

Fakta, fiksjon og læring - levende rollespill (LAIV) i historieundervisning

Av Tor-Helge Allern

Sammendrag

Dagens barn og unge tar interaktivitet som en selvfølge. I sin omgang med dataspill, videospill og sosiale medier er barn og unges livsverden preget av aktiv deltaking. Til tross for dette er det en internasjonal tendens i skolen til mer «chalk and talk», «skill and drill» (Roberts 2009). Frafall og kjedsomhet er blitt et problem og noe av bakgrunnen for innføring av valgfag og satsinger som det nasjonale prosjektet Skolebasert kompetanseutvikling, eller Ungdomstrinn i utvikling (UDIR 2013).

Innledning

I en artikkel om ungdomsskolesatsingen fra Undervisningsdirektoratet (UDIR) vises det til at god læring skjer når vi er engasjerte og opplever noe som føles relevant, og vi husker best det som vekker følelser i oss (Karlsen 2008, s. 231¹).

Det pekes spesielt på kunstfagenes betydning for å skape rom for følelser, sanselighet og kroppslighet i samspill med intellektuell læring. Det er en interessant argumentasjon etter flere års nedbygging av kunstfagene både i grunnskole og lærerutdanning, der drama og dans ennå er klassifisert i nedre sjikt som skoler relevante fag, og rundt halvparten av de som underviser i skolefagene kunst & håndverk og musikk er uten kompetanse i disse fagene (Espeland mfl. 2011).

UDIR refererer til forskning som viser at det har skjedd få endringer i undervisning etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2007. «Forskerne finner imidlertid mye overflatelæring, og de ser få spor av opplæring som fremmer elevenes dybdeforståelse.» (UDIR 2012.) Betydningen av læring som fører til dybdeforståelse, og som elevene kan overføre til andre sammenhenger, vil ifølge en offentlig utredning om fremtidens skole («Ludvigsenutvalget») få større betydning i fremtiden (Kunnskapsdepartementet 2015, s. 8). Men dybdeforståelse følger ikke åpenbart av testregimer og «grunnleggende ferdigheter». På bakgrunn av arbeid med Levende rollespill (LAIV) med barn og unge i frivillig kulturarbeid kontaktet jeg i 2009 en grunnskole på Helgeland om et samarbeid på tema Nord-Norge og 1814. Det ble gjort en avtale med to lærerteam på niende trinn, og prosjektet ble introdusert på foreldremøte og for elevene. Det ble organisert slik at lærerteamet tok hovedansvar for historieundervisningen i de to klassene som deltok, og jeg hadde ansvar for øvinger, gjennomføring av LAIV og prosjektledelse.

Den «norske» betegnelsen LAIV er utledet fra engelsk Live Role-Play. På engelsk er betegnelsen Live Action Role Play (LARP) blitt mer vanlig. Det er utvikla en egen sjanger

innenfor utdanning, Educational Live Action Role-Play, eller Edu-Larp (Bowman & Standiford 2015; Mochocki 2013; Hyltoft 2010). Det er også etablert et globalt nettverk som tilbyr ulike spillformer innenfor utdanning, inkludert Edu-Larp.² LAIV er en form for erfaringsbasert læring der elevenes egen aktivitet er den viktigste kilden til læring (Mochocki 2013; Hyltoft 2010).

I denne artikkelen undersøker jeg bruk av levende rollespill, LAIV, som undervisnings- og læringsform i ungdomsskolen med utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan LAIV fungere som læringsform i historie i ungdomsskolen?

Levende rollespill

Levende rollespill (LAIV) er en improvisatorisk teaterform der deltakerne spiller avtalte roller med utgangspunkt i en bestemt situasjon og med en viss varighet. Det er en internasjonal form som ble introdusert i Norden på 1980-tallet, og etablert som stil og spillsamfunn i løpet av 90-tallet. Et særtrekk i nordisk LAIV er at man spiller mer på andres evne til å improvisere enn på regler, selv om man bruker enkle regler for kamp og magi. Det å løse puslespill, diplomatiske intriger, menneskelige hendelser (som ekteskap, begravelse, landsbyliv) og en menneskelig atmosfære har en tendens til å bli gitt forrang framfor for eksempel kamper og slag, som kan dominere LAIV i andre land (Fatland 2005³).

En LAIV har ofte et scenario som beskriver fiksjonsuniverset, hvilke roller som inngår, og hva som har skjedd når LAIV-en settes i gang. Jeg skjeller mellom LAIV-ens ytre plott, det handlingsuniverset som er kjent for alle som deltar, og det indre plottet, med de ulike rollenes oppgaver, hemmeligheter og oversikt over rollenes ulike relasjoner. Det indre plottet er kjent for spillederne, men denne mulige maktposisjonen endres raskt fordi deltakerne kan endre sine roller og relasjoner innenfor det fiksjonsuniverset man har akseptert som utgangspunkt for LAIV-en. Det er en dramaturgisk åpenhet og kompleksitet som i mange dataspill.

LAIV er spill med fysisk handling, og det skiller LAIV fra rollespill der en sitter rundt et bord og spiller med kort og/eller terninger.⁴

LAIV innebærer ofte lengre tids forberedelser fordi man søker å skape en troverdig setting. Både kostymer og scenografi vektlegges, spesielt i sjangeren Nordisk LAIV. Derfor var Belsvåg gård som ramme gunstig for en LAIV om 1814. Det var her daværende biskop i Nord-Norge, Mathias Bonsach Krogh, bodde. LAIV skiller seg fra skolens tradisjonelle rollespill, som foregår i klasserommet og ofte er fokusert på en mental mer enn LAIV-ens kroppslige, sanselige og mentale opplevelse. Når jeg her skiller mellom rollespill og levende rollespill, bruker jeg det fornorskede uttrykket LAIV om levende rollespill og uttrykket rollespill om den større kategorien, som inkluderer de tradisjonelle, pedagogiske rollespillene og bordspill som Dungeons & Dragons – og LAIV.

LAIV som forskningsområde

Forskning om LAIV og det pedagogiske potensialet i bruk av levende rollespill har økt i omfang det siste tiåret (Balzer 2011; Hyltoft 2010; Bowman 2010; Harviainen 2009; Montola 2008). Denne forskningen er ofte utført av forskere med egen spillerfaring, og kan ta for seg spesielle områder som maktrelasjoner i spill (Hellström 2013; Montola 2008), sosiale konflikter aktørene imellom (Bowman 2014), kjønnsaspekt (Hutchinson 2005), og hvordan utforming og forståelse av ulike former for LAIV selv påvirkes av samfunnet rundt (Hellström 2013).

Karakterutvikling og forholdet mellom aktør og rolle er et område av spesiell interesse med tanke på bruk av LAIV i skolen. Begrepene «bleeding», dvs. hvordan karakterens og deltakerens tanker og følelser kan påvirke hverandre, og «immersion», dvs. det leve seg inn i rollen, betraktes forskjellig av LAIV-teoretikere. For noen viser disse begrepene til noe grunnleggende ved det å spille i LAIV. Da peker «bleeding» på muligheten for at personlig vennskap, uvennskap eller likegyldighet deltakerne imellom kan prege måten de forholder seg til hverandre på i rollen selv om rollebeskrivelsen tilsier noe annet (Bowman 2014). En negativ holdning til en medelev kan prege måten en rolle framstilles på, og vennskap definert av LAIV-en kan åpne for en mer positiv relasjon elever imellom utenfor spill. Andre kritiserer begrepene og peker på at karakterene ikke har selvstendige tanker og holdninger, og at dette derfor ikke er noe som deltakerne kan overta fra rollen (Lankoski & Järvelä 2013).

For Baltzers (2011) er evnen til å leve seg inn i rollen helt grunnleggende for LAIV-ens didaktiske potensial. Dette perspektivet er i tråd med dramapedagogisk teori, der intensjonen om «å være» rollen (Bolton 1984) og «leve-gjennom» rollen (Johnson & O'Neill 1984) er vesentlig for læring. For Bolton dreier dette seg om å forholde seg til to verdener, den fiktive og den virkelige, på samme tid. I motsetning til Bolton (1984) ser jeg ikke dette som et uttrykk for en «høynt bevissthet» eller «dobbel bevissthet»⁵, men heller en kombinasjon av primære og sekundære mentale prosesser, med bevisstheten og underbevisstheten som ytterpunkt (Bateson 1987; Allern 2003).

Jeg deler Mochockis idé om LAIV og prosessdrama som svært nære fenomener, og hans argumentasjon om at fokus på det å løse oppgaver framfor det å spille en rolle er interessant for å få mer bruk av spillbaserte læringsformer i skolen. Prosessdrama kan virke krevende for lærere, mens det å fokusere på å løse en oppgave heller enn å spille en rolle kan være en enklere vei også til mer avanserte spillformer. Denne holdningen til det å spille (acting) er i tråd med Heathcotes dramateori og dramaformer hun utvikla, spesielt Ekspertspill (Mochocki 2013, Heathcote & Bolton 1994). LAIV har en åpnere struktur enn mange former for dramapedagogikk, og det kan gi deltakerne større frihet til å utvikle parallelle handlinger helt utenfor lærerens kontroll. I tillegg peker Krøgholt (2004) på at LAIV ikke bare er et svar på behovet for mer interaktive læreprosesser i skolen. LAIV-ens kompleksitet med flere mulige plott og handlingskjeder skiller seg også fra dramapedagogikkens konfrontasjon mellom holdninger, perspektiver og valgsituasjoner. I det senmoderne samfunn er det ifølge Krøgholt større åpenhet for at flere perspektiver er mulige, og det gjelder også for en LAIV der det skapes en rekke parallelle verdener. Den fungerer derfor forskjellig fra spill med en tydelig konflikt mellom det gode og det onde, som i klassisk teater, eller bestemte valgsituasjoner, som også har preget mitt eget dramapedagogiske arbeid (Allern 2003).

Elevaktive læringsformer og historieundervisning

Det globaliserte og flerkulturelle samfunn gir ifølge historiedidaktikeren Erik Lund (2009, s.17) nye utfordringer for historiefaget med flerkulturelle møter, og en offentlighet «som fremdeles ser på historiefagets oppgave som en mest mulig effektiv overføring av et sett etablerte sannheter». Ideer om at historien kunne vært annerledes gir en helt annen tilnærming til læring enn ideer om at undervisning betyr å formidle fakta, og at læring er å tilegne seg og huske fakta. Det første perspektivet åpner for fantasi, kreativitet, problembasert læring, og gir ikke læreboka forrang. Det andre perspektivet på læring vektlegger læreboka og kunnskaper man kan hente fra den. Faktakunnskap testes med reproduserende prøver basert på læreboka (Lund 2009).

Disse to ulike perspektivene kom til å påvirke prosjektet Nord-Norge og 1814. Det la opp til en bred tilnærming som inkluderte tradisjonelle undervisnings- og læringsformer i forarbeidet. Prosjektet inneholdt faglæreres klasseromsundervisning, elevenes undersøkelser individuelt og i gruppe, formidling i rolle («Møte med figur»), arbeid med kostymer, korte rollespill, seks timers LAIV, historieprøver og evalueringer. LAIV-en inneholdt faktiske historiske roller, som biskop Mathias Bonsach Krogh, og flere oppdikta roller (tjenestefolk, samer, omstreifere, turister).

Nødsårene rammet Helgeland hardt. Vinteren 1812 døde 32 personer av sult bare i Alstahaug (Liland 1976, s. 57f.), og flere ble funnet døde på jordene om våren etter at snøen hadde gått. Omstreifere og folk på jakt etter mat var sannsynlig i disse årene (Jacobsen 1922).

Prosjektet

LAIV-en tok utgangspunkt i et scenario som satte tidspunktet for fiksjonen til begynnelsen av august 1814, da det ennå var krigstilstand med Sverige. Det koblet lokale hendelser til den nasjonale og internasjonale situasjonen: Biskop Krogh hadde invitert gjester til et selskap på Belsvåg der han ønsket å diskutere den spente situasjonen med Sverige, den sivile nøden, og å slutføre arbeidet med manntall for sognet. Det skulle formuleres et brev til kongen der de involverte måtte ta stilling til spørsmål om norsk selvstendighet eller union med Sverige.

I tillegg til den gamle hovedbygningen inkluderte spillområdet bårstua, hagen med mange store trær og jordene nærmest gården. Alle rollene hadde en eller flere oppgaver, noen var skjulte oppgaver. LAIV er bygd på improvisasjon og forutsetter også deltakernes egne initiativ. Omstreiferne hadde som oppgave å skaffe seg mat, noen ved å stjele, andre ved å forhandle med biskopen om arbeid, osv. Da elevene var i gang med dette, oppstod det nye situasjoner. Soldater og vakter måtte følge opp den svenske lensmannens fluktforsøk. Var turistene bare turister? Noen omstreifere konsentrerte seg om vedhogst og å holde liv i et bål biskopen hadde anvist de kunne tenne for å holde varmen. En av turistene hjalp den fengsla lensmannen med å smugle ut et brev, lensmannen satte i gang etterforskning da biskopens sølvtyv ble stjålet, osv.

I de to klassene deltok det 50 elever, 3 lærere og 10 foreldre. Foreldrene hjalp til på kjøkkenet og med videodokumentasjon, og lærerne deltok i spill. I hver av klassene ble det brukt 3 timer til forberedelser og instruksjon på stedet, og vel 3 timer i spill. LAIV-en ble avsluttet med en etter-LAIV, der deltakerne fortalte om sine egne opplevelser og oppgaver.

Metode

I kunnskapsinnhenting for å undersøke og analysere problemstillingen har jeg brukt ulike kvalitative metoder, og med oppmerksomhet rettet mot elevenes refleksjoner om LAIV som læreprosess. Det er hentet materiale fra møter med lærerteamet, egne observasjoner og loggføring, LAIV-en og elevenes evaluering. Evaluering skjedde både i regi av lærerne, der de spurte etter «tre positive og tre negative ting om LAIV-en», og gjennom en avis laget av elevene. En video produsert av en elev etter avtale med foreldre og skole er brukt for å vurdere egne observasjoner. Et utvalg elever er intervjuet og basert på følgende kriterier: • Erfaring med LAIV

- Ikke erfaring med LAIV
- Markert seg med initiativ under LAIV-en
- Markert som kritiske mot å ha LAIV
- Spesielle oppgaver under LAIV-en
- Engstelig for å delta
- Skoleleie elever

I alt ble 17 elever intervjuet fire måneder etter gjennomføringen. Intervjuene var semistrukturerte og tok utgangspunkt i spørsmål om: forventninger, forkunnskaper om temaet, vurdering av egen læring og av prosjektet, og bruk av LAIV i historieundervisning. Intervjuene ble sammenfattet gjennom en tverrgående analyse; systematisk tekstkondensering. Formålet var å gripe vesentlige kjennetegn ved det fenomenet som studeres, og forsøke å sette sin egen for forståelse i parentes i møtet med data (Malterud 2011). Dette ble gjort ved å kartlegge «meningsbærende enheter» i elevenes utsagn, og systematisere dem i forhold elevenes spillkompetanse fra teater, LAIV eller andre typer spill.

Resultat

Forventninger

Elevene hadde ulike forventninger til LAIV som læreprosess; hva det ville innebære, hvordan LAIV gjøres, hvordan andre elever ville fungere. Basert på intervjumaterialet skjelner jeg mellom fem ulike typer forventning: 1) høy, 2) middels, 3) lav, 4) usikkerhet og redsel og 5) ingen forventning. Elever med høye forventninger var den mest sammensatte gruppen og inkluderte elever med lite, noe og mye kunnskap og spillkompetanse. Fra intervjuer og materialet for øvrig kan en slutte at elevene i hovedsak var godt eller meget godt motivert

for LAIV-en. I gruppen elever som hadde lite eller ingen motivasjon var det også en del redde elever som trodde de skulle lage teaterforestilling og måtte opptre med replikker på en scene. I denne gruppen var det også elever som ikke trodde det kunne bli en seriøs aktivitet pga. andre elevers oppførsel, og elever som ikke ønsket denne læringsformen. Elever med liten erfaring fra LAIV kunne likevel ha spillkompetanse fra andre typer spill.

Forkunnskap

Det elevene sa om egne forkunnskaper, var i tråd med lærernes tester før LAIV-en ble gjennomført. Spørsmålene var hentet fra læreboka, og temaet var gjennomgått i åttende klasse. De fleste elevene hadde ingen kunnskap verken om Napoleonskrigene, engelsk blokade, Kielfred, hungersnød i Norge, bakgrunnen for Karl Johans krav om Norge, eller den norske grunnloven. I forarbeidet kom det fram at det var lite eller ingen kunnskap om nordnorske forhold, verken om nødsår eller hvordan folk levde. Noen elever visste at det hadde bodd en biskop på Alstahaug, men ingen elever visste at på den tid var Alstahaug kirke domkirke for de daværende amtene, Nordlandene og Finnmarken. Forkunnskapen var i tråd med dette utsagnet: «Jeg visste ikke noe mer enn at det var da Grunnloven ble underskrevet.»

LAIV og kateterundervisning

Det var en utbredt oppfatning blant elevene at det vi forberedte og gjorde, ikke egentlig hadde noe med læring å gjøre, også blant de som var mest positive til å ha LAIV. En av elevene sa det slik: «Det er jo artigere med sånn skuespill, men jeg lærer mer av å lese i boka og gjøre oppgaver.» Flere framhevet lærerens formidling som vesentlig: «Det er bedre hvis læreren står der og prater litt om temaet enn at vi leser om det selv i boka.» Denne undervisningsformen er elevene vant med gjennom mange år. Det var likevel nyanser: «Jeg liker at læreren går igjennom stoffet og ikke bare leser opp.» På denne måten uttrykker mange av elevene at de ikke så faglige forberedelser som en del av det gjøre en LAIV, og uttrykker også noe om kunnskapssynet. Fra dette perspektivet er kunnskap noe som fins allerede og læres gjennom pugg og repetering. Det er et kunnskapssyn basert på faktaorientert undervisning og formidling, som pussig nok ikke førte til at elevene husket noe i niende om Napoleonskrigene, oppløsningen av Danmark-Norge eller forhold rundt Grunnloven av 1814, selv om dette var gjennomgått av de samme lærerne i åttende klasse. Det var også flere elever som framhevet betydningen av variasjon og aktivitet, og motivasjon. «Det ville vært fint om vi gjorde litt sånn blanding, både vanlig historieundervisning og litt sånn her rollespill. Ikke alltid så stort som LAIV, men sånn mindre, små spill.»

LAIV og læring

Det var det sosiale aspektet elevene så fram til, og det synspunktet var også i tråd med lærernes begrunnelse for å delta i prosjektet. De ville gi elevene en mulighet til en hyggelig,

felles erfaring. Denne holdningen til drama er utbredt i skolen (Sæbø & Lyngstad 2004, s. 147). I tråd med dette var det flere elever i LAIV-prosjektet som syntes det var spennende med en alternativ, praktisk orientert, læreprosess.

Rundt 1814 var det stor forskjell på rike og fattige, dette «rollestykket» utspiller seg på Belsvåg i 1814. På den tiden var det omstreifere og legdkvinner, noe det ikke er i dag. Det var ikke elektrisitet, så nesten ingen ting av det vi bruker i hverdagen, fantes i 1814. Da var det som en helt annen verden; klærne var annerledes, husene og møblene var annerledes. Maten i 1814 var veldig annerledes, det var vanlig med barkebrød, potet og sild, fisk, melpudding, grøt og noen andre retter som kanskje ingen har hørt om.⁶

Det er opplevelsen av folks levestandard som gjorde sterkest inntrykk på elevene og framheves som det de lærte mest om. Det fantes likevel unntak. En av elevene gav tydelig uttrykk for at han mislikte den lokale tilnærmingen fordi han mente denne type kunnskap ikke hadde noe i skolen å gjøre, og avviste at koblingen til lokale hendelser, personer og steder gjorde 1814 som tema mer interessant. Dette var ikke noe han hadde behov for å vite noe om. Det er læreboka som er utgangspunktet for undervisning og prøver, og dermed for hva som med rette kan framstå som kunnskapsområde. Man må ifølge denne eleven gjerne lære om lokalhistorie, men ikke i skolen: «Jeg synes ikke det () skal være rundt skolefag.» Til tross for dette deltok eleven aktivt og hadde en rolle med viktig funksjon.

Selv om lærerstyrt undervisning oppfattes å gi best læring (Opheim et al. 2010), kan undervisning der læreren leser fra læreboka, også virke demotiverende. I elevenes avis etter prosjektet peker en elev på at læring henger sammen med motivasjon og glede: «Når man har det artig, og for eksempel gjør ting. Ka som helst.» Det er en nesten desperat lengsel etter varierte læringsformer, og kjedsomheten til daglig er til å ta og føle på: «Å gjøre ting som har med emnet å gjøre, i stedet for bare å snakke om det.» Eleven som verken ønsket lokalhistorie eller læringsformer som LAIV i skolen, så også noen fordeler med denne type læreprosess; «vi opplevde tingene som vi lærte om. Prøvde de ut.» Men det var likevel læreres formidling eleven sa han lærer mest av. Denne eleven savna rett og slett bruk av bøker i prosjektet. Når det blir vist til at bruk av bøker skulle inngå i prosjektet, svarer denne eleven: «Det har jeg ikke hørt noe om.»

Det sosiale aspektet fikk den betydningen lærerne håpet på med tanke på seinere undervisning. Om den ene klassen sier en elev at klassemiljøet ikke var så godt på forhånd:

Vi er veldig mange forskjellige folk. Det er en del sportsidioter, og så er det en del som ikke liker sport i det hele tatt. Det at vi er veldig forskjellige og har forskjellige vennekrets, gjør jo at det fort blir litt sånn intrige. Når vi på en måte blir tvunget til å jobbe i lag ... vi var omstreifere, og det stod i rollekortet at jeg skulle være god venn med en som, ja, som jeg misliker sterkt på fritida, så når vi ble tvunget til å jobbe i lag,

så gikk det på en måte bra. Vi fikk en slags unnskyldning til å være i lag.

LAIV-en har bidratt til å endre relasjoner, løse opp forskjeller, i tråd med begrepet «bleeding», dvs. muligheten for at relasjonen mellom deltakerne påvirkes av relasjonen mellom rollene (Bowman 2014). Det å se på historien fra flere perspektiver (Krøgholt 2004), åpner både for å se på hverandre og temaet fra flere synsvinkler. En elev kommenterte hva opplevelse kan tilføre læring slik at det du leser, også er noe du kan huske: «Hvis det du leser, gjør inntrykk på deg, så sitter det kanskje hele tiden, men mye sånn der andre greier forsvinner fort ut etter noen uker, enn når man gjør sånn der LAIV». LAIV-en har åpnet for at en mer variert og engasjerende læreprosess er mulig også i skolen.

Fakta, fiksjon og læring

Elevene har i ulik grad klart å skjelne faktiske, mulige og oppdikta hendelser, til tross for at de med tanke på kunnskap vurderer fakta som egentlig læring. Lærebok- og faktaorientert undervisning har bidratt til at de vurderer læring som det å tilegne seg «fakta», og da blir også LAIV-ens roller og hendelser «fakta» for noen av elevene. I elevavisen markeres tydelig hva som er forskjellen mellom LAIV og skuespill: «Til forskjell fra skuespill (som skal være til skue for et publikum, og dermed fokuserer utad), er et rollespill et spill som fokuserer innad, på rollen man spiller. Man spiller altså ikke primært for andre.» Denne avklaringen gjentas flere steder. Noen elever blanda likevel sammen Belsvåg og Eidsvoll, og trodde vi spilte på det stedet grunnloven ble laget. En elev ser ut til å ha vært klar over at handlingene i LAIV-en var en fiksjon, men blander likevel stedene Belsvåg og Eidsvoll.

Vi hadde et rollespill fra 1814 på Eidsvoll. Noen var for unionen med Sverige og noen ikke. Vi skulle spille om «hva» som skjedde. Da vi hadde rollespillet, var det mange forskjellige folk. Det var svært mye sult på denne tiden, og noen døde av sult. Vi hadde rollespillet på Eidsvoll gård. Det var en veldig fin plass å ha det på.

Bruken av anførsel antyder fiksjonell bevissthet, og sammenblandingen av Eidsvoll og Belsvåg kan være en forsnakkelse. Formuleringen uttrykker likevel en mulig sammenblanding av fiksjon og virkelighet som kan oppstå i slike spill. Like fullt har LAIV-en gitt elevene nye kunnskaper om tiden og leveforholdene rundt 1814, og i noen grad også om de motsetninger, problemstillinger og utfordringer som preget datidens samfunn. Selv om slike refleksjoner ikke åpenbart var framtrædende for alle elevene, åpna de ulike rollene for at historien får ulik betydning fra ulike perspektiv.

Vi reagerer ifølge K. E. Løgstrup sterkere på hendelser i fiksjon enn på tilsvarende hendelser i virkeligheten. Fiksjonen peker også på en betydning ut over det som umiddelbart fortelles, og derfor får sinnsbevegelser en annen rolle og betydning enn i det virkelige liv (Løgstrup 1983, s. 49f.). Det virka sterkt for elevene som deltok i LAIV-en om Nord-Norge og 1814 å oppleve den sosiale forskjellen konkret og sanselig, for eksempel ved å sanke mat og bli

tilbudt vassgraut. For 200 år siden var også Norge et land der folk kunne dø av sult. Det har elevene hørt før, uten at det nødvendigvis gjorde inntrykk. Helhetsreaksjonen av sansning, tanker og følelser gjorde det til en estetisk opplevelse og læreprosess.

Avslutning

Hvis alternative prosesser som LAIV skal fungere som noe mer enn sosial happening eller utvidet frikvarter, må det framstå mer tydelig også som en læreprosess. Med en mer forpliktende undervisning og faglige forberedelser kan LAIV fungere mer tydelig med tanke på å skape «dybdeforståelse» og «virkelighetsorientering». Ved å knytte oppgaver, åpne og skjulte, kan preget av spill tones ned til fordel for et ønske om å handle i den oppdikta verden som LAIV skaper. Når dette skjer i en kobling mellom ulike parallelle verdener i LAIV-en, åpner spillet for en kompleksitet som kan virke motiverende for det å lære, og skape større åpenhet i relasjonene mellom elever og mellom elever og lærere.

Litteratur

Allern, Tor-Helge (2003). Drama og erkjennelse. En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk. Trondheim: NTNU. Institutt for kunst- og medievitenskap.

Arjoranta, Jonne (2011). Defining Role-Playing Games as Language Games, *International Journal of Role-Playing*, 2. Hentet fra <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue2/IJRPissue2-Article1.pdf>.

Baltzer, Myriel (2011). Immersion as a Prerequisite of the Didactical Potential of Role-Playing, *International Journal of Role-Playing*, no 2. Hentet fra <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue2/IJRPissue2-Article3.pdf>.

Bateson, Gregory (1987). *Steps to an Ecology of Mind*. Northvale: Jason Aronson Inc.

Bolton, Gavin (1984). *Drama as Education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Harlow: Longman.

Bowman, Sarah Lynne (2010). *The Functions of Role-Playing Games. How participants Create Community, Solve Problems and Explore Identity*. Jefferson, NC: McFarland.

Bowman, Sarah Lynne (2014). Social Conflict in Role-Playing Communities: An Exploratory Qualitative Study, *International Journal of Role-Playing*, 4. Hentet fra <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4bowman.pdf>.

Bowman, Sarah Lynne (2015). Educational Live Action-Roleplaying in the classroom. Hentet fra <http://mediacommons.futureofthebook.org/question/what-roles-do-games-and-game-based-learning-play-classroom/response/educational-live-action>.

Espeland, Magne, Allern, Tor-Helge, Carlsen, Kari & Kalsnes, Signe (2011). Praktiske og estetiske fag og lærerutdanning: en utredning fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2010, i samarbeid med Høgskolene i Nesna, Telemark og Stord-Haugesund. HSH-rapport 2011/1. Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152128/Rapport.pdf?sequence=1>

Fatland, Eirik (2005). Knutepunkt and Nordic Live Role-playing: A crash course. I Petter Bøckman & Ragnhild Hutchison (red.). *Dissecting larp: collected papers for Knutepunkt – 2005: the 9th annual Nordic conference on larp*. Oslo: Knutepunkt.

Harviainen, J. Tuomas (2009). A Hermeneutical Approach to Role-Playing Analysis. *International Journal of Role-Playing*. Hentet fra http://www.researchgate.net/publication/249343736_A_Hermeneutical_Approach_to_Role-Playing_Analysis

Heathcote, Dorothy & Bolton, Gavin (1994). *Drama for Learning*. Portsmouth, NH.: Heinemann.

Hellström, Mikael (2013). A tale of two cities: Symbolic capital and larp community formation in Canada and Sweden. *International Journal of Role-Playing*, 3. Hentet fra <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue3/IJRPissue3hellstrom.pdf>

Hutchinson, Ragnhild (2005). Larp organizing and gender in Norway. I Petter Bøckman & Ragnhild Hutchison (red.). *Dissecting larp: collected papers for Knutepunkt – 2005: the 9th annual Nordic conference on larp*. Oslo: Knutepunkt.

Hyltoft, Malik (2010). Four reasons why edu-larps work, I *LARP: Einblicke (Aufsatzsammlung zum Mittelpunkt (2010). Taschenbuch*. Hentet fra http://www.zauberfeder-verlag.de/Produkte/MP10/MP10_Artikel-04.pdf

Jacobsen, Mikael (1922). *Alstahaug Kanikgjeld*. Mosjøen: Nordland Folkeblads trykkeri.

Johnson, Liz & O'Neill, Cecily (red.) (1984). Dorothy heathcote. Collected writings on education and drama. London: Hutchinson.

Karlsen, Pål Johan (2008). Hva er hukommelse? Oslo: Universitetsforlaget.

Krøgholt, Ida (2004). Interactivity and Collaboration as Aesthetic Strategies in Performance and Live-action-role-playing. I Anna Lena Østern (red.). Dramatic Cultures, Report no 10/2004, Vasa: Åbo Akademi University.

Kunnskapsdepartementet (2015). Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse. NoU 2015-8, Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDF_S.pdf

Lankoski, Petri & Järvelä, Simo (2013). An Embodied Cognition Approach for Understanding Role-Playing, International Journal for Role-Playing, 3. Hentet fra <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue3/IJRPissue3lankoskijarvella.pdf> (03.12.15)

Liland, Petter J. (1976). Historien om en gard. Mosjøen: Helgeland Arbeiderblad. Lund, Erik (2009). Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Løgstrup, Knud Ejler (1995). Kunst og erkendelse. Kunstfilosofiske betraktninger. Metafysikk II, København: Gyldendal (1. utgave 1976).

Malterud, Kirsti (2011). Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.

Mochocki, Michael (2013). Edu-larp as Revision of Subject-Matter knowledge, International Journal of Role-Playing, 4. Hentet fra http://www.academia.edu/4490725/Edu-Larp_As_Revision_of_Subject-Matter_Knowledge

Montola, Markus (2010). The Invisible Rules of Role-Playing. The Social Framework of Role-Playing Process. International Journal of Role-Playing, 1. Hentet fra http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2009/01/montola_the_invisible_rules_of_role_playing.pdf

Opheim, Vibeke, Grøgaard, Jens B. & Næss, Terje (2010). De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og

10. trinn i grunnopplæringen. NIFU STEP, Rapport 34/2010. Hentet fra [http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport 2010-34.pdf](http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport%2010-34.pdf)

Roberts, Yvonne (2009). 'Our Fifties-style 'chalk and talk' schools clearly aren't working', Independent. Hentet fra <http://www.independent.co.uk/voices/commentators/yvonne-roberts-our-fiftiesstyle-chalk-and-talk-schools-clearly-arent-working-1800575.html>

Sæbø, Aud Berggraf & Lyngstad, Mette Bøe (2004). Et dramatisk møte mellom læreplan og praksis, i Klette, Kirsti (red). Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole. Oslo: Universitetsforlaget.

Undervisningsdirektoratet (2012). Undervisning og læring i Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/?epslanguage=no#>

Undervisningsdirektoratet (2013). Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra <http://www.udir.no/utvikling/ungdomstrinnet/>

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-naturfag1/A-skape-engasjement-for-lesing-og-laring-i-samfunnsfag-og-naturfag/> (07.07.14)

² <http://edugameshub.com/> og <http://edugameshub.com/edu-larps-live-action-role-playing-classroom/> (03.12.15)

³ <http://nordiclarp.org/what-is-nordic-larp/> (03.12.15)

⁴ <http://www.wizards.com/dnd/> (08.07.14)

⁵ Se for eksempel <http://nordiclarp.org/2015/04/29/the-art-of-steering-bringing-the-player-and-the-character-back-together/> (03.12.15)

⁶ Fra elevavis, klasse GH.