle for fremtiden. Historisk kunnskap for lærerutdanningen*» være sentral i litteraturen (Lund, 2020; Roos, 2022).

Historiebevissthet er også et sentralt historiefaglig begrep som det er skrevet mye både i Norge og internasjonalt (Kvande & Naastad, 2013; Nilssen & Lenz, 2011; Wineburg, 2001). Det er også et begrep som har gjennomgått en utvikling. Tidligere var historiebevissthet et begrepet som omhandlet kunnskap om fortiden. Endringen har forekommet til at elevene skal forstå at det er et samspill mellom fortiden, nåtiden og fremtiden, og at historie er formbar og i stadig endring. Historiebevissthet kommer av vår tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden er med på skape forventinger om fremtiden (Lund, 2020) Derimot vil også vår forståelse av nåtiden kunne forme fortiden. Vår historiebevissthet er med på å forme hvordan våre perspektiver på ulike framtidsutsikter (Roos, 2022). Elever som lærer eller opplever nye erfaringer i nåtid, vil kanskje også få en annerledes tolkning av fortiden. Dette kan bli sett i sammenheng med vandalisering av statuen til Winston Churchill og oppropet om å fjerne slike statuer i 2020 (Mangelrød & Johansen, 2020). Sammenhengen her vil være, den gang nåtid, mennesket fokus på rasisme og dermed ble det en nytolkning av fortiden.

Den kanadiske historiedidaktikeren Peter Seixas' teorier i "Theorizing Historical Consciousness" er også relevant her (Seixas, 2006). Seixas argumenterer for at historiebevissthet ikke bare handler om å kjenne til historiske fakta, men om hvordan individer og samfunn bruker historie til å forstå nåtiden og planlegge for fremtiden. Han

introduserer begrepet historiskbevissthet som en dynamisk prosess hvor fortid, nåtid og framtid er sammenvevd. Dette perspektivet kan hjelpe elever med å se hvordan deres egen historiebevissthet påvirkes av og påvirker deres forståelse av verden.

Problematikken i innførelsen av begrepet i norsk skole, i den nye betydningen, er et problem som har oppstått i Sverige og Danmark. Hvordan kan historiebevissthet måles? Hvilke former for vurdering kan skje, spesielt i historie som tidligere har vært orientert omkring fakta (Lund, 2020). Dette medførte til at historiebevissthet har hatt en kronglete vei inn i klasserommet, og kan medføre en problematikk for mitt masterprosjekt. Hvordan kan øking av historiebevissthet måles på en kort periode? Dette blir et spørsmål som må tas med i senere anledninger i oppgaven.

LK20, Samfunnsfag og historie

LK20 kom som den nye læreplanen i 2020 og omfatter endringer i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Denne delen av teorikapittelet kommer til å gå nøyere til verks omkring noen sentrale begreper som er nevnt i planen og som er viktig for den nye læreplanen og for prosjektet. Det første sentrale begrepet som nevnes er kritisk tenkning. LK20 legger stor vekt på ferdigheter som kritisk tenkning generelt, og spesielt i historie gjennom å kunne analysere og ta andre perspektiver fra historien. Det å ta andre sine perspektiver historisk sett kalles historisk empati som blir beskrevet lengre end. Innenfor kritisk tenkning er noen av elementene det å kunne sette spørsmålstegn ved etablerte sannheter, vurdere om en kilde er troverdig og kunne forstå ulike synspunkter. Kildekritikk, argumentasjon og analysere historie og samfunnsmessige hendelser fremheves også i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a; NOU 2015:8, 2015). Samtidig er det blitt fremhevet undervisning og læreplan skal legge til rette for utforskning og nysgjerrighet til historiske tilnærminger (*Hva er nytt i historie?* | *udir.no*, u.å.).

De neste begrepene som skal trekkes fram er historiebevissthet og historisk empati. I henhold til historiebevissthet skal elevene kunne trekke paralleller og se sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid. Videre skal elevene kunne forstå kontekstualiteten for ulike historiske hendelser, og se dem i lys av den tiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Lenz & Svendsen, 2018). Historisk empati inneholder noen likhetstrekk, spesielt innenfor perspektivtaking. Elevene må forstå konteksten, kunne forstå personer handlinger, men også motivasjon for handlinger. Dette kan medføre refleksjon omkring fortidens hendelser blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Jensen, 2019).

Kritisk tenkning er et av hovedfokusene i LK20, og læreplanen legger stor vekt på ferdigheter som å analysere og vurdere kilder kritisk. Dette innebærer å kunne sette spørsmålstegn ved etablerte sannheter, vurdere troverdigheten av kilder, og forstå ulike synspunkter. Elevene skal utvikle evnen til å bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser for å utføre egne undersøkelser, presentere funnene sine, og drøfte gyldigheten av disse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det siste momentet som er relevant for dette prosjektet er LK20 sitt fokus på hvordan elevene skal forstå at de er historieskapte, og historieskapende (*Hva er nytt i historie?* | *udir.no*, u.å.). Dette innebærer at elevene skal utvikle en forståelse for hvordan individer og samfunns er produkter av mange ulike valg, og historiske hendelser. Både i mer radikale historiske omveltninger som kriger, men også gjennom mindre og mer hverdagslige sysler som valg i familielivet. Deretter skal elevene kunne oppnå forståelsen om hvordan beslutninger i nåtid, kan påvirke framtiden, elevene skal forstå at de er aktive deltagere i å skape historie. Dette er blant annet for å skape beviste medborgere som kan forstå samfunnsutvikling og reflekterer omkring samfunnet og historiens utviklinger.

Kapittel 3: Metode

Dette kapittelet ser nærmere på metoden som er grunnlaget for datainnsamlingen i prosjektet. Kapittelet innledes med en diskusjon om utvalg og implikasjoner rundt validitet i studien. Det pekes blant annet på utfordringer knyttet til utvalgets størrelse, forskerens relasjoner til deltakerne, og deltakernes alder, som kan påvirke studiens kvalitet og validitet. Kapittelet reflekterer også over utfordringene ved utvalg, bruken av kvalitative intervjuer som metode, og de muligheter og begrensninger dette gir prosjektet. Videre diskuteres hvordan forskerens relasjoner til lærere og elever kan farge deres svar, noe som igjen kan påvirke validiteten av dataene. Spesielt trekkes det frem hvordan elevenes ønske om å unngå konflikt eller tilfredsstillende forskeren kan skape en skjevhet i resultatene.

Samlet sett gir dette kapittelet en grundig innføring i metodologiske overveielser som ligger til grunn for studien, og hvordan disse påvirker tolkningen og relevansen av forskningsresultatene.

Utvalg og validitet

Validitet refererer til i hvilken grad en studie måler det den har til hensikt å måle, og om funnene er troverdige og relevante. I en masteroppgave som benytter kvalitative intervjuer, kan validitet være en utfordring på flere måter. I denne oppgaven, som finner sted på en middels stor skole på Sørlandet, deltar elever fra 6. og 9. trinn, samt to lærere. Selv om studien kan gi verdifull innsikt om de spesifikke trinnene som studeres, er det flere faktorer som kan utfordre validiteten. For det første kan studiens kvalitet utfordres av at det er få personer i utvalget. Det er et kjennetegn ved masteroppgaver som benytter kvalitative intervjuer at antallet deltakere ofte er for lavt til å kunne trekke generelle konklusjoner (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). I denne undersøkelsen vil det være mellom 40 og 60 elever på hvert trinn, samt to lærere som deltar i intervjuene. Selv om undersøkelsen kan gi verdifulle innsikt om de spesifikke trinnene på den aktuelle skolen som studeres, er det utfordrende å konkludere med funn som kan generaliseres. Dataene fra denne studien vil derfor hovedsakelig bidra til å forstå og beskrive situasjonen på de aktuelle trinnene, men ikke nødvendigvis representere en universell sannhet for alle elever og lærere.

For det andre er relasjonen mellom deltagerne og undertegnede noe som kan statuere et spørsmålstegn rundt validiteten. Med tanke på lærerne, er de fleste tette kollegaer, og muligens også kollegaer etter ferdig utdanning, kan svarene de gir i intervjuet være farget av

relasjonen vår (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Det kan hende de gir svarene de tror jeg ønsker, eller ikke ønsker å gi svar som kan virke negative for studien. Dette kan derfor påvirke dataen, og studiens kvalitet. Dette gjelder også for elevene, hvor elevene ønsker å tilfredsstillende svarene for å unngå konfrontasjon ved senere anledninger. Elever og lærere kan føle på mangel av autonomi. Fra mitt perspektiv kan ulike endringer bli gjort for å passe på enkelte elever og lærere, både bevisst og ubevisst. Relasjonen fra mitt ståsted kan påvirke følelsene, spørsmålene og holdningene underveis i undervisningen eller intervjuene.

Den siste utfordringer knyttet til utvalg og validitet er at store deler av utvalget er barn. I henhold til studiens forskningsdesign er mye av datainnsamlingen basert på barns tanker, dette er begrunnet ut ifra målet med å undersøke hvorvidt et opplegg kan hjelpe barns kunnskap og forståelse (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). En av lærerne på trinnet fortalte tidlig i prosessen at utvalget til intervjuene burde velges nøye, dersom svarene skulle ha refleksjon og god data. Læreren hentydet at elevene i klassen burde bli nøye utvalgt for å kunne svare på spørsmålene på en god og tilfredsstillende måte. Læreren kjenner elevene godt, og forstår at en implikasjon i forskning på barn er modenheten til barna, kunnskapsnivået og refleksjonsevnen.

Kvalitativt intervju

Denne delen av metodekapittelet skal redegjøre for semistrukturert kvalitativt intervju som metode, valget av respondenter, intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene og lignende tematikker som kan være aktuelt metodekapittelet. I hovedsak er kvalitativt intervju valgt som metode fordi det vil være en mulighet for å kunne ha dybdeintervju med respondentene. Samtidig vil det gi muligheter for å utdype rundt refleksjoner, spontane tanker, spille på hverandres innspill og ha kontroll fra et intervjuers perspektiv. I det menes at jeg som intervjuer kan dreie samtalen til de aktuelle tematikkene, utspørre interessante tankeganger og kontrollere synsforstyrrelser. Siden forskningsspørsmålene og problemstillingen innebærer både elevs og lærers perspektiver på et kreativt opplegg om kontrafaktisk historie vil dette være en metode for å innsamle data til de nødvendige spørsmålene (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Elevene kan svare på hvilken grad et slikt opplegg kan hjelpe de i forståelse av historiske hendelser, og om de forstå hvordan de selv er historieskapt og historieskappende. Lærerne kan se forskningsspørsmålene i ulike perspektiver, både fra elevs læring, men samtidig som tidsbruken og effektiviteten av et kreativt opplegg har nok nytteverdi basert på

tid og krefter som er brukt i designet av opplegget. For å få fram den ønskete tilnærmingen er derfor semistrukturert kvalitativt intervju brukt som metode.

Forskningsdesign

Masteren skrives i samfunnsfag, og undersøker kontrafaktisk historie og historie som undervisningsmetode i skolen. Målet med forskningen er å finne ut om kontrafaktisk bruk i skolen kan øke elevers historiekunnskap og historieforståelse. Kontrafaktisk historie er en metode og tanke sett som kan brukes i undervisning for å lage alternative tidslinjer, fortellinger og spill. Elevene blir lært opp til å tenke «hva hvis» og må forstå historien som skapt og de selv som historieskapende. For å kunne gjennomføre et slikt opplegg er det viktig med en plan og design. Forskningsdesign er den metodiske planen for gjennomførelse av forskningen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Den metodiske planen for gjennomføring av masteren baserer seg på to opplegg, et på 6.trinn og et på 9.trinn, og kvalitative intervjuer i etterkant. Elevene på de ulike trinnene skal gjennomføre oppleggene, hvor jeg er lærer i øktene, og en deltagende observatør. Oppleggene gjennomføres med mye elevarbeid, som gjør det mulig for meg å observere elevenes adferd og diskusjoner.

Elevene på 6.trinn skal gjennomføre et opplegg som medfører å forske på egen familie og lage en alternativ historie om et eldre familiemedlem. Elevene skal lage en egen «hva hvis fortelling», for eksempel kan elevene lage en fortelling om: «Hva hvis bestemor ikke møtte bestefar?». Basert på samtale med bestemor må elevene spørre sentrale spørsmål og deretter prøve å lage det alternative livet til bestemor i større eller mindre trekk. På 9.trinn skal elevene gjennomføre et strategisk brett- og rollespill som tar utgangspunkt i forløpet til første verdenskrig. Elevene blir delt i grupper og blir tildelt land, ressurser og roller. Spillet går ut på å simulere første verdenskrig og elevene opplever krigen og lager et alternativt fortelling og univers hvor likheter og ulikheter skal utforskes.

For å metodisk samle inn relevant data for besvarelsen av problemstillingen vil det bli gjennomført kvalitative intervjuer av lærere og elever på begge trinnene. Intervjuene blir gjennomført semi-strukturert og skal danne grunnlaget for datainnsamlingen.

Det ble vurdert andre metoder for innsamling av data, for eksempel kvantitativ spørreundersøkelse for elevene. Dette kunne vært en tidseffektiv metode, samtidig for å kunne fange alle elevstemmer, og ikke utvalgte kandidater. Dette ble vurdert som metode, og kunne gitt et større overblikk over dataen som elevene kunne innsamlet. Samtidig vil en slik spørreundersøkelse ikke kunne gi en enhetlig sannhet, noe som kunne vært generelt for mer

enn denne skolen. Det ble vurdert bort fordi det vil være mindre muligheter for refleksjoner rundt elevers egen læring, og for meg som intervjuer å dreie spørsmålene mot relevante tematikker. I henhold til innsamling av data for lærerne var det aldri et tema å gjøre det annerledes, oppleggene skulle finne sted i deres undervisningsøkter, og et semi-strukturert intervju vil gi gode muligheter til å diskutere lærerens tanker om opplegget. Det kunne vært aktuelt å gjennomføre opplegget på flere skoler, eller til et større utvalg av lærere i ulike fylker og bedt de gjennomføre det. For så å be de involverte å svare på en spørreundersøkelse. I henhold til å få en generell sannhet kunne dette vært mer nyttig og kunne gitt et bredere grunnlag for å kunne si generelt noe oppleggene, men på den andre siden ville det vært vanskelig for meg å kontrollere kvaliteten av gjennomføringen av oppleggene og om lærerne forstod de. Denne vurderingen gjorde at det vill være mer naturlig, i henhold til forskningsspørsmålene og problemstillingen, å ha kvalitative intervjuer.

Valg av respondenter

Respondentene til prosjektet ble valgt basert på enkelhet for gjennomføringen av opplegget. I flere år har jeg arbeidet ved en skole på Sørlandet ved faste og sporadiske anledninger. I løpet av denne perioden har jeg utviklet relasjoner til enkelte elevgrupper og lærere. Lærerne som har blitt valgt har alltid vært interessert i studiet mitt, vist nysgjerrighet ovenfor forskningen som jeg presenterer og basert på dette ble de spurt om å være respondenter. Først og fremst informerte jeg avdelingsledere og rektorer for å spørre om tillatelse for å gjennomføre oppleggene. Deretter spurte jeg lærerne ved 6.trinn og læreren ved 9.trinn om det var ønsket at jeg kom innom. Begge trinnene syntes dette var interessant, og dermed var respondentene valgt. Lærerne er relevante fordi de er samfunnsfaglærere med erfaring på faget og selv er nysgjerrige på forskning og utviklingen av egen profesjon og undervisning. Elevene på 6.trinn var tilfeldigvis en av elevgruppene jeg har jobbet mye med tidligere, og elevene på 9.trinn ble valgt basert på tradisjonelle temaer som ofte blir tatt opp i dette trinnet. Temaet som var ønsket å gjøre opplegget til er verdenskrigene, i dette tilfellet, førte verdenskrig.

Kriteriene for inklusjon eller eksklusjon fra intervjusettingen for elevene baseres på elevenes evne til refleksjon, ønske om å delta i intervjuet og elevens egne gjennomføring av opplegget. På 6.trinn var det i utgangspunktet tre grupper, men etter diskusjoner med kontaktlærere var det en enighet om å kun gjennomføre på en gruppe. På 9.trinn er det tre grupper. Til sammen ble det 16 elever og lærere intervjuet.

Utforming av Intervjuguiden

I utformingen av intervjuguiden ble spørsmålene valgt av omhu for å prøve å få svar på mest mulige sentrale forskningsspørsmål og gi relevant data. Samtidig var det viktig at elevene og lærerne skulle føle at de allikevel kunne snakke seg utenfor tematikken. Spørsmålene omregnet seg elevenes og lærerens tanker og oppfatninger. Strukturen var tydelig med å gjennomgå hva som hadde skjedd de øktene oppleggene ble gjennomført, deretter hva de tenkte om dette. Slik ble intervjuguiden laget (Se vedlegg 1). Det neste punktet var å prøve å enten avdekke elevens mulige økning i konsekvenstenkning og historiebevissthet gjennom utspørring, eller refleksjon, eller prøve å avdekke om elevene hadde tilegnet seg ny kunnskap. På denne måten kom den nødvendige dataen i form av refleksjon rundt valg og konsekvenser sett i et historisk perspektiv, eller undersøke i hvilken grad elever har tilegnet seg kunnskap.

Gjennomføring av intervjuene

Prosessen for gjennomførelsen av intervjuene var en lang prosess. Det var mange ulike faktorer som spilte inn (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Å finne informanter tok ikke lang tid, men å samkjøre flere hektiske lærerhverdager, samtidig å prøve å unngå å ta elever ut av undervisning eller ta fra de friminutt var tidvis vanskelig. Et problem for gjennomførelsen var å få signert samtykkeskjemaene. Etter hvert som de ble samlet inn, eller foreldre hadde sendt sitt samtykke kunne intervjuene begynne. I forkant var intervjuene ble elevene spurt om de ville alene, eller sammen med en annen. Dette ble tatt med i betraktning i oppsettet av elevintervjuene, spesielt på 6.trinn. Intervjuene foregikk for elevene på 6.trinn på et grupperom som de var kjent med, elevene på 9.trinn hadde på et fritidsrom de kjente godt. Underveis i intervjuene var det få, eller ingen problemer. De fleste elevene virket komfortable, lærerne virket også komfortable og hele opplevelsen var i stor grad positiv.

Datainnsamling og analyse

For å samle inn data blir det brukt lydopptak for å kunne lytte til det i etterkant. I etterkant lyttet jeg gjennom opptakene for deretter å transkribere dem. Til dette ble det brukt «Word» sitt transkriberingsverktøy, samtidig som flere gjennomlyttinger foregikk. Dette var en tidkrevende prosess, i og med at kvaliteten på lydsporet var varierende, og tidvis sterk dialekt forvirret datamaskinen.

For å analysere dataen falt valget på en tematisk analyse og kategorisering av datamaterialet. I gjennomgangen av dataen ble det sett etter ulike tendenser som kunne være interessante å

undersøke videre. Disse tendensene ble brukt som kategorier og dataen ble kategorisert i henhold til dem. En nærmere presentasjon av datamaterialet og analysen finnes i kapittel fire.

Etiske overveielser

For å ivareta anonymitet, personvern og sikre en god opplevelses for elevene og lærerne har jeg ved flere anledninger både underveis i intervjuet, i forkant og etterkant fortalt om hvilke sikkerhetstiltak jeg har tatt (Dalland & Andersson-Bakken, 2021). Dette gjelder for eksempel anonymisering, sletting av lydopptak når transkriberingen er ferdig, gitt de et samtykkeskjema som må signeres. Alt dette har gått gjennom SIKT og blitt godkjent derfra. I dette tilfellet er det liten, eller ingen, sensitiv informasjon som er av særdeles viktig standard. Noen av elevene forteller at de ikke bryr seg om det er anonymt, men jeg har valgt å opprettholde anonymiteten fremdeles. Den mest sensitive dataen elevene oppgir er i hvilken grad de er fornøyd med undervisningen, både fra prosjektet og fra vanlig undervisning.

Undervisningsoppleggene

Undervisningsoppleggene for 6. og 9. trinn ble utformet for å fremme elevenes historiebevissthet og kritiske tenkning gjennom opplegg med kontrafaktisk tenkning og simuleringer. 6. trinn hadde som oppgave å intervju et familiemedlem eller en eldre bekjent om deres livshistorie. Deretter skulle de reflektere over et «hva-hvis»-spørsmål, for eksempel: Hva hvis du ikke møtte partneren din? Videre skal elevene lage alternative tidslinjer basert på informasjonen fra intervjuet. Elevene fikk også i oppgave å undersøke hvor intervjuobjektet var på tre viktige datoer: 11. september 2001, 22. juli 2011, og 12. mars 2020.

For 9. trinn var opplegget basert på et spill som simulerer hendelsene før og under første verdenskrig. Elevene ble delt i grupper, hvor hver gruppe fikk tildelt sitt land og roller som statsleder, diplomat eller vanlig borger. De skulle forhandle, lage allianser og krige med andre land for å forstå dynamikken og konsekvensene av verdenskrigen. Spillet kombinerer elementer fra brettspill som Risk og FN's ressursspill, og gir elevene en praktisk, deltagende og engasjerende læringsopplevelse.

Begge oppleggene har som mål å utvikle elevenes evne til å reflektere over historiske hendelser og deres påvirkning på nåtiden, samtidig som de lærer å argumentere og samarbeide effektivt. Arbeidsformene varierer: 6. trinn fokuserer på individuelt arbeid og familiehistorie, mens 9. trinn fokuserer på gruppeaktiviteter og verdenshistoriske begivenheter. Til tross for

disse forskjellene, er målet for begge trinn å fremme en dypere forståelse av historie gjennom kreativ og kritisk tenkning.

Opplegget 6.trinn:

Økt 1: Introduksjon

Oppstart:

Jeg forteller en historie fra mitt eget liv. Hva hvis jeg hadde gjort dette annerledes, hvordan ville livet mitt sett ut, hvor hadde jeg vært? Valget jeg forteller mellom er valget om fotball eller håndball som sendte meg bort fra kompisgjengen til en ny gruppe mennesker. Grunnen til akkurat dette valget var fordi dette er sentralt et valg flere av guttene og jentene i klassen står ovenfor.

«Har dere noen gang tenkt slikt? Dette er veldig vanlig. Hva hvis tenkning er veldig vanlig. Dere skal forske, dere skal lage deres egne hva hvis fortelling, men ved bruk av eldre i familien deres. Deres jobb, dra hjem og få de til å fortelle livshistorien sin. Ta notater, spør og forsk på dem. Bruk lydopptak så husker dere kanskje bedre til senere. Etter livshistorien er fortalt så skal dere stille et hva hvis spørsmål. For eksempler: Hva hvis du aldri møtte partneren din? Lytt igjen på hva de har og så. Dette er hjemmeleksa.»

Hoveddel:

Resten av økta går til å samle sammen informasjon fra elevene, har de forstått oppgaven? Vet de hva de skal spørre om, vet de hvem de skal spørre. Deretter lager elevene sin egen intervjuguide. Elevene får også utdelt et dokument med noen sentrale spørsmål som de kan bruke hvis de sliter med spørsmål.

Spørsmålene handler om, hvor var du når...??? Hva tenkte du når....??? Ville du ha gjort noe annerledes med...????

Disse hendelsene kan vi sammen finne ut av i klasserommet, for å gi elevene mer eierskap til opplegget. Elevene får tre datoer som de må finne ut av, 11.september 2001, 22.juli 2011 og 12.mar 2020. Hvor var intervjuobjektet på disse tre datoene, og hva tenkte dem?

Avslutning:

Passe på at alle har fått med seg hva de skal gjøre. Ta imot spørsmål hvis noen har noe, ellers bare minne de på videre arbeid.

Økt 2: Fortellingen

Denne økta foregår med at eleven skal arbeide mye på egenhånd før vi oppsummerer felles. Elevene skal begynne å lage sin egen hva hvis fortelling. Skrives eller snakket inn i en diktafon for elever med skrivevansker. Bruke sitt eget hva hvis spørsmål og lage intervjuobjektet sin alternative historie. Her kan kreativiteten løpe, så lenge de kan argumentere og er realistisk.

Eksempel: Hva hvis bestefar ikke møtte bestemor?

Da hadde bestefar dratt til USA, fordi han ville alltid bli seiler. Da opplevde han mange av hendelsene veldig annerledes. Siden han var på seilbåt, fikk han aldri...

Lærere går rundt og hjelper, gir tips og triks. Inspirasjon og prøver å komme med rasjonelle forslag. Avslutning foregår med at vi oppsummere hva elevene har funnet ut av. Spesielt de tre datoene som vi var enige i står i sentrum. Elevene forteller, jeg stiller spørsmål og undersøker hva de har funnet ut.

Opplegg 9.trinn

For 9.trinn er opplegget et spill, med etterarbeid som utgangspunktet for læring. Spillet har som utgangspunkt til forløpet av første verdenskrig. Elevene deles opp i grupper, ideelt på tre per gruppe. Gruppene blir tildelt et sentralt land fra første verdenskrig, eller Norge, og i landet blir hver elev tildelt en rolle. Rollene er statsleder, diplomat og det vanlige folket. Alle rollene får sin egen beskrivelse av hvordan de skal spille spillet. Statsleder tar beslutninger for landet, diplomatene lager allianser og handelsavtaler, og det vanlige folket utøver krigen og prøver å gi innflytelse til landet andre roller. Samtidig får landet en beskrivelse av hvilke ressurser som landet har tilgjengelig, og hvilke militær kraft landet har. Spillet kan beskrives som kombinasjon av brettspillet Risk, og FNs ressursspill (*Handelsspillet*, u.å.). Elevene blir tildelt en konvolutt hvor det ligger et regelhefte, et kart og en beskrivelse av landet. Her er et eksempel på hvordan et lands beskrivelse ser ut.

Her er en kort beskrivelse av en nasjon, se vedlegg 1, for mer detaljer: Storbritannia, en øynasjon, må kontrollere havet for å sikre forsyninger fra koloniene. Militært har de 4+2

tropper ved angrep i/fra vann. Ressursene inkluderer kolonier og våpen. Målet er å dominere sjøen, alliere seg på fastlandet for troppeflytting, og skaffe mat utenom koloniene.

Rollebeskrivelsen i landet er som følger:

Det vanlige folket ønsker å forsvare egne grenser, frykter blokader, og aksepterer krig så lenge den ikke er i Storbritannia. Diplomaten forteller om ressurser fra koloniene, men frykter blokader. Søker handelsallianser eller territoriell ekspansjon. Statsleder prioriterer befolkningen, anbefaler allianse med sterk sjønasjon, og unngår sterke fastlandsallianser for å forhindre samlet motstand. For mer informasjon om landene og spillets gang se vedleggene (Vedlegg 2 og 3).

Sammenligning av oppleggene likheter og ulikheter

Oppleggene for 6.trinn og 9.trinn har som mål å undersøke alternative tidslinjer i et kontrafaktisk opplegg, ved hjelp av simulering, med ønske om å utvikle elevers historiebevissthet, kritisk tenkning og andre kognitive ferdigheter. Likhetene forankres i målet til oppleggene om utvikling av gitte ferdigheter og egenskaper, og grunnstammen med simulering og kontrafaktisktenkning. På den andre siden er derimot oppleggene forskjellig i arbeidsform. 6.trinn har et mer individuelt arbeid, utforske med familiens historiebakgrunn og hvordan historien har skapt de selv, 9.trinn har samarbeid i grupper, utforske hvordan verdenshistorien har skapt samfunnet som vi lever i. 9.trinn har et spill, med fokus på gruppedynamikk, samarbeid og argumentasjon for strategiske krigsvalg, 6.trinn har arbeidsøker hvor de lagde egne intervjuguider, reflekterer om «hva-hvis» ulike faktorer hadde skjedd og fokus på refleksjon og argumentasjon for konsekvensene av valgene som blir tatt. Opplegget for 6.trinn har fokus på å utforske de alternative tidslinjene i løpet av de oppsatte øktene, opplegget for 9.trinn må gjøre dette i etterkant av arbeidet. Målene for begge gruppene er relativt like, veien til målet er derimot annerledes.

Gjennomføring 6.trinn

Opplegg for 6.trinn ble etter samtale med kontaktlærere på trinnet kun gjennomført på en av gruppene. Dette var blant annet på grunn av at jeg ble satt inn som en ekstra ressurs på den ene gruppen og fulget den gruppen tett. Videre vil jeg gjøre rede for mine opplevelser ved gjennomføringen av 6.trinn opplegget, hvilke rammer som har vært, utfordringer eller nyttig erfaring som kan brukes videre. Til slutt oppsummere opplegget og se på hvilke endringer som kunne ha vært gjort.

Rammer

I rommet med meg er det 14 elever, kontaktlærer og fagarbeider. De to voksne har fått i oppgave å hjelpe elevene som har ekstra behov, hjelpe de å forstå, men unngå å oppsøke elever for å bidra med hjelp. Dette er for å ha mer realistisk skoletilnærming hvor lærer arbeider med mange elever på egenhånd, eventuelt med en fagarbeider til stede.

Økt 1: Introduksjon

Økten startet med en presentasjon av sentrale hendelser i livet mitt, og fikk de med på å reflektere rundt hva hvis jeg sluttet på håndball og fortsatte med fotball. Elevene var med på tankegangen og kom med forslag og, kanskje enda viktigere, begrunnelse for resultatet de mente kunne skje. Økten gikk videre med på å velge en person å intervju hjemme, helst en eldre i familien, og lage spørsmål og intervju til vedkommende. Enkelte elever har problemer med PC-en og bruker lang tid på dette, noen mister arbeidet sitt underveis og må starte på nytt. Jeg hadde laget et dokument med spørsmål som elevene kunne bruke, men det gav jeg først ut etter hvert som timen nærmet seg slutten. Vi oppsummerer og jeg ber de huske tre viktige datoer som de skulle spørre intervjuobjektet om, hvor de var og hva de følte. Datoene var «11.september», «22. juli» og «12. mars 2020.»

Hjemmearbeid og påminnelser

Elevene hadde nå fra denne økta, mer enn en uke på seg for å gjennomføre intervjuet. De ble påmint det til stadig, og oppgaven stod på ukebrevet. Det var allikevel stadig elever som fortalte om problemer de hadde med gjennomføringen av intervjuet hjemme.

Økt 2: Fortelling

Økten startet igjen med at jeg fortalte en «hva hvis» fortelling, og deretter fikk elevene til å hjelpe meg å huske hva som skjedd forrige uke. Hvordan kunne livet vært, dersom fotball var prioritert. Elevene responderte som forventet og husket forrige økt bra. Elevene hadde i varierende grad og ulike årsaker fått gjennomført hjemmearbeidet. Noen hadde ikke gjort, fordi de ikke gjør lekser, noen hadde tekniske problemer, noen var hos «feil» foresatt og noen hadde glemt å planlegge med intervjuobjektet. Planen var å dele klassen opp, sette elevene på grupperom, biblioteket og ulike steder i rommet. På denne måten kunne jeg være hos hver enkelt elev, uten å bli forstyrret av andre som også trengte hjelp. Dette fungerte for de aller fleste, men mye tid ble brukt for å sette i gang elevene som ikke hadde med seg hjemmearbeidet til skolen. Det medførte at kvaliteten og tiden som ble brukt på de som

allerede var i gang var tidvis laber. Noen av elevene slet med å kunne tenke seg fiksjonelle, eller alternative svar og historier.

Med omkring 15 minutter igjen av økta, samlet jeg elevene for oppsummering, refleksjon og å høre resultatene som var funnet. Siden det var varierende grad av resultater fra elevene tok jeg tak i de tre datoene som alle skulle spørre objektet om. Denne samtalen fikk fram mye av kreativiteten som var savnet i arbeidsdelen av økta. Elevene klarte å argumentere for valgene sine, og refleksjonen rundt de tre sentrale datoene virket oppfriskende og lærerik.

Avslutningsvis brukte jeg på å forklare hvordan «hva-hvis» tenkning ofte skjer i hverdagslige situasjoner, sport, skole eller sosialt. Elevene tok deretter friminutt, og elever kom bort til meg og forklarte at de også tenkte mye hva hvis.

Oppsummering og endringer basert på erfaring

I utgangspunktet er jeg fornøyd med gjennomførelsen av opplegget, noen perioder var mer spente enn andre. På den ene siden er refleksjonsdelen på slutten av økt 2 og hele økt 1 meget tilfredsstillende. I videre arbeid hadde det kanskje vært aktuelt å få elevene til å skriftliggjøre av fortellingen til en litteratur fortelling, kanskje tverrfaglig med norsk. På den andre siden er utfordringer elevenes kapasitet og evne til å gjennomføre hjemmearbeid som faktisk skal brukes i skolehverdagen. Dette bydde på problemer, men ikke uventet. For å oppsummere var opplegget som forventet, engasjerende for mange, vanskelig for noen og tross alt noen gode økter.

Gjennomføringen 9.trinn

Læreren på 9.trinn hadde tre ulike klasser på 9.trinn som vi ble enige om å ha opplegget på. Hver gruppe fikk tre økter på 45 minutter. Videre i redegjørelsen av opplegget vil det bli beskrevet hvordan de ulike øktene utfoldet seg. Dette er basert på personlige lydopptak som ble tatt i etterkant av undervisningsdagene. Samtidig vil det bli gjort plass til interessante samtaler hørt mellom elevene, uforutsette naturhendelser som forstyrret undervisningen og om det burde vært gjort noe annerledes. Klassene vil herfra bli kalt Klasse 1, 2 og 3.

ØKT 1

I økt en var målet at elevene skulle få satt seg skikkelig inn i sitt eget land, forstå hensikten med spillet og få diskutert med landet sitt. Håpet var også at elevene kanskje skulle rekke å spille en runde, eventuelt komme til punktet hvor krigen skal begynne. Utgangspunktet for elevene i spillet var, bli kjent med rammene i spillet og forstå grunnprinsippene.

Klasse 1

Min første økt med Klasse 1 skulle foregå fra morgenen. Læreren hadde fortalt at jeg kunne dele inn elevene tilfeldig, noe som jeg også gjorde. Elevene ble delt inn i klasserommet og en fra hver gruppe måtte komme fram å hente en perm. Før elevene åpnet permen ble de fortalt innholdet i permen. Et regelhefte, et kart og et A4 ark med landets beskrivelse. Omkring halvveis i økten kom en annen lærer inn og fortalte at når klokken 10 ville en annen klasse fra barnetrinnet overta dette klasserommet. Det medførte at timen måtte flyttes til kantina. Dette var det tunge snøværet og regnværet som skapte farlige situasjoner, ved eventuelle takras. Skolen ble deretter stengt, og undervisningsøktene jeg skulle ha senere den dagen ble endret uten problemer.

Økta var som forventet, fram til klasseromsbytte. Elevene opplevdes spillet forvirrende og usikker på hvilken mening dette har med skolen å gjøre, allikevel var de engasjerte. Dette var også som forventet, lite informasjon var blitt gitt til elevene, men det ble fortalt at dette er en oppstart på det nye temaet, verdenskrigene.

Klasse 2

Det var mye likt mellom Klasse 1 sin første økt og Klasse 2. Elevene ble delt tilfeldig i grupper og trakk i ulike land. Denne gruppen med elever var særdeles få, og for å unngå at det skulle bli få land valgte jeg å sette elevene som to-er grupper. Slik at elever som kom tilbake fra sykdom eller andre årsaker kunne bli plassert i et eksiterende land. Denne gruppa hadde et flertall av gutter som diplomater, og dette medførte at diplomatpraten ble guttene mot jentene. Før vi avsluttet spurte jeg om det var opprettet noen allianser enda, og da svarte en elev. «Jeg har en allianse med han der borte.» Dette medførte en refleksjon og samtale med elevene om hvordan allianser kan bidra til større konflikter og oppstarten til første verdenskrig.

Klasse 3

Denne klassen ønsket læreren selv å dele elevene inn i grupper. Det var for å dekke behovene og tilpasningene som er i gruppa. Når elevene trakk landene, ble tre sentrale land utelatt. Tyskland, Frankrike og Storbritannia. Etter kort tenketid ble det bestemt at elevene med Norge, Det Osmanske Riket og Østerrike-Ungarn kunne komme og trekke på nytt. Dette var av flere ulike årsaker, for det første for at kartet i spillet skulle kunne brukes. Det andre var hvor sentral rolle de tre utelatte landene har i første verdenskrig, og for det tredje elevens engasjement omkring å ha en stormakt. Denne gruppa var mest effektiv, og rakk å krige i første runde.

Økt 2

I økt to var utgangspunktet at mesteparten av økten skulle brukes til å brukes til å spillet så mange runder av spillet som mulig. Dette medførte blant annet en kjapp repetisjon for elevene rundt regelhefte. De ble oppfordret i løpet av økten til å arbeide med å skaffe seg allianser og ressurser. Elevene fikk også beskjed at bonuser måtte de selv ha kontroll på, dette var deres eget ansvar. En fordel var at ingen av klassene hadde noen dager med mellomrom til neste økt. Alle øktene skjedde tre dager på rad. Samtidig som elevene spilte spillet la jeg til eksterne første verdenskrig fakta, fikk elevene til å drøfte kvinners rolle i krigen for eksempel. En generell tanke som slo meg i etterkant av økt to er hvor drillet elevene blir i spillets gang. Når diplomatene første gang var ute på gangen kunne det antagelig høres rundt omkring hele skolen, nå derimot i økt 2 og økt 3 er det mer stille, mer planlegning, sterkere allianser og elevene i klasserommet sitter forventningsfulle til hva som skal skje. Det var etter denne økta at elevene også begynte å snakke mye med hverandre utenfor klasserommet, både innad i klassen, men også med andre klasser.

Klasse 1

I denne økten øker engasjement enda mer hos elevene, nå er krigen for alvor i gang. Krigen fortsatte og tidvis var det rolige krigføring, og tidvis var det fullstendig «Texas». Elevene oppleves som taktiske, de trekker soldater fram og tilbake. Dette viser at elevene forstår valgene og taktikkene som må tas i krigssituasjoner. Elevene blir introdusert til ressursbonuser og okkupasjon av stater.

Klasse 2

Det var i denne gruppa en taktikk oppstå som var uforventet. Når opplegget ble tidligere gjennomført i Østlandssområdet var landene fast bestemt på å unngå å være først til å snakke. Her er det motsatt, elevene reiser seg så fort som mulig opp for å kunne til ordet først. Dette kan være fordi elevene er mer trygge på sine allierte til å følge planen som er planlagt, eller fordi de forstår at flytting av tropper tar tid. Norge ble til slutt okkupert, og de andre landene planlegger nå hvordan å krigfører videre.

Klasse 3

Denne gjengen hadde sterke allianser, Russland var isolert med kun Tyskland i nærheten. De var i allianse og Russland hadde delegert flere tropper til Tyskland. Det er høyt engasjement, gode taktikker og mye diskusjoner. Elevene handler med ressurser og forstår grunnprinsippene.

Økt 3

Denne økten var den siste hvor elevene skulle spille. Det var viktig for meg å gjøre elevene klare over hensikten med spillet. Elevene ble fortalt at det er mye skjult læring som debattering, argumentering, samarbeid og konsekvenstenkning, men også at det kan brukes videre i undervisningen. Samtidig lærer elevene om sentrale land i første verdenskrig, hvordan kolonier kan innvirke til en verdenskrig, hvilke valg ulike land måtte ta i krigssituasjon, og betydningen ressurser har i krigføring. Økten skulle brukes til å oppsummere, reflektere, spille tilnærmet ferdig og minne elevene på mitt eget ønske om å intervjuene dem. En overraskende vending skjedde også, og det var at elevene fra skoleavisa ville intervjuet meg om spillet, opplegget, bakgrunnen for valgene som medførte resultatet og mye annet. Dette var interessant og plutselig var jeg et intervjuobjekt i mitt eget masteropplegg.

Klasse 1

I forkant av økten hadde jeg bestemt meg for å være nøye med tidsbruken i avslutningen, da jeg ønsket å gjennomgå et par viktige ting og tiden måtte ikke gå for fort. En spesiell hendelse som tok opp mye tid var når to land angrep samme, og vant. Deretter skulle landene bli enige om hvordan de skulle dele landet mellom seg. Elevene klarte ikke å bli enige, og ville egentlig bare gi seg der. Etter litt meglings og diskusjon fant elevene fram til en løsning som begge var greit fornøyd med. Deretter ble det gjennomgått litt underveis av fakta fra første verdenskrig, men også hva spillet skulle brukes til i etterkant. Elevene var med i en helklassesamtale hvor det ble forklart at de hadde simulert første verdenskrig, bruk dette videre. Elevene gikk deretter ut av klasserommet, og snakke med hverandre om den siste timens hendelser.

Klasse 2

Klasse 2 var enormt engasjert, og ville fortsette spillet lenge. Etter den praktiske og teoretiske informasjonen var gjennomgått, og elevene var ferdig med spillet, var det to minutter igjen. Elevene kunne fått lov å gå tidligere, men det var en felles enighet om å fortsette en siste runde.

Klasse 3

Elevene i denne gruppen hadde noen veldig sterke land, og sterke allianser. Deriblant USA og Russland. For å skape litt mer kaos valgte jeg å åpne korridoren mellom Russland og Alaska. Dette medførte mer krig og enda mer diskusjonen. Elevene maste på faglærer om å fortsette i engelsktimen etterpå, elevene mente selv de kunne lese engelsk hjemme. USA stod igjen som

seierheier, og enormt sterke. Dette brukte jeg i refleksjonen og sammenligningen med den reelle første verdenskrig.

Ting å endre?

I løpet av opplegget som ble gjennomført på de tre øktene har det vært mange refleksjoner. Refleksjonene har bestått i hvilken grad elevene har et læringsutbytte at et slik spill, eller hva kunne vært gjort annerledes for å optimalisere læringsutbytte. Det som har vært konklusjonen er at ved opplegget i seg selv er det lite å endre. Litt improvisasjon kan være lurt, det har blitt gjort både ved denne skolen og ved en tidligere anledning. Derimot er det spennende å få elevenes og lærerens tanke på hvilket utbytte elevene faktisk har hatt. Sett i etterkant har opplegget spredt et stort engasjement, medført mye debatt og diskusjoner og medført mye prating utenfor klasserommet om samfunnsfag. Uavhengig av resultat og læringsutbytte har elevene, faglærer og undertegnende hatt en god uke med mye gode øyeblikk.

Kapittel 4: Analysen

Dette kapittelet analyserer intervjuene gjort i forbindelse med prosjektet. Som tidligere nevnt er intervjuene gjort av 6.klassinger, 9.klassinger og deres respektive lærere. Inndeling av analysen vil være som følger: Funnet, deretter elever fra 6.trinn, etterfulgt av elevene på 9.trinn. Videre analyseres læreren for 6.trinn, og læreren på 9.trinn, før analysen går videre til neste funn. For å analysere har det blitt brukt et analyseverktøy for å effektivisere prosessen ved kategoriseringen av intervjuene. Analyseverktøyet heter Humata.ai og hjelper med å se etter tendenser og kategorier av datamateriale (*Humata*, u.å.). Kategoriene og funnene som vil bli gjennomgått er: engasjement, konsekvenser og kontrafaktisktenkning, ulemper ved oppleggene, variert undervisning, læringsutbytte og var det verdt tiden. Fordi det er to ulike undervisningsopplegg, hvor 6.trinn gjennomfører en simulering, og 9.trinn gjennomfører en simulering og rolle, og ulike elevgrupper som er benyttet og intervjuet, vil det være noen forskjeller i kategoriene. Grunnen er at gjennomføringen av oppleggende medførte noen uventede problemer og hendelser. Dette vises og problematiseres lengre ned i teksten, men for eksempel var det viktig å fremheve i analysen at man på 9.trinn opplevde et økt sosialt engasjement utenfor klasserommet, et funn som var både uventet og ble interessant. Samtidig var det i denne gruppen også viktig å inkludere læringsutbytte som tema under intervjuene med elevene som spilte et spill. Dette er fordi spill i seg selv er uvanlig for elevene og ofte assosieres med moro. Derfor var det viktig å undersøke om det var noen bare moro, eller om det var lærerikt og moro. Disse faktorene medførte noe delvis ulike funn videre i analysen, blant annet for 6.trinn i henhold til det sosiale, og hvilket læringsutbytte elevene mente dem hadde. Læringsutbytte for 6.trinn elevene kan leses i henhold til lærerens mening og funnet om konsekvenser og kontrafaktisktenkning.

Funn 1 Engasjement

Elev

6.trinn

«Det er fint. Nei, det er litt gøy og liksom bruke fantasien og kunne se hvordan jeg får da hvordan livet kunne blitt. Fordi hvis ikke de har blitt sammen» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 5, s.6).

Det første funnet som ble tydelig i arbeidet med intervjuene er elevenes engasjement for oppgaven. Elevene opplevde timene som morsomme, og annerledes, men noen slet i arbeidet

med å lage egne spørsmål. I arbeidet ble kategorien engasjement, moro og gøy brukt i sentral grad for å finne elevers perspektiver på opplegget. Elevene rapporterte at opplegget var engasjerende fordi de var sentrale i læringsprosessen, de måtte selv stå for å lage intervjuet til intervjuobjektet. Det kan imidlertid virke som om den mest avgjørende faktoren var elevenes mulighet til å bruke fantasien. Fantasien i å se hvordan liv og livshistorier, som de kjenner, kunne ha blitt annerledes, hvordan ulike scenarioer og valg kan ha store konsekvenser for enkeltindivider. Det å utforske alternative tidslinjer, tenke «hva-hvis» opplevde elevene som både moro, men også lærerikt. En elev mente det var mye læring å hente i å tenke på hva som kunne ha skjedd.

Elev: «Jeg synes man lærer mye, så jeg synes det er vits».

Martin: «Fint, hva tenker du på? Du lærer mye av hva, som hva lærer du?»

Elev: «At man tenker litt med på hva som hadde skjedd, hvis. Ja for som ikke har skjedd hvis det ikke skjedde, så tenkte man litt mer tilbake» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 4, s. 9).

På den andre siden ble det nevnt av enkelte elever at de syntes det var vanskelig å finne gode spørsmål som de kunne bruke hjemme, eller formulere det de mente var gode spørsmål. De det gjald følte det manglet noe for å få fullt utnytte av opplegget. Dette «noe» kan være tid, eller at opplegget var uvant og at elevene fant det vanskelig å sette seg inn i, eller andre ulike faktorer som elevene opplevde som vanskelig. Det ble dessverre ikke sagt noe, utenom de tekniske problemene som kommer senere i analysen.

Elevene rapporterte at det å få muligheten til å tenke over konsekvenser av valg var en del av moroa. Den største fordel er elevenes ønske om å bruke fantasien i å lage alternative tidslinjer. De mente dette var med på å gjøre undervisning meningsfull, lærerik og engasjerende, men også utfordrende. Dette var spesielt verdifullt i opplegget, fordi det fremmer kreativ tenkning, konsekvenstenkning og problemløsning.

Dette funnet viser til at elevene som ikke slet med opplegget av ulike årsaker opplevde det som både engasjerende og lærerikt. Annerledes tenkning, arbeide med «hva-hvis» scenarioer og alternative tidslinjer fungerte for elevenes engasjement. Allikevel var det også enkelte elever som opplevde oppgaven som vanskelig og dermed ikke hadde den samme opplevelsen.

9.trinn

«Jeg synes også at når jeg hadde spillet, lærte først om [IVK] så kommer over timen så liksom være mer engasjert for å lære mer om første verdenskrig siden vi hadde det gøy i spillet først» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 8, s.4).

Engasjement var også en kategori som utpekte seg tidlig hos 9.klasse elevenes opplevelse av undervisningsopplegget. Elevene rapporterte i intervjuet at de opplevde at de lærte mer når de var mer engasjerte, og mente de opplevde en stor grad av moro i forbindelse med undervisningen. Opplegget til 9.trinn er som tidligere nevnt et spill som skal være med å skape en alternativ historie til første verdenskrig. I dette arbeid blir kontrafaktiskhistorie sentralt i arbeide med de alternative tidslinjene. Elevene fremhever at ikke bare var spillet underholdene, men de opplevde også en større glede over læring gjennom andre deler av undervisningen. Det blir nevnt flere ganger i intervjuene at de opplevde å ha en dypere forståelse for valg som ble gjort i krigen, taktikker og alliansedannelse. Det gir inntrykk av at den kontrafaktiske tenkningen kan virke til å hjelpe elevene med å forstå historiske begivenheter, hvilke konsekvenser de ulike valgene hadde, og hvilke argumenter de ulike landene hadde for sine valg.

Et funn elevene rapporterte var at spillet ble diskutert og reflektert om både i grupper, med andre klasser, men også på egenhånd utenfor klasserommet. Dette var fordi elevene mente de var engasjert i spillet, derfor ønsket de å gjøre det de omtalte som de «riktige» valgene. Ifølge elevene som ble intervjuet førte dette til at læringen satt bedre, fakta om landene, faktaopplysninger jeg som lærer kom med, og alliansebygging for å nevne noen eksempler.

Gjennom intervjuene blir ordet «gøy» nevnt 11 ganger, denne frekvensen av positive emosjoner bekrefter elevenes oppfatning av kontrafaktisk historie som engasjerende. Dette funnet om moro og engasjement blant elevene om et undervisningsopplegg viser hvilke positive virkning spill kan ha for læring og elevens interesse for lærestoffet, samt evne til å huske og bidra i læringsprosessene.

Lærer

6.trinn

«Så er det jo sånn at som lærer. Det man ønsker seg aller mest det er engasjerte elever» (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s.14).

Dette sitatet er fra læreren sin beskrivelse av hvordan vedkommende ønsker at elever framstår. Læreren forteller at elevenes engasjement var høyt, spesielt i første økt hvor elevene lyttet til en «hva-hvis» fortelling og måtte lage sine egne intervjuguider. Læreren rapporterte også om et særdeles høyt engasjement hos elever som ikke var forventet å like oppgaven. Dette speiler hva læreren ønsket av elever, elever som er engasjerte og ivrige på å lære. Læreren fremhever også refleksjon og argumentasjon som sentrale fundamentet i oppbyggingen av et læringsmiljø. I dette beskrives viktigheten av engasjerte elever, som er deltagende i undervisningen i form av refleksjoner og argumentasjoner. Disse egenskapene kan skape et grunnlag for dybdelæring, og læreren forteller at engasjement kan være et steg mot å inspirere elever til reflekterende læringsprosesser.

9.trinn

«Nei, altså, inne i C-klassen så var de jo veldig engasjert. Altså jeg synes jo generelt på alle klassene så var de veldig engasjert, og da det var gjerne de som kanskje ikke bidrar nesten som vanlig i timene at de på en måte skinte litt mer her, og når det var litt sånn praktisk i stedet for bare å gå gjennom å snakke om teori og sånn så var det en mulighet for en del. Det som er litt tilbaketrucken her nå. Ja synes at det var veldig spennende» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.2).

Intervjuet med læreren viste at også hen hadde observert et økt engasjement hos elevene i forbindelse med undervisningsopplegget. Dette engasjementet kunne læreren se både underveis og i etterkant av undervisningen. Læreren fortalte også at det var spesielt elevene som tidligere hadde vist lav motivasjon på skolen som utmerket seg og investerte tid i opplegget. Det var også en særdeles positiv effekt på spesielt på en klasse, og læreren har i etterkant undersøkt mulighetene for å kunne fortsette tilsvarende opplegg, og søkt å finne ulike metoder for å inkorporere dette i hverdagen. Læreren fortalte også om en glede blant elevene utenfor klasserommet. I likhet med det som elevene fortalte var spillet og opplegget ble en sentral del av hverdagen, også på fritiden.

Sammenligning

For å sammenligne datamaterialet fra begge klassene er likhetene at begge elevgruppene opplevde høyt engasjement og moro knyttet til de kontrafaktiske historieoppleggene. Dette mente elevene kom blant annet gjennom aktiv deltagelse og kreativ tenkning. En annen likhet

er at elevene som vanligvis ikke var aktive viste større engasjement i disse oppleggene. Forskjellen er blant annet at 9.trinn var i den grad engasjert at dem snakket om opplegget utenfor klasserommet, dette ble aldri nevnt blant 6.trinn.

Funn 2: Konsekvenser og kontrafaktisktenkning

Elev

6.trinn

Martin: *«Nei, men hva tror du hadde skjedd da?»*

Elev: *«Da tror jeg mamma hadde møtt en annen [...] Det kan være å flytte tilbake til Hisøya eller bo på en gård»* (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 4, s.8).

Det neste funnet som var sentralt og viktig å huske på var konsekvenser og kontrafaktisk tenkning. Klarte elevene å se konsekvenser både i de alternative tidslinjene, i deres egne hverdag og i «hva-hvis» scenarioene i foreldres liv?

Elevenes grad av konsekvensstenkning kom tydelig fram i intervjuene. De klarte å se langvarige konsekvenser, kortvarige konsekvenser i både positiv og negativ grad. Eksempelvis fortalte elevene om handlinger som kunne ha hjulpet elevene i skolesituasjonen eller på fritiden i idrett. En av elevene var hos en annen foresatt enn den som eleven hadde tenkt å intervju. Dette ble tatt opp i intervjuet og eleven fortalte om det hen opplevde som negativt og at hen lærte mindre av opplegget. I diskusjonen i intervjuet klarte elevene å reflektere over hva hen kunne gjort annerledes for å få et positivt utfall. Derimot var det flere elever som fikk mulighet til å reflektere over større og langvarige konsekvenser av foresattes valg, spesielt i «hva-hvis» scenarioene. Eksempelvis ble en elev spurt hva som ville ha skjedd dersom mamma ikke møtte pappa. Eleven reflekterte over konsekvensene akkurat det ville ha for eget liv, foreldrene, hvor de hadde bodd og hva som ville ha skjedd med eleven og søsknene. Dette var det flere elever som fortalte om i intervjuene, foreldre som kanskje ville ha bodd andre steder, starta nye liv, noen hadde annerledes jobber eller hatt i varierende grad ulike liv.

Et annet funn under konsekvenser var enkelt elevs evne til å reflektere over konsekvens tenkning i det daglige liv. Elevene fortalte både om hvordan fotballen og håndballen kunne ha innvirkning på hvordan de tenkte. Elevene fortalte, hva hvis jeg hadde skutt sånn, eller hva hvis jeg hadde fintet sånn. Konsekvensene for deres handlinger var ofte tap av

enkeltsituasjoner eller kampen. Dette fikk de til å reflektere over egne handlinger, hva som kunne vært gjort annerledes for å gjøre det bedre neste gang.

På den andre siden var noen av svarene fra elevene ofte det samme på spørsmålet om hvor de trodde mamma eller pappa ville være hvis de ikke møtte hverandre. Hvis jeg spurte: «hvor tror du mamma hadde vært 22.juli hvis hun ikke møtte pappa?» Da var svaret fra noen elever: «hjemme».

Martin: «Ja. 22. juli hvor tror du mamma hadde vært hvis hun ikke hadde møtt pappa. Det var da det terrorist angrepet på Utøya, og veldig mange ungdommer døde.»

Elev: «Jeg tror bare fortsatt hjemme» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 4, s.7).

Etter oppfølgingsspørsmål var det tydelig at eleven ikke klarte å se for seg eller tenke rundt om dette kunne ha hatt noen konsekvenser.

For å hjelpe elevene med å tydeliggjøre konsekvenstenking hadde de fått tre sentrale datoer som var ønsket å reflektere rundt, både på skolen, men også i intervjuprosessen. Datoene var 11.september 2001, 22.juli 2011 og 12.mars 2020. Alle sentrale datoer på 2000-tallet som foreldrene hadde opplevd, og elevene hadde hørt om. Dette var en del av «hva-hvis» senarioet som elevene spurte foreldrene om, eller reflekterte rundt på skolen. I denne prosessen lå mye av konsekvenstenking, og et sterkt holdepunkt for mange av elevene. Tanken var at dette skulle være noe fast som de kunne spørre foreldrene om. I intervjuet kom det fram at mange av elevene følte det hadde vært lite endring i noen av foreldrenes liv rundt 11.september.

Forklaring kan være at de fremdeles var unge og ikke hadde møtt parterner på dette tidspunktet. Under 22.juli og 12.mars var det derimot noen endringer. 12.mars fortalte noen av elevene at en av konsekvensene hvis foreldrene ikke hadde møttes var at de hadde vært i andre steder av landet. Mor til en var antagelig på en gård, eller i med landlige strøk, en annen fortalte at moren ville vært i Nord-Norge for å studere. Derimot svarte noen elever at foreldrene bare hadde vært hjemme. Svaret hjemme ble sagt av elevene hvis de ikke klarte å tenke på noe annet. Oppfølgingsspørsmålene var; «hvor er hjemme?», «ville hjemme vært et annet sted?», «er hjemme hos vedkommende sine foreldre?». Dette punktet om tre sentrale datoer på dette årtusen var med på å vise noen av de intervjua elevenes sin grad av konsekvenstenking i fastsatte senarioer, på den andre siden var det noen elever som slet med å se konsekvenser i foreldres liv.

Funnet om konsekvenser viser til at elevene tydelig måtte ha konsekvenstenkning i løpet av prosessen ved opplegget og i intervjuet. Elevene viste i varierende grad av konsekvenstenkning i løpet av intervjuet og opplegget, mange elever kunne forstå sammenhenger mellom valg i fortiden og deres nåværende livssituasjon, men gjennom opplegget har elevene blitt utfordret på å reflektere over egne valg, og i ulike «hva-hvis» scenarioer. Elevenes evne til konsekvenstenkning, reflektere over ulike valg og scenarioer vil bli viktig videre i deres vei inn i tenårene og voksenlivet, dette funnet viser at denne tankegangen har blitt utfordret og kanskje utviklet gjennom opplegget.

9.trinn

«Velger å kun. Driter alle konsekvensene for eksempel, og bare gjør det for moro, så kan man lære mindre eller om man har med masse konsekvenser for alt det man kan gjøre, så tror jeg man lærer bedre. For da tenker man mer gjennom over, hva skjer og hvorfor man gjør dette og sånn (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.12).»

På 9.trinn opplevde elevene konsekvenstenkning gjennom læring av første verdenskrigspillet. Konsekvensene kom tydelig fram i spillets gang, hvor elevene tenkte på konsekvensene i spillet, men samtidig vil elevenes konsekvenstenkning i etterkant også være en del av funnet. Elevene opplevde de største fordelene i spillet var muligheten til samarbeid, en dypere forståelse av konsekvenser og historisk kunnskap. Elevene opplevde å samarbeide i spill med konsekvenser var en av de største fordelene fra opplegget. Dette er i sammenheng i samarbeid innad i gruppen, men også i koordinerte angrep mot andre land, i ressurs fordeling og flytting av tropper. Samtidig måtte elevene lage kompromisser i allianser, eller lage tillit på tvers av land og ta valg basert på dette. Elevene viser til hvordan konsekvenser, lage alternative tidslinjer og kontrafaktisk tenkning var en stor fordel i opplegget.

Først og fremst opplevde elevene en direkte forståelse av konsekvenser gjennom valgene de tok i spillet, enten i alliansebyggingen, krigsmål eller strategiske sjansespill som slo feil ut. Elevene fortalte hvordan dette ble klarere for de utover i spillet, spesielt etter hvert som de harde konsekvenser kom mot seg med en gang. De harde konsekvensene elevene fortalte om var å bli angrepet i hjemlandet hvis de var uforsiktige, eller konsekvenser av å ikke følge planen til alliansen. De førte til at elevene utviklet en sans for strategier, årsaker og virkninger. Fra elevenes erfaringer kan det tyde på at de utviklet gjennom spillet og gjennom å lære seg å tenke kontrafaktisk om de historiske hendelsene. Elevene lærte av det de opplevde i spillet til, spesielt hvis de ønsket å forbedre sin innsats i spillet. Funnet 1 viste elevers engasjement for opplegget, det viser at elevene ønsket å delta i spillet. Funnet 2 viser at elevene måtte ta til seg

kunnskap for å kunne delta videre i spillet og utvikle en konsekvenstenkning gjennom å tenke kontrafaktisk. Elevenes opplevelser viser til en stadig aktiv læreprosess hvor refleksjon er sentralt.

Dette funnet viser til hvordan et kontrafaktisk historieopplegg kan være, ifølge elevene selv, en god måte å utvikle konsekvenstenkning. Gjennom aktivt og kreativt opplegg får elevene mulighet til å styrke strategisk tenkning og forstå hvilke konsekvenser valg i krig kan ha. Denne kunnskapen om krigsvalg og de sine konsekvenser vil da bli overført til den faktiske historien og elevenes dypere forståelse av sentrale og kritiske historiske øyeblikk.

Lærer

6.trinn

«Altså jeg tenkte jo det. Den der biten der ved at de lærer seg litt konsekvensene av det de gjør (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s.10).»

Læreren på 6.trinn mente også elevene reflektere over valg og måtte tenke over konsekvenser på grunn av opplegget. Konsekvenstenkning er et sentralt tema i kontrafaktisk undervisning. I dette tilfellet opplevde læreren at opplegget bidra til å økte elever oppmerksomhet omkring handlinger, valg og hvilke konsekvenser de vil føre med seg. Kanskje det mest sentrale funnet under konsekvenser er hvordan lærer forteller om elevens som brukte refleksjon til å trekke linjer mellom handlinger de observerte eller tilegnet seg og mulige scenarier fra eget liv. Læreren fortalte med andre ord at elevene brukte lærdommen fra undervisning og knyttet det mot eget liv.

Lærerens erfaringer angående kontrafaktisk historie var til stede i diskusjonen om elev konflikter. I intervjuets slutt vedkjente læreren at kontrafaktisk tenkning var allikevel en sentral del av hens undervisning. Dette gjaldt spesielt i konflikthåndtering, hvor elevene måtte reflektere over valgene som var gjort og konsekvensene disse valgene førte til i etterkant. Deretter spurte ofte læreren, hva hvis du hadde gjort noe annerledes. Læreren så sammenhengen mellom måten konflikter ble håndtert på og opplegget om kontrafaktisk tenkning i form av argumentasjon, refleksjon og evne til å tenke ut ulike scenarier. Prosessen med å gå tilbake i tid og evaluerer egne handlinger og konsekvenser var sett på fra lærerens side som svært verdifull.

Læreren fortalte at elevene var vant til å bare følge strømmen i livet, uten å tenke over hvorfor noe har skjedd. Dette opplegget var derfor sentralt for elevene til å reflektere over hvilke valg

som har blitt gjort for å kunne forklare egen eksistens og livssituasjon. Opplegget kan i stor grad hjelpe elevene med å tenke kritisk, argumentere, forstå og se konsekvenser og utvikle en bevissthet rundt egne valg mente læreren.

9.trinn

«Ja, det tror jeg jo egentlig absolutt og akkurat at det eksempelet du trekker fram der. Med at de på en. Måte bare det er litt sånn uten å tenke da de bare tenke, OK, nå skal vi angripe de, og så gjør vi det så utrolig som egentlig har tenkt igjennom. Hva skjer? Hva kan skje? Hvis vi gjør det og like. Ja ser de her ledda på hva som det kan føre til da. Så tenker jeg at. Ja. Kan du påvirke de og altså hva de kan gi og ta» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.13)?

Læreren omtaler først og fremst at opplegget bidro i stor grad til konsekvenstenkning hos elevene. Dette mente læreren lå i av spillets natur, som ville «straffe» ugjennomtenkte avgjørelser. Læreren observerte også hvilke elever tidlig som forstod konseptet av spillet, og klarte å tenke flere steg framover. Læreren påpekte relevansen til konsekvenstenkning i undervisning, og hvilke faglige og sosiale fordeler det kunne ha. I et faglig perspektiv omtaler læreren at det kunne oppstå en dypere historiebevissthet ved å undersøke kontrafaktiske muligheter. Disse ulike historiske hendelsene kan bli diskutert i timen, i senere økter, eller med elever fra andre klasser som har en ulike historie å fortelle. Dette faglige utbytte mente læreren kom av det kontrafaktiske opplegget, og at det ga elevene muligheten til å forstå samspillet mellom fortid, nåtid og framtid bedre. Utenfor det faglige forklarte læreren at det å undersøke «hva-hvis» scenarioer var med på å styrke elevenes evne til å tenke kritisk, men også deres selvrefleksjon. Evnen til å undersøke hvordan fortiden kunne vært annerledes kan være med på å skape nye perspektiver på hvordan nåtiden er.

Det sentrale perspektivet fra lærerens intervju er observasjonene og refleksjonene læreren gjør angående kontrafaktisk historie som et pedagogisk verktøy. Elevene er med på å skape en historie som kan gi de dypere historiebevissthet og forberede de på sosiale setninger gjennom konsekvenstenkning.

Sammenligning

Datamaterialet viser at elevene klarte å vise evner til å tenke kontrafaktisk og reflektere over konsekvensene over valg i simulering av første verdenskrig og simulering av et familiemedlems livshistorie. Oppleggene bidro til kritisk tenkning, og refleksjon, selv om enkelte elever tidvis viste mangel på dette i intervjuene. Forskjellene ligger i oppleggene, hvor

6.trinn sine rammer for konsekvenstenkning var blant tre sentrale datoer, og 9.trinn hadde et spill med fokus på samarbeid og strategisk tenking. Begge lærerne mente oppleggene fremmet egenskaper som refleksjon og konsekvenstenkning, men forskjellen var i vektlegging fra opplegget. 6.trinn med en personlig livshistorie, 9.trinn med historiske scenarioer.

Funn 3: Ulemper ved oppleggene

Elev

6.trinn

Elev: «*Mitt intervju blir borte, så jeg fikk ikke*»

Martin: «*Hvorfor ble det borte?*»

Elev: «*Fordi PC-en klikker over. Skrev det på words, så da slettes. Men så dukker de opp igjen som senere*» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 6, s.3).

Et sentralt funn og observasjon fra opplegget, som også har blitt redegjort for tidligere i metodekapittelet, er tekniske problemer knyttet til gjennomføringen av opplegget. I den moderne norske skolen, med elevene ofte har PC eller Ipad, har tekniske problemer også blitt en faktor å regne med. Fra dette funnet forteller elever at de hadde tekniske problemer, enten på skolen eller hjemme. Elevene rapporterte om nettverksproblemer, tekster som forsvant og dukket opp igjen. Skjermer som frøs eller lignende. Dette fikk enkelte elever til å oppleve en frustrasjon, fordi de ønsket å gjøre intervjuet hjemme, men hadde tekniske problemer som medførte begrensninger. En elev gjentok prosessen hjemme flere ganger med å skrive ned svarene på intervjuene. Dette funnet vil være viktig empiri for andre som skulle tenke seg noe lignende og for meg selv i en neste gjennomføring av opplegget. En elev fortalte om stor frustrasjon når dokumentet ble gjentatte ganger slettet, bare for å dukke opp igjen på skolen, dette gjaldt også flere fag. Dette gikk delvis på bekostning av elevens motivasjon, læring og stress. Dette funnet understreker viktigheten av pålitelig, stabile teknologiske verktøy.

9.trinn

Martin: «*Ulemper?*»

Elev: «*Man kan ta det her som en sånn fri time og bare sitte og se på andre gjøre de.*»

Martin: «*Ja?*»

Elev: «*Bare kanskje snakke litt og bare sette seg tilbake og se på for eksempel*» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.13).

Ulempene elevene fortalte om var mangel på tid, mangel på informasjon angående andre land, og tidvis uenighet og konflikter mellom land (elever). Først og fremst fortalte elevene i intervjuet at de skulle ønske spillet kunne ha vart over lengre perioder. Elevene opplevde at de lærte mye gjennom spillet og skulle ønske det fulle potensialet kunne vært forløst.

«Nei han ble sinna og vi ble egentlig enige om at han skulle banke noen opp. Jeg ble egentlig veldig sur, så egentlig så gikk jeg også for attack» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 8, s.8)

I et av intervjuene mente en elev ble veldig sinna, og hen selv ble veldig sur. «Banke noen opp» var i henhold til å banke noen opp i spillet, med å angripe. Dette vises ved elevens videre setning, *«[...] så egentlig så gikk jeg også for attack.»* En annen elev rapporterte om mer uheldige sider ved spilling, og var tidvis redd for sosiale konsekvenser fra spillet. Enkelte elever var redde for at spillet skulle bli personlig, eller at det skulle bidra til krangling eller konflikter innad i klassen. En elev fortalte at dette var et problem i starten, men etter hvert som elevene begynte å forstå spillet og konsekvensene for spillet var dette ikke lengre et problem. Da kom forståelsen om hva spillet handlet om, og konfliktene minsket. Derimot var det fremdeles enkelte elever som var redd for at konflikter kunne oppstå dersom det de omtalte som «feil» skjedde i løpet av spillet. En «feil» kunne være å tape en krig, eller glemme planen.

Lærer

6.trinn

Det var noen ulemper som læreren også trakk frem i intervjuet. Dette var spesielt de tekniske problemer, og elever som hadde hjemme situasjoner som kunne være utfordrende. Funnet her viser hvordan utenom-faglige faktorer kan påvirke et slikt undervisningsopplegg. Læreren pekte også på utfordringer i forbindelse med økt nummer to, der vi gjennomførte mer åpne undervisningsform som kanskje kunne oppleves vanskelig for noen elever. I et mer åpent læringsmiljø kan elever som trenger tydelige ramme falle på utsiden av undervisningen. Dette viser hvor viktig balanse mellom struktur, frihet, og elevautonomi kan være i undervisningsøkter.

9.trinn

«Største ulempen er kanskje tidsbruken det tar. Mye tid å sette seg ned. Men utover det, så ser jeg ikke så mye negativt egentlig med spillet. Det er noe som for oss som har. Bare noen få timer i uka, og vi har en læreplan å jobbe oss gjennom. (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.8)»

Den største ulempen læreren merket på var presset om å komme gjennom læreplanen. Læreren anerkjente at forberedelse for opplegget kunne være omfattende, men gjør klar for at største ulempen er tidsbruken i henhold til læreplanen.

Sammenligning

I dette funnet viser elevene på både 6.trinn og 9.trinn til ulempene som oppsto i oppleggene. 6.trinn opplevde tekniske problemer, mens 9.trinn rapporterte om redsel for mulige sosiale konflikter og skulle ønske det var mer tid til gjennomføring. Likhetene i dette funnet er at det oppleves som noen ulemper ved oppleggene, men ulempene er litt ulike.

Funn 4: Variert undervisning

Elev

6.trinn

«Så når vi hadde deg, så ble det litt sånn mer annerledes. Det var veldig gøy» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 6, s.13).

I forkant av opplegget var jeg litt nervøs for mottagelsen av opplegget. Som tidligere beskrevet i metode-kapittelet er det å gjøre et opplegg som elevene var uvant med en risikofaktor som kunne i verste fall medføre litt datainnsamling. Derfor var funnet om variert undervisningsform et sentralt punkt i gjennomføringen av intervjuene. Variert undervisningsform ble fremhevet av elevene som en positiv og velkommen endring fra det tradisjonelle undervisningsopplegget. Ved å introdusere ulike pedagogiske metoder og historiedidaktiske tilnærminger, ble elevene oppmuntret til å tenke annerledes og utforske nye måter å lære på.

Elevene rapporterte at variert undervisning ikke bare var "gøy" og "annerledes", men også at det ga de muligheten til å engasjere seg mer aktivt i læringsprosessen. Denne tilnærmingen til undervisning stimulerte deres kreativitet og oppfordret til kritisk tenkning, ved å utfordre de til å se utover de vanlige grensene for deres kunnskap og forståelse.

9.trinn

Martin: «Ja. Tror dere at dere har lært det samme hvis dere har hatt vanlig undervisning hele veien?»

Elev: «*Jæææ, både og sånn hvis vi kun har vanlig undervisning. Kanskje vi hadde hatt hvert fall 2 timer ekstra med teori. Fordi vi fikk gått gjennom en del på de tre timene i forhold til de ukene vi har hatt teori.*»

Martin: «*Ja?*»

Elev: «*Og det satte seg mye bedre. Hvilke land som? Var med i hvert. Fall for meg.*» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.9)

Dette funnet viser til elevenes oppfatninger av undervisningsopplegget som en variert undervisningsform og elevenes refleksjon på over hvordan varierende undervisning kan ha effekt på deres læring og deres holdninger til faget og tematikken. De ulike undervisningsformene som blir diskutert er kontrafaktiskhistorie spillet om første verdenskrig og hva elevene opplever som normal undervisning. Normal undervisning opplevde elevene som å høre på læreren som foreleste eller snakket og så gjøre oppgaver knyttet til dette.

Som tidligere nevnt opplevde elevenes et engasjement og en dypere forståelse av historisk kunnskap og konsekvenser av handlinger gjennom. Elevene rapporterte at involveringen i spillet og interaktiv undervisningsform var annerledes og mer givende enn vanlig undervisning. I intervjuene ga de uttrykk for at dette førte til at de ønsket å følge mer med i undervisningen og engasjere seg i fagstoffet.

De to undervisningsformene blir i stor grad satt opp imot hverandre gjennom de ulike intervjuene. I vanlig og tradisjonell undervisning opplever ofte elevene monolog fra lærerens side, med lite læringsutbytte. På den andre siden tillot spillet elevene en mer aktiv rolle, både i egen læring, og utforske historiske scenarier. Elevene fortalte at de gjennom spillet fikk en mer levende forståelse og førstepersons opplevelse av krigens mange sider. Dette blir i stor kontrast til undervisningsformen som elevene opplever som stillesittende og lite motiverende.

Elevene sitt perspektiv på undervisningsopplegget var at mye læring kom gjennom erfaring og samarbeid. Læring gjennom det varierte undervisningsopplegget kom gjennom aktiv elevdeltagelse rundt allianser, forhandlinger og krigsstrategier.

Elevenes tilbakemeldinger understreker at variasjon i undervisningsopplegget er en stor faktor for læring. På den andre siden valgte en elev å fortelle at for mye spill ville heller ikke vært riktig, men en blanding mellom teori og praktisk tilnærming ville vært det ideale undervisningsmetoden.

Sammenligning

Dette funnet om variert undervisning involverer ikke lærerne, fordi dette er elevenes mening om deres opplevelse av variert undervisning, den vanlige undervisningen mellom faglærer og klassen, og kontrafaktisk historie undervisning mellom meg og klassen. Likhetene fra datamaterialet er at begge trinnene opplevde den varierte undervisningen som engasjerende, spesielt siden det var annerledes fra den vante undervisningen. Elevene trekker frem aktiv deltagelse, mulighet til å tenke kreativt og kritisk som noen punkter som bidrar til de positive følelsene til elevene. En forskjell er at elevene på 9.trinn fremhevet hvordan opplegget gav dem en dypere forståelse for historiske hendelser, mens elevene på 6.trinn ikke opplevde fordi elevene fokuserte mer på personlige hendelser.

Funn 5: Læringsutbytte/Historiebevissthet

Elev

9.trinn

Elev 1: *«Jeg tenker eller sann? Jeg hadde hvertfall det spillet på hjernen hele tiden. Jeg tenkte bare på det spillet hele tiden.»*

Martin: *«Hele den uka der? Det er denne uka, men opplevde du da at det sitter bedre?»*

Elev 1: *«Ja.»*

Elev 2: *«Ja.»* (Sitat elever 9.trinn, vedlegg 9, s.11)

Dette funnet er sentralt i utviklingen av spillet, og masteroppgaven. Funnet handler om elevenes opplevelse av læring, har de en forståelse av å faktisk ha lært noe. Her vil det forekomme noen gjentakelser fra andre kategorier, men også nye funn som vil bidra til å sette fokus på hvordan elevene opplevde at de lærte noe i løpet av øktene. Funnet viser til blant annet hvordan elevene selv mener de husker bedre og kan anvende kunnskap etter en periode med spillet.

Innenfor læringsutbytte er første fokuspunkt hvordan elevene rapporterte om at de opplever en forbedret forståelse og større engasjement for fagstoffet. Sammenlignet med tradisjonell undervisning opplevde elevene større grad av forståelse, blant annet at krigshandlinger ble mer nære, og komplekse historie senarioer og hendelser ble forenklet. Med begrepet forenklet mente elevene blant annet hvordan de gjennomførte valg, og dermed hadde lettere for å forstå

valgene som var tatt av de historiske aktørene. Krigssituasjoner dynamikk og konsekvenser kom som en naturlig læring gjennom erfaringer etter hvert som øktene gikk forbi.

«Da får man jo tenke. Igjennom. Det på den. Bare snakket sammen i timene og opplevd det og så i friminutta å gjenfortelle det for at du husker det enda bedre (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.11).»

Elevene opplevde at de fikk en bedre forståelse for og utbytt av konsekvenser og taktikk, historiske kontekster og fakta, og krigens realiteter. De mente også at de gjennom opplegget lærte mer om sentrale valg, strategisk tenkning, og viktigheten av å samarbeide for å oppnå felles mål. I henhold til historiske fakta nevner elevene spesielt USA inntreden i spillet (krigen) og starten av krigen som fakta som de husker godt. Dette påpeker elevene som viktig kunnskap som var med på å avgjøre krigen, og deres forståelse av første verdenskrig. I tillegg fortalte elevene om en ny og dypere innsikt i krigens realiteter, krigens gang og utvikling, bruk av våpen og hvilke brutaliteter konsekvenser hadde for krigens involverte.

I intervjuet var det et ønske å diskutere hvilke læringsutbytte, eller opplevelse elevene hadde hatt hvis de ikke hadde spilt spillet, altså dersom undervisning ikke hadde inneholdt kontrafaktisk historie og var mer tradisjonell. Dette er bare synsing fra elevene, men elevene fortalte dette. Elevene var sikre i sin sak at det hadde vært mindre engasjement hos elevene dersom det hadde vært tradisjonell undervisning. Dette baserte de på tidligere erfaring, og undervisningen som var i etterkant. Dette kunne medført lavere deltagelse i klasserommet, og mindre læring. Det neste punktet elevene fortalte var de ville opplevd mindre læring, i denne grad mindre dybdelæring. Elevene gjenfortalte at noe kunnskap ville det blitt, men i stor grad overflate kunnskap. Det siste punktet er at spillets natur var minneverdig, derfor var økingen av minneverdig fakta og øyeblikk til stede. Dette er noen av punktene elevene mente var sentrale, hvis spillet ikke hadde blitt gjennomført.

Lærer

6.trinn

«Det er jo kjempe mye læring i det, så jeg tror jeg bruker det mye mer enn jeg er klar over» (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s.14).

Læreren fra 6.trinn fortalte i løpet av intervjuet om det hen mente var flere ulike læringsutbytter som elevene fikk med dette opplegget. Dette kan oppsummeres i to ulike former, det kognitive og det sosiale.

På den ene siden var læreren opptatt av at elevene fikk muligheten til å utvikle kognitive ferdigheter som refleksjon, argumentasjon og selv-evaluering. Dette mente læreren kan være fordi elevene måtte dykke ned i «hva-hvis» scenarioer. For eksempel måtte elevene argumentere for hvorfor de mente foreldrene hadde endt opp i de ulike situasjonene hvis de ikke hadde møtt sine nærværende partnere, de måtte reflektere over hva som kunne skjedd hvis for eksempel mamma ikke møtte pappa og hvilke konsekvenser det ville ha for de selv og andre. Å vurdere alternative historier og arbeide med dette bidro til læring av de kognitive egenskapene, konkluderte læreren med

På den andre siden opplevde også læreren at kontrafaktisk historie kunne brukes som sosial trening. Dette kom ikke som en direkte konsekvens av det gjennomførte opplegget, men fremstod som en åpenbaring for læreren gjennom intervjuet. Læreren fortalte hvordan «hva-hvis» scenarioer var brukt i sosial trening hos eleven, spesielt brukte læreren dette ved konflikthåndtering. Læreren var opptatt av at elevene måtte se konsekvensene av sine handlinger og det blir brukt alternative tidslinjer for å kunne forstå hva som kunne ha skjedd og hvilke handlinger som kunne ha vært gjort annerledes. Derfor ville læren påstå at kontrafaktisk var en sentral del av hverdagen til læreren, men ikke slik at hen var klar over at det var det hen hadde brukt i å håndtere sosial mestring hos elevene.

9.trinn

«Nei altså jeg tror jo med dette spillet som jeg sa i stad, sånn at de lærer seg jo noe de lærer seg, noen begrep og som blir gått igjen. Vi er lærer noe om allianse, fordi det er mye naturlig å snakke litt om alliansene. Når du liksom deler ut i samarbeid, selv om de alene som de dannet er ikke sånn som de var i krigen. Men det er jo naturlig at vi snakker om. Ja, men hvordan var Det første verdenskrig. du snakker jo Om mye av det? Som faktisk skjede og kanskje verdenskrig også. Så jeg tror jo at ligger noe læringen i det og samtidig Som at det er gøy. Jeg tror jo at det er en det. Er jo en balansegang på. Hvor mye man lærer, man bør hva altså i hvilken grad ting skal være veldig gøy. Jeg tror de. Får litt av begge deler» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.10).

Elevenes opplevelse av læringsutbytte er viktig, men til syvende og sist er det læreren som avgjør hvilken undervisningsform som skal gjennomføres. Derfor er lærerens oppfattelse av elevenes læringsutbytte i opplegget sentralt. Rent faglig opplevde læreren at elevene forstod hvilke rolle landene hadde i krigen, hvor mektige de var og hvilke ressurser de hadde. Allikevel mente læreren at det kanskje ikke var faglige utbytte det som ble satt størst søkelys på. Læreren opplevde elevene utviklet samarbeid, både innad i gruppene og i ressursfordeling, konsekvens- og kritisk tenkning, refleksjon, argumentasjon og historiebevissthet. Læreren påpeker også at elevene med lav måloppnåelse kanskje opplevde størst læring i spillet. I etterkant av spillet hadde læreren vanskelig for å gi konkret svar på om spillet bidro til større eller mindre læring, men argumenterte for at engasjementet og utenom faglig læring er særdeles viktig i skolehverdagen. Videre fortalte læreren om et sentralt funn som kan være med på å styrke argumentasjonen om læring gjennom kontrafaktisk historie undervisning. Læreren opplevde at eleven fikk «knagger» og begreper å henge kunnskap på. Disse «knaggene» kunne bli brukt for videre læring.

I intervjuet evaluerte læreren om hva ville skjedd dersom spillet ikke var spilt. Læreren uttrykte da en mulig bekymring at elevene ville være mindre engasjerte, og ha et mindre læringsutbytte. Krigsstrategier, roller i krig, maktbalanse og tilgjengelige ressurser var noe av det faglige læreren var bekymret over elevene ville mangle. Spillet gav elevene forkunnskaper som læreren kunne bruke videre i undervisningen. Læreren ville påpeke allikevel at av erfaring er verdenskrigene fengende temaer, som kunne bidratt til engasjement uavhengig, men er sikker i sin sak at spillet har vært en positiv innvirkning på klassens faglige og ufaglige kompetanse.

Sammenligning

Dette funnet involverer ikke 6.trinn elevene på grunn av elevene rapporterte selv om læringen i funnet om konsekvenstenkning og kontrafaktisktenkning. Elevene på 6.trinn sin læring kan oppleves som gjennom lærerens meninger. 9.trinn elevene mente dem fikk en dypere historisk forståelse for historiske hendelser, krigsdynamikk og konsekvenser gjennom opplegget som balanserte mellom praktisk og teoretiske perspektiver. Lærerne på sin side var enige i at begge oppleggene medførte utvikling i argumentasjon, refleksjon, kritisk tenkning og konsekvenstenkning. Forskjellen er at 9.trinn læreren forteller om også historiske fakta som læring blant elevene.

Funn 6: Verdt tiden?

Elev

6.trinn

Elev: «Jeg syntes det også var veldig verdt tiden.»

Martin: «Ja fordi?»

Elev: «Fordi at når vi lærer om det samme hele tiden, så er det mye gøyere å prøve å finne. Noe nytt å lære om» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 6, s.15).

Dette funnet som vil bli diskutert fra 6.trinn elevenes intervjuer om de oppfatter opplegget som verdt tidsbruken. Dette funnet er i stor grad knyttet til både tidsbruken elevene må gjennom, det uvante opplegget og mulige utfordringer som det kan medføre, men også tidsbruken fra et lærers perspektiv. Det er flere metoder å undervise på, denne metoden et tidkrevende både i planleggingsprosessen, men også som underviser. Elevene svarte allikevel at de opplevde tidsbruken som verdt det. Dette punktet har blitt gjentatt tidligere, men elevene følte at opplegget var meningsfullt og derfor verdifullt å investere tid i. Intervjuene som ble gjort viser til at elevene syntes opplegget var verdt tidsbruken fordi det var gøy å tenke annerledes, og det var annerledes var tradisjonell undervisning. De fant mye glede i å tenke kontrafaktisk med alternative tidslinjer.

9.trinn

«Verdt det, det er det jo» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 9, s.13).

Denne delen av funnene involverer i hvilken grad opplevde at undervisningen var verdt tidsbruken. Kort fortalt opplevde elevene særdeles høy grad at undervisningen var verdt tidsbruken. Dette punktet er viktig både som elev, men også som lærer som bruker land tid på å planelegget et slikt opplegg. Verdifullt opplegg var sentralt i elevenes beskrivelse av tidsbruken, spesielt i form av opplevelsen av mer lærerrikt enn ved vanlig undervisning. Selv om enkelte elever reagerte på tidvis mye snakking, eller ustrukturert var allikevel elevenes svar at opplegget var verdt tiden som ble brukt, og elevene mente disse problemene ikke var noe hinder for læringen i dette opplegget.

Lærer

6.trinn

«Uten tvil ja (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s.13).»

I intervjuet til elevene ble de spurt om de følte opplegget var verdt tiden. Læreren fikk samme spørsmål, mye på grunn av tiden man bruker i planlegning, gjennomføring og læringsutbytte. Spørsmålet om verdi av tidsbruken ble svart med positivitet av flere dimensjoner.

Læringsutbytte, engasjementet fra elevene, sosiale og kognitive ferdigheter i utvikling fra dimensjoner som bidro til at læreren mente opplegget var verdt tiden.

9.trinn

«Men jeg synes jo det blir verdt det når du ser det engasjementet som igjen kommer og spesielt som du sier, kanskje guttene som skole i dag, men har bare de har nå kanskje som de gleder seg littegrann til den ene dagen jeg gjør det jo nesten verdt det alene» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.8).

Til slutt om funnet om verdt tidsbruken forteller læreren på 9.trinn opplevde spillet som verdt tidsbruken. Læreren har tidligere poengtert tidkrevende arbeid med å gjennomføre læreplanen, samtidig anerkjenner tidsbruken opplegget ville tatt å designe. Allikevel var læreren klar i sin talte at opplegget var verdifull bruk av tiden. Læreren mente elevenes engasjement alene gjorde opplegget verdifullt, samtidig som læringen og de ufaglige positive konsekvensene var tilnærmet en bonus.

Sammenligning

Både elevene og lærerne på 6.trinn og 9.trinn mente opplegget var verdt å bruke tiden på. Selv på 9.trinn hvor enkelte mente det var tidvis ustrukturert mente de at det var verdt tidsbruken. Lærerne fokuserte på det positive spesielt i henhold til læring og engasjement, hos både enkelt elever, men også for klassene generelt.

Funn 7: Sosiale aspektet

Elev

9.trinn

«Altså det er jo gøy så. Vi snakker jo om det i friminuttene og sånn. Så da setter det seg jo bedre mm. Og så går man jo rundt og tenker på taktikker ganske mye så» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.13).

Det siste funnet som vil bli diskutert var et fenomen som forærte seg ved en tidligere gjennomføring av undervisningsopplegget, altså før dette masterprosjektet. Den gangen ble opplegget noe overaskende et særdeles sosialt spill, klassebyggende og et tema klassene

snakket mye om. Noe tilsvarende oppsto også ved dette spillets gjennomføring. Elevene fortalte om sosialisering utenfor klasserommet hvor tematikken var spillet, taktikker, utveksling av informasjon, alliansebygging eller lignende diskusjonstemaer. Samtidig som spillet fremmet læring via en alternativ undervisningsmetode, fremmet også sosial interaksjon og problemløsning i grupper. Dette ble gjort både i fastsatte undervisningstimer, men også utenfor klasserommet og på fritiden. I etterkant har spillet blitt presentert for foreldremøte, og skrevet om i skoleavisen. Dette spillet, som startet som et kontrafaktisk historiespill, utviklet seg både som et spill med sosial læring og samarbeid i høysete, men også et spill som fremmet gode verdier og kollektiv problemløsning. Elevene rapporterte til stadig at tematikken den uken opplegget ble gjennomført, så var spillet et viktig samtaleemne. Dette ved at elevene snakker om undervisning utenfor klasserommet rapporterte elevene selv kunne medføre dypere og bedre læring og minne.

Sammenligning

Dette funnet ble spurt spesifikt til elevene på 9.trinn, men sammenligningen vil kort redegjøre for hva lærerne også mente. Læreren på 6.trinn, som tidligere nevnt under læringsutbytte, forklarte hvordan hen mente kontrafaktisk historieopplegg kan brukes til sosial trening, og læreren på 9.trinn hadde i også observert elevene prate om opplegget utenfor klasserommet. Dette vises på i engasjementet til elevene som ønsket fortsette å gjøre opplegget, og bekreftes i datamaterialet fra elevene på 9.trinn. Elevene fortalte om hvordan de snakket om det i friminuttene og tenker på taktikk. Elevene på 6.trinn hadde ikke denne opplevelsen, dette kan argumenteres for en forskjell på oppleggene og konsekvensene av gjennomføring av dem.

Kapittel 5: Drøfting

Denne delen består av drøftingen mellom datamaterialet fra analysen og teorien fra teorigapittelet. For å svare på drøftingen vil det være en gjennomgående rød tråd som omfavner en påstand om hvert drøftingstema som vil bli diskutert, forskningsspørsmålene fra innledningen og naturligvis problemstillingen. Drøftingen vil danne grunnlaget for konklusjonen på problemstillingen. Tematikken som skal drøftes i dette tilfellet er funnet omkring elevers engasjement for opplegget, meninger omkring undervisningsmetodene, hvilke læringsutbytte elevene og lærerne opplevde, hvilke sosiale aspekter som står sentralt og til slutt om elevene og lærerne opplevde oppleggene som verdifull bruk av tid.

Engasjement

Påstand: Elevene ble engasjert og lærte mer på grunn av høyt engasjement av å tenke kontrafaktisk.

Denne seksjonen av drøftingen skal diskutere om hvilken effekt oppleggene hadde på elevens læring og engasjement, samtidig som det skal ta for seg påstanden som er fremsatt. For å kunne argumentere for og imot denne påstanden vil dataen fra analysen blir brukt, både fra lærere ved 6. og 9. trinn, og elevene fra de respektive klassene. I henhold til teorien er simuleringsteoriene og utredelsen om kontrafaktisk historie relevante, og samt den nye læreplanen LK20 og mastergraden til Bjerke-Hagen. Deretter skal det bli gjennomgått mulig motargumenter, etterfulgt om påstanden og funnene passer inn med teorien og hvilke hull i forskningen som kunne vært nyttige å undersøke mer detalj.

For det første viser analysen av materialet at elevene både ved 6.trinn og 9.trinn opplevde et høyere engasjement gjennom å delta i de respektive undervisningsoppleggene. Elevene på 6.trinn forteller at de opplevde å være sentrale i læringsprosessen og ikke bare et resultat av den. Det å kunne bidra og skape sluttproduktet var positivt for de og det ga engasjement for opplegget. Samtidig ga elevene ved 6.trinn uttrykk for at det å bruke fantasien, tenkte kontrafaktisk og utforske alternative tidslinjer var artig. Det artige og engasjerende er viktig, men et sentralt punkt er også at elevene selv opplevde det som lærerikt, spesielt lærerikt å tenke annerledes i simuleringen av et familiemedlems liv. For 9.trinn viste det seg å være en dypere refleksjon rundt forholdet mellom engasjement og læring. Elevene mente de i stor grad lærte mer fra opplegget på grunn av det store engasjementet under gjennomføringen av simuleringen om første verdenskrig.

«Jeg synes også at når jeg hadde spillet, lærte først om IVK så kommer over timen så liksom være mer engasjert for å lære mer om første verdenskrig siden vi hadde det gøyе spillet først.»

(Sitat elev 9.trinn, vedlegg 8, s. 4)

Fra analysen viser noen elevers svar at de forventet å lære mindre uten opplegget. Dette var basert på deres tidligere erfaringer med undervisning de hadde hatt. Det var spesielt dybdelæringen elevene opplevde kunne blitt fraværende, og det ville blitt mer faktabasert. Samtidig er det viktig å vise til elevene som mente opplegget var det mest sentrale i fritidspratningen både på og utenfor skolen. Opplegget engasjerte elevene i en slik grad at det ble snakket om på tvers av klassene, i friminuttene og ble brukt under foreldremøte og kom i

skoleavisen. Dette viser at elevene selv opplevde et høyt engasjement for opplegget, og de mente det første til mer læring.

For det andre viser analysen at lærerne var enige i at elevene var engasjerte, og både lærerne for 6.trinn og 9.trinn opplevde høyt engasjement blant elevene. Læreren for 6.trinn forteller fra spesielt økt nummer en at elevene var mer deltagende, og fremhever også hvordan engasjementet kom tydelig fram gjennom hvordan elevene deltok, reflekterte, argumenterte og dermed bygde et læringsmiljø.

«Og de får komme med sine refleksjoner. Uten at du sa ja eller nei eller riktig eller feil. Og det fører til at det er veldig mange som vil dele det de tenker på. Så aktivitet og muntlige aktiviteten ble stor» (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s. 6).

Læreren fra 9.trinn trakk fram mange av de samme momentene, det var et høyere engasjement rundt tematikken enn tidligere. Elever med lav motivasjon var mer deltagende, og alle elevgruppene var mer engasjert i etterkant av opplegget, og gjennom tematikken enn hva som var forventet. Begge lærerne kunne informerer om hvilken glede det å ha engasjerte elever faktisk betyr, og hvilken betydning det kan ha for læring. Læreren fra 9.trinn uttrykte også en bekymring dersom opplegget ikke hadde blitt gjennomført, i form av mindre læringsutbytte og vesentlig mindre engasjerte elever.

«Men det som jeg allikevel å trekke fram som det positive er jo den starten er så får de engasjert. I et tema. Og jeg merker jo på flere, og særlig på et par av de guttene. De var veldig engasjert, og var engasjert i temaet gjennom hele opplegget, så jeg tror jeg vil på noe, synes jeg ikke. Det fram som de mest positive med opplegget det engasjementet elevene for. Det er jo det du som lærer kanskje føler ikke alltid at du får nok av elevene er kjempeengasjert på det du faktisk skal lære noe om, og det fikk du der, så det vil jeg liksom trekke fram som er» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s. 8).

I teorikapittelet ble det beskrevet hvordan simulering og KFT kan engasjere elever (Huijgen & Holthuis, 2014; Lund, 2020; Stevens, 2015). Samtidig viser masteroppgaven til Bjerke-Hagen hvordan å utforske «hva-hvis» kan bidra til at elever blir mer engasjerte i undervisning (Bjerke-Hagen, 2011). Her ble det vist hvordan simulering og «hva-hvis» scenarier kan brukes for å involvere flere elever, og for elevene til å kunne delta uten at det blir personlig. Akkurat dette kan diskuteres i henhold til 6.trinn elevene, fordi den simulering de gjorde var mer personlig, da utforsket familiemedlemmers livshistorie og derfor kan det oppleves mer

personlig. Dette står i strid med teorien om at simulering blir upersonlig, men allikevel var det høyt engasjement hos elevene på 6.trinn. Den aktive rollen til elevene og aktive opplegget er med på å gjøre de mer involverte og engasjerte enn tidligere. Både i teorien fra Lund og analysen blir det beskrevet hvordan elever som tidligere har hatt lite deltagelse i faget oppleves som mer aktive og lærevillige (Lund, 2020).

“Active learning is considered an effective strategy to enhance student engagement”(Stevens, 2015, s. 481).

Dette blir beskrevet i artikkelen til Stevens, masteroppgaven til Bjerke-Hagen og boka til Lund (Lund, 2020; Stevens, 2015, Bjerke-Hagen, 2011). KFT kan i større grad bidra til å tenke alternativt noe elevene i denne undersøkelsen opplevde som motiverende og engasjerende. Dette blir også beskrevet i artikkelen til Huijgen og Holthuis hvor det blir vist til at KFT kan gjøre elever mer motivert for historiske tematikker (Huijgen & Holthuis, 2014). Som beskrevet i presentasjonen av LK20, så skal læreplanen legge til rette for utforskning og nysgjerrighet for elevene. Elevenes nysgjerrighet og utforskning kan i stor grad bekreftes fra datamaterialet, hvor elevene utforsket historien gjennom begge oppleggene og læreren for spesielt 9.trinn forteller hvordan resten av perioden var elevene mer engasjerte enn vanlig. Dette viser at opplegget og engasjement hos elevene kan trekkes mot teorien og LK20.

På den andre siden skal man også være kritisk til elevenes engasjement og deres overveldende positive uttalelser om oppleggene. Analysen viser at det for eksempel var enkelte elever som hadde vanskeligheter med å tilpasse seg, for eksempel ved 6.trinn hvor noen elever slet med å formulere spørsmål, ikke klarte å reflektere omkring hvor foreldre ville vært i alternative tidslinjer, eller med elever som hadde tekniske problemer, eller 9.trinn hvor enkelte elever ikke var med fra start, eller var redde for sosiale sanksjoner og konflikter spesielt i starten av opplegget, men også gjennom det. Enkelte av disse elevene rapporterte allikevel positive tilbakemeldinger, men det var en problematikk som kunne blitt overveldende. Overveldende i den forstand at opplegget kunne blitt feilslått, eller ødeleggende for datainnsamlingen Et annet motargument er de tidligere nevnte utfordringer som er knyttet til metoden for innsamling av data. Enkelte elever kan ha blitt påvirket av andre elever til å snakke positivt omkring opplegget, og av hensyn til meg i min rolle som både lærer og den som gjennomførte opplegget. For å motargumentere motargumentet vil det være naturlig å vise til lærerens erfaringer, og deres redegjørelse av øktene. Tilnærmingene og beskrivelsene fra læreren er ganske like, og begge rapporterte om engasjerte elever. Selv om læreren kanskje følte et

behov for å støtte forskingen, delte de samme opplevelser som elevene når det gjaldt tematikken.

Påstanden om at elever ble mer engasjerte og lærte mer av å tenke kontrafaktisk kan diskuteres. Teorien påstår dette, elevene på 6.trinn påstår dette, elevene på 9.trinn opplevde mer læring av et kontrafaktisk spill og mener selv de lærte mer fordi de var engasjerte av KFT, og lærerne påstår elevene var engasjerte, og tror elevene lærte mer av denne grunnen. I dette tilfellet kan det tydeliggjøres at elevene var engasjerte, og dette samsvarer med hva teorien påstod kunne skje. Læringen elevene opplevde må bli tatt på alvor, og dette skjer ved et opplegg som oppfordrer og utfordrer elevene til å tenke kontrafaktisk. Hvor mye læring det høye engasjementet og KFT medførte er vanskelig å måle, og dette kan muliggjøres som et hull i forskningen. Dette forankres i prosjektets vitenskapelige forskningsteoretiske perspektiv, fenomenologisk tenkning hvor intervjuobjektene meninger er sentrale. Konklusjonen ved påstanden er at elevene opplevde mye læring og høyt engasjement med oppleggene.

Kontrafaktiskundervisning

Påstand: Elevene responderte godt og lærte mer på grunn av et kreativt kontrafaktisk historieopplegg.

Denne delen av drøftingen har fokus på undervisningsmetoden og den historiedidaktiske tilnærmingen av et kontrafaktisk opplegg, og hvilke effekt det kan ha på elevers læring, og deres opplevelse av variasjon. Argumentene eksemplifiseres av elevenes og lærernes intervjuer slik de ble presentert i forrige kapittel samtidig som de blir sett i lys av teori om simulering, historiebevissthet og kontrafaktisk historie. Målet for denne delen er å se om analysen passer sammen med teorien, LK20, tidligere forskning og avdekke eventuelle hull i forskningen.

For det første viser analysen at elevene fra 6.trinn opplevde den nye undervisningsformen som en forfriskende endring i skolehverdagen. De fortalte at den nye tilnærmingen til undervisning var med på å stimulere kreativiteten dem, og oppfordret de til å undersøke forbi gamle vaner og tenke nytt.

«Det er også når vi har [hen], så har vi bare det samme, og så blir det veldig kjedelig å gjøre det, men som vi har deg som så gjør vi masse forskjellig, og da blir det litt gøyere å gjøre ting» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 6, s. 13).

«At man tenker litt med på hva som hadde skjedd, hvis. Ja for som ikke har skjedd hvis det ikke skjedde, så tenkte man litt mer tilbake» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 4, side 9.).

Elevene mente at de kontrafaktiske undervisningsoppleggene bidro til ny kunnskap og forståelse. Elevene opplevde, som også tidligere skrevet, at opplegget var:

«Det er fint. Nei, det er litt gøy og liksom bruke fantasien og kunne se hvordan jeg får da hvordan livet kunne blitt. Fordi hvis ikke de har blitt sammen» (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 5, side 6.).

Dette er et sentralt punkt som er drøftet ovenfor, men elevers opplevelse av variasjon av opplegg som moro er viktig informasjon for lærere. Denne informasjonen kan bidra til å videre utforske nye undervisningsmetoder for å holde elevene motiverte for skolen. Læreren fra 6.trinn fortalte ikke mye om variasjon av undervisningsopplegget, men at KFT var sentral

i undervisningshverdagen hens, særlig i form av konflikthåndtering og sosial utvikling. Derimot hadde læreren lite erfaringer om bruk av KFT som en bevisst del i undervisningen i klasserommet.

For det andre, viser analysen at elevene fra 9.trinn i likhet med 6.trinn var positive til opplegget og undervisningsmetoden. For 9.trinn var det et spill som undervisningsform med kontrafaktisk historie perspektiver som grunnlag. Responsen elevene rapporterte fra intervjuet var at undervisningsformen bidro til en dypere forståelse av fagstoffet og engasjert seg mer i undervisningen enn tidligere.

*«Ja, jeg tror ikke jeg lærte noe fra de timene vi hadde med S****. Altså jeg hen var og fikk oss til å skrive masse ned, og jeg husker ingenting. Men når det spillet så husker jeg mer de typene trippelalliansen og trippelententen, ja de landene, og når det starter og sånne ting og det var mer nyttig informasjon for meg enn det S***** selv som jeg ikke engang husket, så jeg synes jeg lærte egentlig bedre når vi hadde spill enn når vi hadde vanlig undervisning, fordi når vi hadde vanlig undervisning, så går det inn et øre og det andre også når de spiller, så blir jeg mer sånn engasjert og dag. Så gøy bra» (Sitat 9.trinn elev, vedlegg 8, s.4).*

I løpet av intervjuet satte elevene ofte tradisjonell undervisning opp mot spillets undervisningsform, med et kritisk blikk på tradisjonell undervisning.

Elev: *«Jeg syntes det var mye gøyere.»*

Martin: *«Ja, fordi?»*

«Men fordi at de ligger og på en måte delta og gjør liksom. Vanlig undervisning Det er ikke så gøy, for da må du bare sitte og høre eller lese. Men i spillet så kan man jo delta selv og ta på en måte egne valg å lære litt om det» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 9, s. 5).

Elevene mente i stor grad de lærte mer av undervisningsformen som bidro til mer aktiv deltagelse enn hva de tidligere hadde erfart. Det var gjennom førstehåndsforståelsen på krig, den aktive deltagelsen, utforskningen av historiske scenarier som bidro til læring. Læreren fra 9.trinn hadde samme oppfattelse som elevene sine. Læreren understreke derimot aldri positive forskjeller på undervisningsformene, men fortalte at hen aldri hadde gjort noe lignende før.

Martin: *«Har du brukt noe av det kontrafaktisk? Tidligere med elevene, nei? Hvorfor ikke?»*

Lærer: «*Nei, vet ikke helt. Jeg nå har jeg altså sagt jeg har kun undervist denne gjengen, så jeg har ikke hatt. Jeg har kun undervist i samfunnsfag og historie med denne ene gjengen end, så det kan kanskje være litt av gangen*» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s. 12).

På den andre siden ser læreren at undervisningsformen bidra til mye læring, både sosial og faglig. Dette vil bli gått mer i dybden på i neste drøfting.

«Nei altså skal du se på historien så er det ofte lett å tenke liksom at OK skal du se på historien så sier det sånn som det var, men samtidig så er det. Jo, kanskje noe med den her og den her bevisstheten. Altså bare ha evnen til å reflektere da og tenke selv tenker jeg kan viktig når vi snakker om kontra faktisk tenkning det å kunne reflektere for det. Det blir jo ofte sånn i et fag som samfunnsfag og historie for det blir ofte sånn faktabasert. Mm, og så vi klarer mange som ikke. Å så tenke altså, man får ikke reflektert nok selv, ja» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s. 13).

Innledningen til teorikapittelet siterer Stevens; «*When students process information in ways that are meaningful to them, they become producers of knowledge rather than consumers of content*» (Stevens, 2015, s. 481), og forteller at elever som prosesserer informasjon som virker meningsfull så blir de produsenter av kunnskap, og ikke forbrukere. Dette kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av oppleggene. Simulering fremmer deltagelse, og læring av for eksempel kritisk tenkning. Utvikling av kritisk tenkning er også sentralt i argumentasjonen for kontrafaktisk historie fra Bjerke-Hagen (Bjerke-Hagen, 2011). Som undervisningsmetode trenger simulering avgrensninger, og i dette tilfellet var det første verdenskrig. Simulering som metode har som hensikt å lære elevene blant annet å kunne ta nye perspektiver, og forstå valgene som ble tatt. Dette samsvarer med delen om LK20 som forteller om hvordan det er sentralt i faget at elevene klarer å reflektere, tenke kritisk og kunne ta andre perspektiver, samtidig som undervisningsmetoden er med på å utforske historien og skape nysgjerrighet hos elevene. Undervisningsmetoden blir også beskrevet som et nyttig verktøy for å fremme flere elever enn vanlig, fordi elevene inntar en rolle og har ifølge teorien og tidligere lettere for å bidra og debattere og fremme diskusjon (Bjerke-Hagen, 2011; Lund, 2020). Dette stemmer med dataen funnet i prosjektet fra lærerens perspektiv, elever som tidligere ble oppfattet som lite interessert vise større nysgjerrighet enn tidligere. Innenfor KFT ble det beskrevet hvordan små valg kan ha stor betydning (Sørensen, 2004; Tetlock et al., 2007). Dette ble speilet gjennom med Kina som historisk stormakt, og blant annet krigsspill,

med små marginer mellom seier og tap, men i tillegg åpne historiske situasjoner som kan utforske med store forskjeller fra de ulike resultatene.

Både teori og tidligere forskning viser til hvilke krav det settes til læreren for å drive et kontrafaktisk historieopplegg (Bjerke-Hagen, 2011). For eksempel trengs det høy faglig kompetanse fra lærere, det er høy tidsbruk i gjennomføring, planlegging og etterarbeid og det er en fare for å blande fakta og fiksjon blant elever. Elementet om høy tidsbruk ble vist i analysen fra 9.trinn, hvor det blir beskrevet hvordan det kan være vanskelig å ha kontrafaktiske historieopplegg, med fokus på simulering og rollespill i en travel skolehverdag. Dette baserte 9.trinns læreren spesielt på fokus områdene i LK20 og de relativt få øktene som var disponibel for samfunnsfag. Derfor settes det store krav til læreren om kontrafaktisk undervisning blir et nyttig verktøy, eller et undervisningsopplegg som ikke prøves igjen.

Derimot er det vanskelig å kunne måle læringen elevene fikk gjennom kontrafaktiske opplegg. Responsen fra elevene var i stor grad positiv, men var dette fordi det var annerledes eller gøy, eller fordi de opplevde skolehverdagen som meningsfull og lærerik igjen? Som skrevet i analysen var det en elev som hadde gruet seg til 9.trinn oppleggets siste økt, fordi det var mulige sosiale konsekvenser av å angripe «feil» land, eller ved 6.trinn hvor opplegget fikk en reduksjon av kvalitet på grunn av tekniske problemer. Kanskje også elevene som ikke var med i intervjuprosessen hadde gitt andre svar, kanskje de hadde en annen opplevelse av oppleggene og læringen.

For å oppsummere kan det være vanskelig å si sikkert hva elevene lærte fra oppleggene, men elevene rapportere i stor grad at de opplevde det som positivt og lærerikt med hvordan undervisningen var strukturert. Dette er i sammenheng med oppleggene, elevenes respons på variert undervisning og lærernes svar i analysen. Sammenhengen mellom teori og analysen ser ut til å passe sammen, spesielt i henhold til hvordan KFT i åpne historiske krigspill og simulering kan bidra sammen til å skape et undervisningsopplegg som bidrar til elevengasjement, læring og utvikling av kognitive egenskaper. Det er derimot hull i forskingen, blant på hvordan å måle kunnskap som vil være mer naturlig å måle over flere år, eller hvilke intervjuobjekter som ikke ønsket å stille. Kanskje analysen hadde gitt veldig ulike svar dersom de hadde blitt intervjuet. Konklusjonen fra påstanden er: Ja, elevene responderte godt på opplegget av flere ulike årsaker, men kunnskapen er vanskelig å måle utenom elevenes egne positive respons.

Historisk empati, historiebevissthet, og refleksjon

Påstand: Elever har hatt et høyere læringsutbytte ved å gjennomføre kontrafaktiske historieopplegg.

«Kan jo kanskje si. Den lærte hvordan litt sånn hvordan skulle vært som en på en måte politiker da hvordan de står frem for sånn og snakker for seg og sånne ting lærte jo å styre» (Sitat, elev 9.trinn, vedlegg 8, s.9).

Hvilke læringsutbytte mener lærere og elever fra 6.trinn og 9.trinn at de har hatt ved gjennomføringen av et kontrafaktiskhistorieopplegg, og hva sier teorien om læring ved et slikt opplegg? Dette drøftingspunktet er sentralt for forskningen, for elevers som har det morsomt og er engasjerte er fint, men har de lært noe, eller har det vært forgjeves? Denne delen kommer til å drøfte datamaterialet som elevene og lærerne har fortalt fra intervjuene, samt bruke teorien fra teorikapitlene om simulering og kontrafaktiskhistorie, og Bjerke-Hagen sin masteroppgave fra tidligere forskning. Det kan være aktuelt å drøfte i hvilken grad det kan tolkes at elevene opplevde læring av historiebevissthet basert på svarene elevene har gitt, men som teorien til Lund og Roos forteller er dette derimot vanskelig å måle uten kunnskap i forkant eller i etterkant om elevenes grad av forståelse (Lund, 2020; Roos, 2023). Det skal også understrekes at læringsutbytte kan deles i to kategorier: Det faglige, faktakunnskap om første verdenskrig, og det ufaglige i form av samarbeid, argumentasjon, refleksjon og andre kognitive egenskaper. Begge er sentrale i lærernes beskrivelse av læringsutbytte hos elevene.

For det første viste analysen at elevene fra 6.trinn rapporterte at de lærte mye om konsekvenser og hvordan valg kunne påvirke livet videre. Læreren fra trinnet mente elevene utviklet ferdigheter gjennom opplegget.

«Jeg tror nok elevene kjente at de måtte stå på selv. Du måtte eie sine egne historier. Og de måtte. De kunne ikke bare lene seg tilbake foran andre svare. Sånn som man av og til kan ha det i en time. At det er de samme som svarer. For eksempel. Så, så alle måtte jo være aktive delaktig i dette» (Sitat lærer 6.trinn, vedlegg 10, s.7).

Dette var for eksempel refleksjon og argumentasjon, men også utvikle sosiale ferdigheter. Læreren opplevde nærmest en åpenbaring gjennom intervjuet og fortalte at «hva-hvis» simuleringer av hendelser og konflikthåndtering var tilnærmet daglig en del av lærerhverdagen for lærere og elever. Dette kan ses i sammenheng med det elevene opplevde å lære mer om konsekvenser av valg som ble tatt av de selv eller mennesker som var nære dem.

Sett i sammenheng med teorien om simulering av Lund og Stevens om historisk empati, og perspektivtakning er «hva-hvis» senarioer et argument for kontrafaktisktenkning i skolen.

«Læreplanen legger også opp til at elevene skal se hendelser i fortiden fra ulike perspektiver og utvikle forståelse for menneskers utfordringer og handlinger i fortiden» (Hva er nytt i historie? | udir.no, u.å., s. 1).

Sitatet er hentet fra Utdanningsdirektoratet, med tittelen: *«Hva er nytt i historie?»*. Simulering er en metode for elevene å se ulike perspektiver, reflektere over valg og kunne forstå de historiske konfliktene og valgene som har blitt tatt, med andre ord historisk empati og kontrafaktisk tenkning. «Hva-hvis» tenkning med simulering enten faglige settinger i skolen, eller simulerer sosiale settinger mente elevene og læreren fra 6.trinn at de opplevde læringsutbytte, spesielt i form av konsekvenstenkning, refleksjon og argumentasjon i både faglige og sosiale settinger.

For det andre viste analysen at elevene på 9.trinn opplevde mer læring og forståelse av fagstoffet. Elevene rapporterte at de var aktive deltagere i læringen og opplevde å forstå krigsvalg, og historiske valg som var tatt i pressede situasjoner og i krigsstrid. Et sentralt punkt er at elevene opplevde å huske både fakta om landene bedre, men viste også historisk empati.

«Velger å kun driter alle konsekvensene for eksempel, og bare gjør det for moro, så kan man lære mindre eller om man har med masse konsekvenser for alt det man kan gjøre, så tror jeg man lærer bedre. For da tenker man mer gjennom over, hva skjer og hvorfor man gjør dette og sånn» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 7, s.12).

Dette sitatet viser hvordan en elev forteller at hen begynte å tenke over hvorfor man handler som man gjør etter å ha *«masse konsekvenser.»* Denne elev kan tenkes forstår perspektivtakning basert på sitatet hvor elev reflektere over valg og konsekvenser.

Elevene ble også utfordret på hva hvis de ikke har gjennomført opplegget, og da var svaret at de ville trolig hatt dårligere dybdelæring. Kunnskap og fakta kunne de lære gjennom vanlig undervisning, men å forstå det hjalp i denne undervisningsmetoden. I likhet med elevene fra 6.trinn fortalte elevene fra 9.trinn at konsekvenstenkning var sentral del av opplegget, og en del av læringen.

Elevene opplevde konsekvenser for handlingene de gjorde i opplegget, og mente dette styrket læringen i strategisk tenkning blant annet.

«For eksempel det med. Det der når jeg skulle på en måte sende tropp, eller når jeg skulle når jeg skulle angripe et annet land, så husker jeg første gangen så bare angrepet jeg uten å tenke liksom fordi jeg visste liksom ikke hvordan taktikker jeg skulle gjøre og sånn. Og så skjønte jeg etter hvert at vi måtte heller ta det litt rolig og kanskje alliere oss med folk.

Så jeg lærte mye nytt» (Sitat elev 9.trinn, vedlegg 8, s. 2).

Læreren på 9.trinn fortalte også at det var en personlig opplevelse at elevene lærte konsekvenstenkning, og læreren reflektere over hvilke goder dette kunne ha for elevene. Det faglige perspektivet læreren pekte på var i henhold til historiebevissthet, å kunne se linjer mellom fortid, nåtid og forventinger for framtida (Roos, 2023). Utenom det faglige mente læreren at opplegget, med vekt på KFT, kunne bidra til å forbedre elevenes evne til kritisk tenkning, perspektivtakning og selvrefleksjon. Dette samsvarer med Bjerke-Hagens argumentasjon for kontrafaktisk historieopplegg, hvor elevene utvikler kritisk tenkning, tar ulike perspektiver og argumentasjon (Bjerke-Hagen, 2011). Læreren nevnte at faglig utbytte kunne være mulig i form av faktabasertkunnskap om land og deres deltagelse i krigen, men valgte å fokusere på samarbeid, i grupper og på tvers av grupper, refleksjon, argumentasjon og nevnte historiebevissthet og kritisk tenkning.

«Ja altså det er jo bare det. I form av samarbeid det at de må Forholde seg til. Altså først og fremst at de må forholde seg til rollen sin måtte gå inn igjen og rolle at jeg på en måte. Læring i seg selv og vi Må spille en annen rolle enn den de egentlig er og det er at vi må ut på gangen og det at vi må snakke sammen og at vi må samarbeide det at vi må gjøre byttehandler det at de ja. Så jeg tror jo at det er mye læring i. Forhold. Til samhandling, og det at vi må samarbeide og snakke sammen, og det er. At, vi må tre inn i en rolle» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.7).

På spørsmålet om hvordan elevene ville respondert hvis de ikke har vært gjennom opplegget responderte læreren med bekymring angående læringsutbytte. Dette ble begrunnet i både nysgjerrigheten og engasjementet som opplegget skapte, men også forkunnskapene og den alternative historien som kunne brukes i senere anledninger. Derfor mente læreren at det er tydelig at klassene hadde fått en positiv utvikling både i faglige og ufaglige kompetanse.

For det tredje kan teorien om simulering og kontrafaktisk historie sees i sammenheng med dataen funnet fra intervjuene (Bjerke-Hagen, 2011; Lund, 2020; Stevens, 2015). Som tidligere

nevnt er perspektivtakning sentralt innenfor datamaterialet, men også det teoretiske rammeverket for prosjektet.

“When students adopt the persona of any number of historical actors – each with their own views, perspectives and interpretations – they begin to understand that history is representational and not about impartially recalling events. Role-play demonstrates to students how racial, religious or socio-economic background can shape one’s experience”(Stevens, 2015, s. 482).

Simulering skal bidra til å forstå aktørers perspektiver fra historiske kontekster. Et av argumentene til læreren fra 9.trinn var at simulering bidro til å gi elevene bedre forkunnskaper til videre arbeid. Dette blir også beskrevet fra teorien til Lund, der han viser at elever som har deltatt i denne typen opplegg kan, fortelle en upersonlig opplevelse av rollen sin, det kan bidra til høyere deltagelse enn tidligere. Siden elevene spiller en rolle kan de vise til hvordan rollen opplevde situasjonen, eller hvordan de opplevde å være i en rolle fra en historisk setting. Dette kan bidra til at det blir mindre personlig for eleven, siden eleven ikke trenger å forklare med personlige meninger. Stevens artikkel og Bjerke-Hagens masteroppgave viser, i likhet med erfaringene til elevene fra 9.trinn at elever som arbeider på denne måten oppnår en bedre forståelse for historie, forstår de ulike valgene og årsakene som ble tatt i fortiden og fikk en historisk empati og tilknytning til sentrale skikkelser de lærte om (Bjerke-Hagen, 2011; Stevens, 2015).

For det fjerde viser teorien til KFT at et opplegg med fokus på alternative tidslinjer kan bidra til å lære elever om kritisk tenkning og at historien ikke er bestemt, men i utvikling og basert på valg (Sørensen, 2004; Tetlock et al., 2007). I teori kapittelet beskrives KFT til å bidra til, allerede nevnte, kritisk tenkning og historiebevissthet, men også historisk kunnskap, utvikling av fantasi og kreativitet, perspektivtakning og historisk empati. Dette er alle momenter som har blitt nevnt av lærere eller elever som et læringsutbytte.

På den andre siden kan det spekuleres om elevene fra 9.trinn kunne lært det samme med mindre tidsbruk, eller at elevene ved 6.trinn hadde hatt bedre læringsutbytte dersom de tekniske problemene beskrevet i metodekapittelet ikke hadde oppstått. Dette er perspektiver som er sentrale i utformingen av et kontrafaktisk simuleringsopplegg, vil elevene lære nok? Derfor var spørsmålet sentralt i henhold til læringsutbytte i intervjuet, men også spørsmålet om deres opplevelse hvis opplegget ikke var gjennomført. Dette kan tilnærmet bli sett på som et kontrollspørsmål for å avdekke intervjuobjektene mulig negative tanker omkring læring.

Derimot ble både lærere og elever negative i tankegangen dersom opplegget ikke var gjennomført.

Teorien og dataen fra intervjuene passer sammen i henhold til hvilke læringsutbytte som var forventet, og hvilke læringsutbytte lærere og elever opplevde. Hull i forskningen er naturlig i henhold til hvilke elever som ble intervjuet, og vanskeligheten i å måle utviklingen av evner som samarbeid, historiebevissthet og kritisk tenkning. Oppsummert kan oppleggene basert på dataen fra elever, lærere og det teoretiske rammeverket bidra til et læringsutbytte hos elever, både faglig og ufaglig.

Det sosiale aspektet

Påstand: Elevene lærte mer utenfor klasserommet, enn i klasserommet.

Et av funnene som har overrasket både meg, lærere og andre som har testet oppleggene er i hvilken grad sosial utvikling medføres på grunn av elevenes gjennomføring av øktene. De to ukene på Østlandet, og denne uken med masterprosjektet vitner om et samtaleemne som dreide seg omkring skole, og kontrafaktisk tenkning. Denne delen vil ta å sette lys på hva elevene og lærer på 9.trinn mente om det sosiale ved opplegget, og læreren ved 6.trinn. Elevene fra 6.trinn rapporterte ikke noe nevneverdig angående det sosiale, som det ble gjort ved 9.trinn. Det sentrale er å drøfte hvilke goder elevene kan ha medbragt seg med hensyn til det sosiale aspektet. Denne delen av drøftingen vil gå inn på kritisk tenkning, basert på datamaterialet elevene og lærerne fortalte, og samtidig drøfte dette opp mot teorien fra kapittelet om kontrafaktisk, og simulering og rollespill. Dette kan være en kontroversiell framgang siden denne drøftingsdelen ikke baseres på noe teori. Det kan diskuteres om teoretiske aspekter som involverer høyt engasjement, eller teori fra LK20 om at historien skal pirre nysgjerrigheten, men ingen av disse aspektene forberedte meg på at det kontrafaktiske historiespillet skulle bli det sosiale tematikken denne perioden. Grunnen til at dette blir allikevel tatt med, selv om det ikke har teoretisk forankring, kan argumenteres for med blant annet prosjektets fenomenologiske perspektiv. Elevenes og lærerens meninger skal være sentral og bli tatt på alvor, derfor vil prosjektet sette fokus på hva som ble sagt angående om opplegget på fritiden.

For det første var det interessant å se at empirien fra første gjennomgang av det kontrafaktiske spillet ved en Østlandsskole hadde tilnærmet lik effekt denne andre gjennomkjøringen. I denne sammenhengen er dette basert på elevenes egne handlinger til å ta initiativ til å prate om oppleggene utenfor klasserommet. Både fra lærerens observasjoner, muntlig dialog med elever og samtaler underveis og i etterkant av oppleggene bekreftet mistanken om at elevene tok undervisningen med seg ut av klasserommet, og inn i de sosiale interaksjonene med vennene sine. Elevene selv mente dette ble gjort fordi opplegget var engasjerende, de ville gjøre det rette valget og danne den beste alliansen. Dette er i samsvar med teorikapittelet om kontrafaktisk, hvor det er beskrevet hvordan å tenke «hva-hvis» kan pirre nysgjerrigheten. Fra dataen kunne elevene også rapportere at de opplevde at fakta, både om landene og de som ble gitt i øktene ble husket bedre.

Læreren på trinnet opplevde at refleksjon, kritisk tenkning og samarbeid var sentrale egenskaper som ble utviklet både i og utenfor klasserommet. Elevene samarbeidet på tvers av egne klasser og grupper, diskuterte valg og reflektere over andre sine handlinger. Dette kunne medføre en refleksjon om at historien ikke har en absolutt sannhet, og elevene kunne forstå hvordan historien er formbar. Dette kan knyttes mot hva LK20 mener angående at elevene skal forstå at de er historieskapende og historieskapt, og i beskrivelsen av historiebevissthet fra teorikapittelet. Elevene fikk snakket med ulike personer fra ulike «land» eller klasser, og tatt deres perspektiver, samtidig kunne deres tidligere historiekunnskap ble forandret eller påvirket av ny kunnskap fra andres oppfatninger eller meninger.

Det siste punktet omkring 9.trinns opplegg er hvordan simulering av historiske hendelser bidrar til høy deltagelse. Det ene er, som tidligere nevnt, at elevene får perspektivtaking av historiske skikkelser, men alle elever har gjennomført et opplegg som og har derfor noe å snakke om. Dette kan være en grunn til at opplegget ble et samtaleemne i sosiale settinger, alle kunne bidra. Dataen kan ikke bekrefte eller avkrefte dette, men det kan oppleves som meningsfullt, at erfaringer alle har opplevd blir et samtaleemne.

For det andre opplevde læreren sentrale funn angående sosiale aspekter underveis i intervjuet. Læreren hadde som nevnt i datamaterialet ikke brukt kontrafaktisk i undervisning, men i løpet av samtalen fortalte læreren om hvordan «hva-hvis» senarioer ble brukt i sosial veiledning av elever. Dette funnet kan trekkes mot teorien i for av perspektivtaking i rollespill, og kontrafaktisktenkning, men også til kritisk tenkning og utvikling av refleksjon. På den andre siden skal ikke dette drøftes i stor grad, på grunn av mangel på tilknytting til opplegget, men var sentralt i henhold til teorien.

For å oppsummere, påstanden for denne drøftingen går ut på at elevene lære mer utenfor klasserommet, enn i klasserommet, spesielt 9.trinns opplegg. Dette er diskuterbart, men påstanden vil oppleves som toegget, og det er vanskelig å snakke om læring utenfor klasserommet, uten å snakke om aktivitetene i klasserommet. Uten aktivitetene i klasserommet ville dette antagelig medført mindre kontrafaktisktenkning, kritisk tenkning, refleksjon eller alliansebygging utenfor klasserommet. Teorien og dataen viser at elevene og opplevde, eller argumenterte for hvilke sosiale poeng som kan trekkes fram fra oppleggene.

Var det verdt tiden?

Påstand: Det tar for mye tid i planlegning, gjennomføring og etterarbeid med kontrafaktiske historieopplegg at det er mer verdifullt å la være.

«Største ulempen er kanskje tidsbruken det tar. Mye tid å sette seg ned. Men utover det, så så ser jeg ikke så mye negativt egentlig med spillet. Det er noe som for oss som har. Bare noen få timer i uka, og vi har en læreplan å jobbe oss gjennom» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.8).

Denne påstanden er relevant i henhold til de teoretiske aspektene som er fremvist i teorikapittelet om kontrafaktisktenkning, eller simulering i skolen. Flere lærere melder ifølge Erik Lund, at de ikke bruker «hva-hvis» simulering eller lignende (Lund, 2020). Argumentene de bruker er at historien er vanskelig nok fra før av, det er ikke vits å lære elevene ting som ikke har skjedd. Bjerke-Hagens masteroppgave lister opp argumenter som for mye tidsbruk, krav om høy faglig kompetanse hos læreren og fare for elever ikke skille mellom fiksjon og fakta (Bjerke-Hagen, 2011). Dette ses i sammenheng med argumentet om planleggingen og gjennomføringen av slike opplegg tar mye tid fra en travel jobbhverdag, og en skikkelig gjennomføring av et slik opplegg er tidkrevende.

«Despite teaching methods becoming increasingly student-centred, research on teaching still privileges teacher-centred narratives» (Stevens, 2015, s. 485).

Stevens viser til hvordan elevsentrerte opplegg er mer vanlig, men forskning viser til at undervisning ofte har lærer i fokus. På bakgrunn av dette var det av stor interesse for prosjektet å undersøke om elevene og lærerne mente det var verdt tidsbruken, eller om man kunne gjort flere økter på samme tematikk. Denne drøftingen kommer til å gå i dybden på dataen, med baktanke om hva, allerede nevnte, teorien og tidligere forskning mener.

For det første mente både lærere og elever ved 6.trinn og 9.trinn at oppleggene var verdt tidsbruken. Dersom vi undersøker dataen mer nøyaktig vil enkelte tendenser være tydelige. Hos 6.trinn var det tekniske problemer som medførte vanskeligheter for gjennomføringen av opplegget, til tross for dette mente elevene opplegget var verdifullt brukt av tid. Dette argumenterte de for at opplegget var meningsfullt, og de fant mye glede i å tenke kreativt over alternative tidslinjer. Elevene på 9.trinn mente opplegget var verdifullt bruk av tid, fordi det opplevdes mer lærerikt enn vanlig undervisning. Dette var til tross for mer ufaglig støy, og delvis mer ustrukturert enn vanlig skolehverdag. Disse punktene viser til hvordan elever

mente oppleggene var verdt tidsbruken på grunn av de opplevde de som meningsfulle og lærerike.

For det andre argumentere læreren fra 6.trinn for videre bruk av opplegget, og mente det var særdeles verdifullt. Argumentene læreren brukte var læringsutbytte hos elevene, engasjementet fra klassen, de sosiale og kognitive ferdighetene som ble utfordret og bidra til utvikling hos elevene. Hos 9.trinn var samtalen blant annet sentrert omkring læreplanen og sentrale hendelser som må gjennomgås i løpet av skoleår, og den knappe tiden læreren har til faget.

Læreren ville påpeker og anerkjenner at planleggingsprosessen til opplegget på 9.trinn må være tidkrevende å planlegge, og viser til at dette var noe hen selv ikke merket siden jeg gjorde alt. Allikevel opplevde læreren at elevenes engasjement alene gjør opplegget verdt tiden, fordi elevene virker mer lærevillige, motivert for undervisning og den faglige utviklingen var nærmest en bonus å regne.

«Nei altså jeg tror jo med dette spillet som jeg sa i stad, sånn at de lærer seg jo noe de lærer seg, noen begrep og som blir gått igjen. Vi er lærer noe om allianse, fordi det er mye naturlig å snakke litt om alliansene. Når du liksom deler ut i samarbeid, selv om de alliansene som de dannet er ikke sånn som de var i krigen. Men det er jo naturlig at vi snakker om. Ja, men hvordan var det første verdenskrig. du snakker jo Om mye av det? Som faktisk skjedde og kanskje verdenskrig også. Så jeg tror jo at ligger noe læringen i det og samtidig som at det er gøy. Jeg tror jo at det er en det. Er jo en balansegang på. Hvor mye man lærer, man bør hva altså i hvilken grad ting skal være veldig gøy. Jeg tror de. Får litt av begge deler» (Sitat lærer 9.trinn, vedlegg 11, s.10).

Læreren ved 9.trinn fortalte at ved neste oppstart av første verdenskrig kommer dette opplegget til å bli brukt igjen, og læreren har samtidig lovet elevene å gjennomføre spillet en gang til dersom de får tid. Disse punktene viser til på hvilken måte lærerne fra klassene mener opplegget var verdt tiden.

På den andre siden ville det kanskje vært interessant og intervjuet andre elever, som kanskje satt med en annen oppfatning. Kanskje de hadde hatt en mer negativ oppfatning av tidsbruken, kanskje elevene som hadde tekniske problemer ved 6.trinn eller elever på 9.trinn som ikke var med fra start av? Dette er sentrale punkter i motargumenter for oppleggene, men ved henvisning til datamaterialet viser til elever som hadde tekniske problemer i

gjennomføringen av 6.trinnsopplegget, men også en av elevene på 9.trinn som ikke fikk med seg oppstarten av opplegget.

For å oppsummere viser tendensen at både elever og lærere mener opplegget var verdt tiden, men ikke nødvendigvis bare på grunn av engasjementet var høyt, men også på grunn av at elevene opplevde det meningsfullt og lærerikt å gjennomføre. Lærerne viste på sin side på hvilke måter opplegget utviklet elevene, men så allikevel hvilke tidsbruk og hvor krevende planleggingen kunne ha vært. Påstanden i dette tilfellet er kanskje feil, fordi lærerne og elevene mente det var verdifull bruk av tid.

Kapittel 6: Konklusjon

Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan bruk av kontrafaktisk historie i undervisning påvirker elevers historiebevissthet og læreres undervisningspraksis? Gjennom hele prosjektet har det vært tydelig for at for å få et godt svar på problemstillingen, måtte lærere og spesielt elever brukes aktivt i prosessen med innsamling av data. Gjennom bruk av undervisningsopplegg, kvalitative intervjuer, teori, og analyse som metode har prosjektet oppdaget ulike funn i det innsamlede datamaterialet. Denne konklusjonen skal oppsummere prosjektet, svakheter og styrker, hvilke funn som har vært interessante, forventet og uforventet, og hva som kunne ha vært gjort annerledes. Til slutt vil problemstillingen bli konkludert basert på hva prosjektet har vist.

Gjennom prosjektet har det vært tydelig at det finnes svakheter som kan være med å påvirke resultatet. Dette er blant annet i forhold til utvalget av respondenter. Store deler av utvelgelsen er barn, og fra lærersiden er det kollegaer. Dette har blitt diskutert som en mulig negativ effekt for forskingen, derimot er det viktig å huske hvilke teoretiske forskningsperspektiv prosjektet har hatt som utgangspunkt. Fenomenologi setter respondentenes meninger og svar som sentral, og derfor er svarene som blir gjengitt sentrale i prosjektet. Derfor kan det argumenteres om at kritikken mot respondentgruppen kan trekkes tilbake, basert på forskningsperspektivet som fokuserer på menneskers meninger.

Prosjektets funn kategoriseres i tre deler. Forventet funn, interessante funn, og uforventete funn. Basert på simuleringsteorien til Lund og Stevens var det et forventet funn at elevene ville mene at oppleggene var engasjerende (Lund, 2016; Stevens, 2015). Dataen fra både elevene og lærerne fra både 6.trinn og 9.trinn viste at teorien samsvarte med realiteten for denne gruppen.

Derimot skal konklusjonen sette lys på de interessante funnen og det uforventete funnet. De interessante funnene baseres på lærerne og elevene sine meninger i datamaterialet og teorien framstilt i teorikapittelet. I drøftingskapittelet ble kontrafaktiskundervisningsmetode drøftet blant annet. Basert på teorien kan kontrafaktisk tenkning oppleves som en metode for å undersøke ulike perspektiver av historien, se sammenhenger, få historisk empati, utvikle kreativitet, kritisk tenkning. Dette sett i perspektiv de svarene fra analysen og drøftingen kan

kategoriseres som et interessant funn. Teorien og datamaterialet viser til læringsutbyttet som elevene mente de opplevde.

Martin: *«Er du interessert i historie?»*

Elev: *«Veldig.»*

Martin: *«Og hvis Tyskland hadde vunnet andre verdenskrig da.»*

Elev: *«Da hadde vi fortsatt vært under Tyskland. Da hadde Norge vært en del av Tyskland»* (Sitat elev 6.trinn, vedlegg 4, s.9).

Elevene og lærerne mente de opplevde større forståelse for historien, klarte å forstå ulike perspektiver og tenke kritisk. Sitatet over viser en 6.trinn elev som kan forstå mulige scenarier av andre verdenskrig sine utfall, og kanskje i en lengre diskusjon reflektert over hvorfor dette kunne ha skjedd. Å gjennomføre et kontrafaktisk historieopplegg medførte at elevene opplevde å kunne se sammenhenger i historien, med andre ord utvikle sin forståelse av sin egen plass i historien, og forstå konsekvensene av historien.

Et annet interessant funn var basert på ulike teoretiske perspektiver, både fra simulering og kontrafaktiskhistorie redegjørelsene var at lærerne ofte opplevde slike opplegg som dårlig bruk av den knappe tiden i faget.

«Mye tyder på at simulering brukes lite av historielærere...det er vanskelig å innpasse disse i en tett og relevant faglig sammenheng» (Lund, 2020, s. 135).

Derfor var det et interessant funn at elevene, men også lærerne opplevde oppleggene som verdt tidsbruken. Dette argumenterte de både fra elevenes engasjement for oppleggene, men også i form av læringsutbytte de opplevde elevene fikk. Lærerne mente oppleggene resulterte i utvikling av både faglig kompetanse som historiebevissthet, men også ufaglig kompetanse som samarbeid og konsekvenstenkning i både fag og livet. Funnene om opplegget var verdt tiden kan ankres i formulering til lærerne om at de aldri hadde gjort noe lignende før, men skal gjennomføre oppleggene selv ved senere anledning. 9.trinn læreren spurte om tillatelse til å bruke opplegget igjen, og 6.trinn læreren ble oppmerksom at kontrafaktisktenkning var en sentral del av læreverdagen og fant det interessant og nyttig å konkretisere hvilke utbytter det kan ha for elever.

Det uforventete funnet omhandler at opplegget for spesielt 9.trinn ble en sosial opplevelse for elevene både ved den tidligere nevnte Østlandsskolen, men også igjen på masterforskningskolen på Sørlandet. Dette var uforventet i henhold til at det ikke var noen

teoretiske perspektiver som skrev om at et kontrafaktisk historieopplegg kunne bli samtaleemnet utenfor klasserommet, allianse bygging på fritiden, eller som opplever læring fordi opplegget dro tematikken utenfor klasserommet. Derfor var det ikke noe teoretisk perspektiv som gjorde dette til et forventet funn, men basert på de fenomenologiske tankegangene var dette et sentralt funn. Spesielt siden både lærere og elever påpeker dette i intervjuene. Elevene tok meg seg opplegget på foreldremøte, og jeg ble intervjuet i skoleavisen. Dette viser til at opplegget ble et tema som påvirket elevene langt utenfor klasserommet.

Hvis jeg kunne gjort alt om igjen, hva ville jeg gjort annerledes? En svakhet ved prosjektet er vanskeligheten å måle historiebevissthet, dette ble vist til i teorien fra Lund (Lund, 2020). En metode for å kunne se etter øking av historiebevissthet kunne vært å ha en kontrollgruppe som ikke gjennomførte opplegg med fokus på kontrafaktisk historietenkning, med test både før og etter opplegget og etterarbeidet var ferdig.

Et annet interessant spørsmål er om engasjementet hadde falt ned dersom elevene gjennomførte lignende opplegg flere ganger i løpet av året. Når ville å tenke eller gjennomføre kontrafaktiske opplegg «gå av moten»? Dette kan diskuteres på hvor balansen går mellom å gjennomføre kontrafaktiske opplegget slik at elevene forstår det, men ikke for ofte før de går lei av metoden å tenke på.

En annen metode, som en av elevene foreslå, var å dra opplegget lengre ut over flere uker. Eleven mente at litt mer teori, og spill kunne være interessant. Forslaget for gjennomføring var at en uke tilsvarte et år, at oppstarten var 1913, og i løpet av uken ble informasjon gitt om dette året. Dette var en veldig interessant tankegang, med å ha både kontrafaktisk historietenkning og faktisk historietenkning simultant.

For 6.trinn skulle jeg ønske det var flere økter, men kun hvis de tekniske problemene ble borte. Det hadde vært interessant å arbeide med dette prosjektet tverrfaglig, kanskje i norsk hvor elevene hadde fått muligheten og tiden til å skrive fortellingen, musikk kan brukes for å lytte til og gjøre seg kjent med låtene som var populære på den tiden, eller andre lignende fag som kan skape en dynamikk av eldre tider. Et forslag kan være å ha en temauke hvor skolen går tilbake i tid, bruker overhead, pen og papir og har datarom kanskje tilgjengelig en gang i uka. Grunnlag må da være at alle elevene måtte ha gjennomført og klart intervjuprosessen hjemme. En alternativ kunne vært og valgt en kjent person og brukt kunstig intelligens for å

simulere personen. Dette er mulig og kunne vært en plan dersom elevene fikk tekniske problemer.

For å konkludere problemstillingen har den blitt delt opp i to, et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Gjennom prosjektet har det blitt prøvd å vise hvordan kontrafaktiskhistorie i klasserommet kan påvirke elevers historiebevissthet og lærernes undervisningspraksis. Basert på hva prosjektet har funnet fram til vil konklusjonen være som følger:

Elevperspektivet er at de blir mer historiebevisste gjennom å være deltagende i egen undervisning i form av kreative kontrafaktiske historieopplegg. Dette vises ved elevenes svar i analysen, og samsvarer med store deler av de framlagte teoretiske perspektivene. Elevene opplevde mer læring siden de var mer aktive og deltagende i oppleggene enn vanlig.

Fra lærerens perspektiv kan problemstillingen konkluderes med at lærerne opplevde at undervisningsoppleggene skapte nye muligheter for variasjon av undervisning, og opplevde de økt engasjement og læring hos elevene som førte til ønske om gjentakelse og videre arbeide med kontrafaktisktenkning i klasserommet.

Oppsummert kan prosjektet stadfeste at elever og lærere opplevde læring, engasjement, sosial utvikling og ønske for gjentakelse av å gjennomføre kontrafaktiske historieopplegg.

Litteraturliste

- Allern, T.-H. (2016). Fakta, fiksjon og læring—Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 15–25.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-03>
- Bjerke-Hagen, M. (2011). *Kontrafaktisk historie i undervisning: Nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?* [Master thesis, Universitetet i Tromsø].
<https://munin.uit.no/handle/10037/3489>
- Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920160586602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Eget arbeid. (2023) *Arbeidskrav* [Arbeidskrav, Vitenskap og metode] USN
- Evensen, A. (2018). *Rollespill som metodisk verktøy i samfunnsfag—En studie om abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger i rollespill* [Master thesis, OsloMet - storbyuniversitetet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6190>
- Ferguson, N. (2000). *Virtual History: Alternatives And Counterfactuals* (New edition). Basic Books.
- Hagen, T. S. (2018). *Rollespill i samfunnsfag. Et kvalitativt studie om elevers utvikling av kritisk tenkning ved bruk av Handelsspillet*. [Master thesis, OsloMet - storbyuniversitetet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6266>
- Handelsspillet*. (u.å.). Hentet 15. mai 2024, fra
<https://fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/handelsspillet>
- Huijgen, T., & Holthuis, P. (2014). Towards bad history? A call for the use of counterfactual reasoning in history education. *Historical Encounters*, 1, 103–110.

- Humata: ChatGPT for Your Data Files.* (u.å.). Humata. Hentet 1. juni 2024, fra <https://www.humata.ai>
- Hva er nytt i historie?* | *udir.no.* (u.å.). Hentet 15. mai 2024, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>
- Kjerneelementer—Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)* | *udir.no.* (u.å.). Hentet 27. mai 2024, fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Kontrafaktisk historie som litterær strategi.* (u.å.). Hentet 19. november 2023, fra <https://cc.au.dk/forskning/tidsskrifter/netforlag/specialer/kontrafaktiskhistorie>
- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis.* I *NFFO*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021010407524
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919825401502202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)* | *udir.no.* (u.å.). Hentet 31. mai 2024, fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Mangelrød, N., & Johansen, Ø. D. (2020, juni 12). *Johnson: Skammelig at Churchill-statuen er i fare.* VG. <https://www.vg.no/i/g7b4B5>
- Manum, K. M. (2016). «*Kunne jeg ha handlet annerledes?*» *Betydninger av kontrafaktisk tenkning i en pedagogisk kontekst* [Master thesis]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53906>

- Nilssen, T. R., & Lenz, C. (2011). Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie. I *Norbok*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014030506053
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018031548399
- Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori av Frode Nyeng (Pocket)—Norli Bokhandel*. (u.å.). www.norli.no. Hentet 15. mai 2024, fra <https://www.norli.no/boker/fagboker/samfunnsvitenskap/samfunnsfag-metode/nokkelbegreper-i-forskningsmetode-og-vitenskapsteori>
- Roberts, S. L. (2011). Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies*, 102(3), 117–123. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Roos, M. (2022). Å forstå fortiden og formidle for fremtiden: Historisk kunnskap for lærerutdanningen. I *Norbok*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000007202
- Roos, M. (2023). *Å se fremtiden gjennom fortiden: Historieformidling for videregående skole*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000023545
- Se hele episoder av What If...? | Disney+*. (u.å.). Hentet 18. mai 2024, fra <https://www.disneyplus.com/no-no/series/what-if/7672ZVj1ZxU9>
- Seixas, P. (Red.). (2006). *Theorizing Historical Consciousness* (Illustrated edition). University of Toronto Press.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: Reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481–492. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1020778>

Sæbø, A. B. (2023). Drama som læringsform. *DRAMA*, 60(2), 58–61.

<https://doi.org/10.18261/drama.60.2.14>

Sørensen, Ø. (2004). *Historien om det som ikke skjedde: Kontrafaktisk historie*. Aschehoug.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070805106

Tetlock, P. E., Lebow, R. N., Parker, G., & Black, J. (2007). Unmaking the west: «what-if?» scenarios that rewrite world history. *International History Review*, XXIX(3), 587–587.

The Infographics Show. (2023, juni 7). *What if Hitler Never Invaded Russia*.

https://www.youtube.com/watch?v=GgNwUH_04oU

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide

Vedlegg 2 Spilletts gang

Vedlegg 3 Land i krig

Vedlegg 4-6 Intervju elever 6.trinn

Vedlegg 7-9 Intervju elever 9.trinn

Vedlegg 10 Intervju lærer 6.trinn

Vedlegg 11 Intervju lærer 9.trinn