

KAPITTEL 8

Möjligheter att genom kroppsligt lärande beröra studenter i digitala rum

Anna Järnerot Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: The article presents and discusses the experiences of the author and some colleagues when they tested the use of digital roleplay in several teaching groups. This was done in the context of a fourth-year pedagogy course in Norwegian teacher education for primary and lower secondary school. The course's syllabus concerns school as an organisation, and as such, collaboration within the school and with external people. The project was a form of action research or self-study of a limited part of the teaching that semester. The research focus was: "What possibilities are there in using digital roleplay to create embodied, transformative and/or enactive learning?" The author shares how the digital roleplay was organised, what the student teachers and the teacher educators thought about the activity and the learning outcome. The theoretical lenses used come from transformative, enactive and embodied learning. The article also examines how drama/roleplay can be used as a mediating tool to promote learning through an interplay of the body, mind, and surroundings, hopefully affecting the whole person and possibly changing the individual.

The results indicate that digital roleplay is a viable tool and that the students experienced embodied responses, which in turn influenced their cognition, in this case their understanding of the drama-topic (homework) and drama-focus (how people can use various techniques to dominate situations and gain power in ordinary life). Even so, the author concludes that it takes more than one roleplay session to change a person's identity.

Keywords: bodily learning, enactivism, transformative learning, digital drama, digital arenas, techniques to dominate

Inledning

Vi lever i en tid präglad av stora förändringar inom utbildningssektorn. Detta är inte begränsat till den situation som vi hamnade i under covid-19-pandemin med stängda utbildningslokaler, utan också i ett längre perspektiv på minst 20 år. Digitaliseringen har ändrat och förändrar fortfarande elevers, studenters och lärares vardag. Den ändrar arbetssätt, syftet med utbildning och innehållet. Det ligger stora möjligheter i att delvis använda digitala hjälpmedel i undervisning, men det finns några sidor av lärandet som jag har upplevt vara svåra att få till i digitala föreläsningssituationer. Det ena handlar om att generellt få studenter i aktivitet; det är så lätt att bli en passiv mottagare som inte är helt påkopplad. Men det andra upplever jag som en ännu större utmaning vid digital undervisning. Hur kan man beröra studenters inre, deras känslor, så att de inte bara hamnar i kognitiva konflikter utan också blir så påverkade emotionellt att grundläggande hållningar och livssyn börjar ifrågasättas eller att det skapar en utökad förståelse för människor och deras erfarenheter och liv. I vanligt seminariearbete¹ i norsk kontext, är det vanligt att använda hela kroppen och försöka påverka känslor lika mycket som förnuftet.

I en kurs innanför ”Pedagogikk og elevkunnskap”, i norsk lärarutbildning, kunde vi under pandemin bara ha digital undervisning på Zoom. Storföreläsningarna är relativt lätta att överföra, för inte heller i fysiska föreläsningar är studenter särskilt aktiva med frågor. Seminarierna däremot var en källa till frustration. Jag och kollegorna tyckte att det var svårt att variera stimulerande undervisning som påminde om fysiska seminarier. Det blev ganska enformigt med några Powerpoint-bilder med presentationer, och så individuellt tänkande runt ett problem, diskussioner i breakoutrooms (slumpmässiga eller medvetet fördelade digitala grupprum) och så uppsummering i stormöterummet. Jag ville utmana mig själv och fick med mig de andra. Skulle vi kunna ha digitala rollspel för att aktivera hela kroppen, dvs. huvud, kropp, själ, känslor, och varandra?

Denna artikel handlar om erfarenheterna jag och mina kollegor fick när vi prövade digitala rollspel. Det bottenar i en lärandesyn baserat på att om hela kroppen är med i lärandet så sker mer lärande och ett annat

1 Begreppet seminarium syftar här till norsk kontext. I norsk lärarutbildning är seminarier undervisning i klasser, där det förväntas att tiden används till annat än föreläsning. Här inbiteras till att det är studenterna som ska utforska, samtala i t.ex. stationsarbete kanske ”verdenskafe”, debatter, varierande sätt att få elever att reflektera högt, lära kritiskt tänkande; vidare kan läraren modellera olika konkreta didaktiska metoder som arbete med estetiska uttryck, som drama, rollspel.

lärande, ett utvidgat och troligen mer minnesvärt lärande. Detta bygger på teorier om transformativ, kroppslig och enaktiv (kort förklarad som kropp, hjärna och omgivning i ett dialektiskt samspel) lärandesyn. Kapitlet är delvis beskrivning av undervisningsdesignen, men jag ser detta också som aktionsforskning eller t.o.m. självstudier.² Den övergripande problemformuleringen är: **Vilka möjligheter finns för att digitala rollspel kan användas för att skapa kroppsligt, transformativt eller enaktivt lärande?**

Forskningsfrågor som jag försöker besvara är:

- Hur kan man organisera digitalt drama/rollspel?
- Vad upplevde studenterna att de lärde?
- Vad lärde lärarutbildare sig?

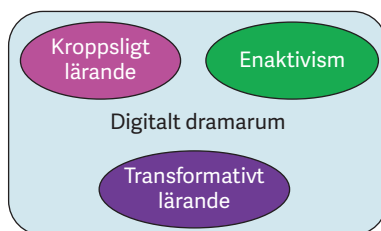
Även om det finns en del forskning på digitalt drama, kroppsligt lärande, enaktivism och transformativt lärande var för sig, så anser jag att infallsvinkeln att se dem i sammanhang är ny.

Teori

Det finns en lång tradition i utbildningsväsendet, speciellt i högre utbildning att föreläsa, dvs. att till andra förmedla den information eller kunskap man själv har genom muntligt berättande. Detta skapar ofta passiva mottagare. Den mesta forskningen idag betonar att man lär bäst när man är aktiv (se t.ex. Dewey, 1938; NOKUT, 2019; Prince, 2004). Denna aktivitet kan vara fysisk, kroppslig, eller mental. Till den mentala aktiviteten hör kognitivt tankearbete som reflektion, utforskande, bearbetande och användande av det lärda t.ex. problemlösning. Rent kroppsligt lärande handlar å ena sidan om att härma, pröva sig fram, som när man lär sig cykla, simma eller dribbla med en boll. Å andra sidan kan kroppen också påverka det mentala lärandet och bland annat förstärka minnet av lärandefokus. Vissa lärandeprocesser fastnar inte bara i huvudet utan också i kroppen. I vårt projekt använde vi digitalt rollspel (som inte riktigt är samma sak som digitalt drama, men som i forskningen ändå kan placeras där) för att skapa kroppsligt lärande, vilket jag hoppades i sin tur skulle skapa så starka

2 Självstudier är en översättning av begreppet self study, som de senaste 25 åren har vunnit aktning som forskningsansats, speciellt innanför lärarutbildning.

upplevelser att det kan få en människa att vackla i sin förståelse av världen och därmed starta en förändringsprocess.



Figur 1. Teoretisk bakgrund och sammanhang till vårt projekt. Det digitala dramarummet är den speciella miljön för denna undervisning och vi undersöker om man kan åstadkomma kroppsligt lärande, enaktivism och/eller transformativt lärande under dessa förutsättningar.

Drama i lärandeprocesser

Drama som en del av undervisning och lärandeprocesser har i modern kontext funnits sedan slutet av 1800-talet (Bolton, 1985). Drama-undervisningen har dock haft olika syften och fokus i olika perioder, allt från att förstärka faktainläring, via en period där det viktiga var att träna muntliga färdigheter, till dagens fokus på drama som ett symboliskt kollektivt projekt (Bolton, 1985). Sæbø (2016) säger i linje med det att ”en aktiv identifiering kräver både mental, emotionell och fysisk inlevelse i rollen” (s. 14). Drama kan hjälpa oss att identifiera två världar, den riktiga och den fiktiva och hålla dem vid liv samtidigt (Bolton, 1985). Den verkliga poängen är att denna mellanplats, där man samtidigt kan vara i den fiktiva världen och distansera sig, se likheter med den riktiga världen och generalisera, gör drama i undervisning till en form av abstrahering. Lärandet handlar om att omskapa, transformera (Bolton, 1985). Man placerar sig i en annan värld, en ”som-om”-värld och kan tryggt utforska olika positioner (Andersen, 2004). Det blir enligt Andersen (2004) en form för situerat lärande och perifert deltagande. I rollspelsvärlden påverkas både sinnen, kropp och tanke, samtidigt som man påverkar händelserna. Min grundhållning är att drama och rollspel i det analoga, fysiska mötet har stort potential för att beröra och skapa förändring i en persons perspektiv, vilket bl.a. är det transformativt lärande handlar om (Bassett & Taylor, 2007; Blackburn Miller, 2020).

Korta rollspel ser ut att vara mindre forskat på innanför kontexten digitalt drama. Det mesta jag har funnit som handlar om digitalt drama, har ett annat fokus än detta projekt. Østern och Knudsen (2021) har dock skrivit

om rollspel och kroppsligt lärande i analoga och digitala rum. Detta är relevant för infallsvinkeln i vårt projekt eftersom jag i denna artikel diskuterar om det är möjligt att skapa kroppsligt lärande även i digitala miljöer. Østern och Knudsen (2021) kommenterar att det kan upplevas som provocerande att hävda att man kan få till kroppsligt lärande i digitala lärande-rum (s. 142). I innevarande projekt är det dock precis det vi undersöker, dvs. möjligheterna att använda rollspel i digitala rum och ändå få till kroppsligt lärande som transformerar. Det kroppsliga är att man upplever känslor som osäkerhet, sårbarhet, förvåning, entusiasm som öppnar för speciella lärande-ögonblick (Østern & Knudsen 2021, s. 142).

Kroppsligt lärande

Förhoppningen i vår undervisning var att väcka känslor, sätta kroppen i affekt. Affekter kan vara positiva som glädje, stolthet, engagemang, eller av negativ karaktär, t.ex. besvikelse, stress, utsatthet. Det bygger på en tro på att den kunskap som man har från tidigare destabiliseras då; man kan öppna upp för nyfikenhet eller behov för nya tankar. Kroppens reaktioner hänger tätt samman med omedveten eller medveten kognition (jfr. Østern & Knudsen, 2021, s. 142).

En av de första som försökte göra upp med föreställningen att kroppen bara är ett redskap, ett medel eller ett objekt i lärandeprocesser var Maurice Merleau-Ponty (1997/2018). Han gick så långt att han hävdade att det är genom kroppen som medvetandet tar form. Kroppens sinnliga och emotionella kvaliteter blir då personlighetens subjekt. Följden av en sådan tankegång blir att det är genom kroppen som vi står i kontakt med världen och livet självt. Det är som kropp vi talar, känner och blir till den själ som är personligheten eller identiteten. Därmed är det genom kroppen vi upplever omvärlden. Jag tolkar det som att Merleau-Ponty tänkte sig att den första kontakten med och intrycket av omvärlden sker genom kroppen och först därefter kommer tankarna, tolkningarna, den kognitiva sidan.

I den engelska diskursen används ofta begreppet embodied learning. I en rapport av Alejandro Paniagua och David Istance (2018), utgiven av OECD, beskriver författarna att detta handlar om lärandeprocesser som signalerar betydelsen av kropp, känslor och icke-mentala faktorer (s. 117). Thomas Dahl (2021) skriver att vi ofta tror att vi måste ha vetskap för att göra något, men att det egentligen är så att vi får kunskap, insikt, vetande genom att utföra handlingar. I vår undervisning fick studenterna agera i roller, i en liten gemenskap,

som vi hoppades skulle sätta dem i affekt. Dahl (2021) framhäver att lärande är relationellt. I det relationella ligger att kropp, omgivning och hjärna samspelar i lärandet och att kunskap uppstår i detta samspel, vilket, som jag förstår det, motsvarar eller har stora likheter med enaktivism.

Enaktivism

Enaktivism växte fram som en protest eller åtminstone ett alternativ till kognitivismens fokus på hjärnan och hur hjärnan var individens enda del i informationsbehandling och skapande av representationer. Att hjärnan blev jämförd med en dator, med input, logaritmer, output och linjär process, blev för en del alltför begränsat (Thompson, 2007). Via några mellansteg presenterades enaktivism i början av 1990-talet av Francisco Varela, Evan Thompson och Eleanor Rosch (1991/2016) i boken *The embodied mind*. Då försökte de foga samman flera närstående idéer. Kort sagt handlar det om att människor är autonoma meningsskapande individer som samtidigt påverkas av och påverkar och skapar sin omgivning (se också Fredens, 2019, s. 21; Thompson, 2007). Kjeld Fredens (2019) beskriver den enaktiva tillnärmningen och poängterar hur både hjärnan, kroppen och omgivningen befinner sig i ett konstant och avhängigt samspel i allt lärande. Han skriver att processer i hjärnan är ett nödvändigt men inte tillräckligt villkor för kognition (s. 20). Som jag tolkar det påverkar hela kroppen även tankarnas utveckling och tankarna påverkar kroppen. Sammantaget kan ens upplevelser förändra en människa och det för oss över till transformativt lärande.

Transformativt lärande

Transformativt lärande introducerades av Jack Mezirow (2003a, 2003b). Hans ursprungliga version var en kognitiv, rationell infallsvinkel som till stor del byggde på Habermas kommunikativa ideal, bl.a. det deliberativa samtalet. Ida Hatlevik (2018) konstaterar att man efter millennieskiftet har utvidgat Mezirows form av transformativt lärande, som betonade kritiskt tänkande och dialog, till ett mer holistiskt perspektiv. Hon nämner bl.a. ”affective ways of knowing”, ”expressive ways of learning”, ”embodied learning” och ”soul work”. Jag hävdar att detta har många likheter med kroppsligt lärande och enaktivism. Transformativt lärande syftar på processer där grundläggande tankesätt, antaganden, värdegrund, förväntningar, känslor, perspektiv på egen roll och/eller verksamhet blir utmanade (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 113).

Redan Robert Kegan (2000) satte fingret på frågan om vad som egentligen blev så grundligt ändrat att det kan kallas transformation. Även om Mezirow tänkte att det i första hand handlade om att utveckla kritisk självreflektion och att delta i kritisk diskurs och Kegan (2000) pratade om epistemologin, så har bl.a. Knud Illeris (2003, 2004) breddat och fördjupat tänkandet kring transformativt lärande. Han knyter lärande till tre dimensioner: kognitiv, emotionell och social. Att bygga ut det transformativa lärandet till att gälla inte bara det kognitiva utan också det emotionella och sociala, skapar, enligt min tolkning, stora likheter med enaktivism.

Den kognitiva dimensionen handlar om lärandets innehåll, som kan knytas till kunskap, förståelse och färdigheter. Den emotionella dimensionen handlar om känslor, motivation och energi för att lära och utvecklas. Den sociala dimensionen syftar till samhandling, deltagande, kommunikation, kort sagt interaktion med andra (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 113–114; Illeris, 2003, 2004). Illeris (2003, 2004) bygger vidare med att jämföra fyra nivåer av lärande. Den första kallar han kumulativt lärande eller mekaniskt lärande. Utmärkande för denna form är att man lär avgränsade delar, som inte kan kopplas till annat eller tidigare lärande. Denna form är vanligast under barns första år. De följande två nivåerna bygger på Piagets (1952) tankar om assimilation och ackommodation. Assimilation är den vanligaste formen, en form där man lägger till, adderar till tidigare kunskap, schema eller mönster. Ackommodation, kräver att man bryter ner sina scheman, eftersom det nya hamnar i stark konflikt med det tidigare lärda. Att behöva rekonstruera och överge sina föreställningar kan upplevas smärtsamt och kräva mental energi. Den fjärde nivån bygger på Mezirows transformativa lärande eller Engeströms (1987/2015) expansiva lärande. Här handlar det om personliga förändringar, som sker genom att simultant rekonstruera innanför de kognitiva, emotionella och sociala dimensionerna (Illeris, 2003, 2004). Personliga förändringar tangerar identitet, enligt Illeris (2014a, 2014b) och han menar att det transformativa lärandet handlar om att det förändrar eller i alla fall påverkar identiteten eller uppfattningen om vem man är.

För mig blir det uppenbart att det finns många beröringspunkter och likheter mellan kroppsligt lärande, enaktivism och transformativt lärande. Jag ville pröva i vilken grad drama i ett digitalt rum kunde påverka kroppsligt, enaktivt och transformativt lärande. Hatlevik (2018) menar att det kan stödja lärarstudenters professionsrelaterade praktiska klokskap och läraridentitet, där vikten av att hantera relationella dilemman blir centralt.

Metod

Jag menar att en utprovning som vår lektion med förarbete och reflektioner efteråt är en typ av självstudie. Kari Smith (2016) beskriver självstudier som ett verktyg för professionell utveckling. Självstudier har mycket gemensamt med aktionsforskning, men är enligt Smith (2016) specifikt anpassat till lärarutbildares forskning av egen praxis. Självstudier blev nämligen först skapade och utvecklade av och för lärarutbildare. Denna form av forskning på egen praxis kan placeras i en överordnad kategori av praxisutövares forskning med det gemensamma draget att praxisutövare arbetar med utveckling/förbättring av den egna verksamheten (se t.ex. Cochran Smith & Lytle, 2009; Smith, 2016).

I den första generationen av självstudier var det ofta individuella utbildare som undersökte inte bara sin verksamhet utan framför allt sin utveckling. Det handlade som regel om förändringar man genomgick och man förde ofta logg över sina tankar för att kunna följa sin utveckling. Senare har det blivit en mer kollektiv process, där man tillsammans med kollegor och även studenter undersöker, reflekterar och noterar det som händer på vägen. Det är det som vi har gjort.

Loughran (2010), Smith (2016), Zeichner (2007) och andra betonar hur viktigt det är att utbildarna skriver om sin forskning och delar den med lärarutbildarprofessionens utövare både nationellt och internationellt. Det är först med denna delning och möjligheter för andra att kritisera som det blir forskning. Utan att förmedla erfarenheterna i form av publikationer eller på konferenser får det mindre värde, blir snarare navelskådning som riskerar att mest bekräfta en själv.

Kort beskrivning av datainsamling, kontext och analysmetod

Eftersom detta projekt är en självstudie och också en fallstudie, består data-materialet av både lärares och studenters reflektioner och erfarenheter. I och med att det är ett litet projekt är det omöjligt att dra långtgående slutsatser av resultatet, t.ex. genom att generalisera, men som i all aktionsforskning strävar jag efter att vara transparent ifråga om projektet, så att läsaren kan avgöra om det finns den substans som jag hävdar. Läsaren ska också kunna prova samma upplägg.

Denna text sammanfattar ett litet projekt, en fallstudie, i en lärarutbildning i Norge. Övningen genomfördes med en kull på ca 320

fjärdeårsstudenter som genomgick grundskollärautbildning. Exakt hur många som deltog vet vi dock inte, eftersom reflektionerna är kategoriserade efter rollerna (se mer nedan). Datamaterialet är studenternas reflektioner som samlades in i direkt anslutning till övningen. Studenterna delade sina reflektioner digitalt genom att skriva sin reflektion under sitt rollnamn. Detta garanterade absolut anonymitet. Jag menar att omfattningen av studenters reflektioner i sina roller skapar insikt i hur olika roller och studenter tänkte. Det blir en ackumulering av bevis som stödjer min tolkning av vad som skedde vid detta tillfälle.

Analysen utgår från att de olika rollerna är kategorier (se mer nedan). I analysen letade jag efter likheter eller olikheter hos varje rolls upplevelse och jämförde det med andra rollers upplevelser. Detta var kopplat till det kroppsliga, känslomässiga och enaktiva dimensionerna. Vidare undersökte jag om det fanns tecken på att de hade ändrat sin förståelse av lärarrollen och samarbetet i skolan och/eller sin analytiska blick för spelet i samhandling och om de skriver något om ändrad handlingskompetens. Detta handlar om förändringar i personen, transformativt lärande.

Detta är praxisforskning och därför beskrivs hur vi förberedde oss, hur själva lektionen genomfördes, hur studenter skrev om erfarenheterna och hur vi lärarutbildare resonerade under processen och efteråt. De flesta reflektioner är mina egna även om jag också försöker göra mina kollegors bidrag rättvisa. Det mesta av sammanfattningen och diskussionerna liksom det som pekar framåt representerar främst mina personliga tankar och utveckling.

Eftersom det startade som ett utvecklingsprojekt som vi samtidigt forskade på, väljer jag att i resultatdelen redogöra för processen som vi har genomgått. Den startade i en fråga till oss själva om det var möjligt att överhuvudtaget genomföra detta, dvs. hur vi skulle kunna organisera det. Jag vill som sagt vara väldigt transparent med hur och vad vi gjorde, så att läsaren både kan bedöma riktigheten i mina slutsatser och inspireras till att pröva det själv och därmed undersöka om våra fynd håller måttet.

Resultat

I denna resultatdel knyter jag an till tre av mina forskningsfrågor och kommer att både beskriva och diskutera lite efter hand.

Hur organiserade vi digitalt rollspel?

Innanför temat härskartekniker,³ brukar vi ha en dramaövning när vi har fysisk, analog undervisning. Då är det ett rollspel där de får ett tema som de ska diskutera. Samtidigt fäster vi lappar i pannan på dem, där det står hur de andra ska förhålla sig till individen. Det kan stå avfärda allt jag säger, håll med mig, ignorera mig osv. Eftersom lappen sitter i pannan vet inte personen själv vad där står och hur de blir behandlade kommer som en överraskning. Efteråt får de prata om upplevelsorna. Ofta beskriver de känslor som upplevs som ganska dramatiska t.ex. hur härligt det var att bli lyssnad på och bekräftad eller hur hemskt det var att bli ignorerad. Dessa kroppsliga erfarenheter, detta praktiska vetande, verkar göra något med deras förståelse av temat härskarteknik. Frågan vi lärarutbildare ställde oss var om det var möjligt att få till liknande upplevelser i digitala lärandesituationer. Vi bestämde oss för att pröva.

Del ikke denne rollebeskrivelse med andre.

Din rolle er:

- Åge Åsk –
 - o Du er for leksefri skole
 - o Du skal være litt påståelig
 - o Forberedelse: Tenk ut noen argumenter for leksefri skole

Rename deg selv til **Åge Åsk** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – Spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier

Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Figur 2. Rollkort.

3 Vi forbereder våra studenter för olika typer av samarbete med olika personer och system. I många av dessa sammanhang kan härskartekniker användas, dvs. uppförande eller handlingar som används som en form av maktutövande. Vi har som mål att studenterna i alla fall ska ha lite kännedom om och kunna känna igen härskartekniker och fundera på hur man själv ska agera om man blir utsatt för eller ser att härskartekniker används.

I vårt digitala rollspel blev diskussionstemat ”läxfri skola eller inte”. Det var ju omöjligt att sätta lappar i pannan på dem så vi skapade ”rollkort” (se till exempel Figur 2 och Bilaga 1 där hela listan finns) där det stod vilket namn personen hade fått, om hen skulle vara för /emot/ambivalent till läxfri skola. Vidare stod det på rollkortet hur personen skulle förhålla sig till de andra ”skådespelarna”.

Dessa rollkort hade jag skapat dagen innan lagt in i mejl, som jag hade skickat till de andra lärarna. Då hade de färdiga rollkort som kunde sändas vidare till rollinnehavarna.

Gjennomføring av rollespill

Tema før møtet: Rektor ber dere å drøfte fordeler og ulemper med lekser og om denne skole skal bli leksefri.

1. Dere blir delt opp i grupper om 7 støkken på zoom.
2. Deretter blir det en pause på ca 12 minutter og i den pausen kommer du at få tilsendt instruksjer om din rolle og hvordan du skal forholde deg til de andre i møtet.
 - a. Du skal også bytte navnet ditt i zoom til rollespills-navnet. Klikke på deg selv og rename.
 - b. Se til å ha kamera på under hele rollespillet.
3. Rollespill gjennomføres.
 - a. Alle presenterer seg og ser til at det nye navnet sitt er synlig.
 - b. Rollespillet starter og pågår i ca. 10–15 minutter
 - c. Rollespillet avsluttes
 - d. Gå inn på en padlet under din rolles navn og skriv litt om din personlige opplevelse
 - e. Samtal i gruppen om erfaringene og om det var mulig å ha digitale rollespill for å få kroppsliggjorte erfaringer.

Figur 3. Manual för genomförande.

När undervisningen startade, började vi med att se till att alla kunde ändra sina namn i Zoom, vilket görs genom att trycka på de tre punkterna i din bild och välja ”rename”. Därefter hade vi en Powerpoint-bild med instruktioner för genomförandet. (se Figur 3) och tog en paus.

I pausen var lärarna aktiva med att skicka rätt rollkort till rätt student. Det var således en del logistik, men det gick över förväntan och alla lärarna tyckte att denna del inte var särskilt betungande.

Vad upplevde studenterna att de lärde?

Efter rollspelet fick studenterna skriva ner sina tankar i en padlet⁴. Uppgiften var ganska öppen då det var sagt att de skulle skriva in sina ”tankar, erfarenheter, upplevelser du har efter rollspelet”. Jag hade skapat en padlet där det fanns en spalt för varje roll, för att det skulle vara lättare att jämföra samma rollerfarenheter med varandra. Alla Stian Smarts reflektioner hamnade alltså samlat under varandra och detsamma för de andra rollerna. Det var ju troligt att roller som blev bekräftade hade andra upplevelser än roller som blev avfärdade eller kritiserade.

Åge Åsk, för läxfri skola; de andra skulle ignorera hen

Åge-rollerna var väldigt överens om att det var en eländig situation de befann sig i. De skriver att de inte blev inkluderade, inte blev hörda, kände sig avvisade, inte trivdes och inte ville fortsätta i detta team. En utvecklade: *«Det var litt utfordrende å fremme argumenter når ingen av de andre delta-gerne responderte. Jeg konfronterte også gruppen med hvorfor de ikke ønsker å svare når jeg snakket, det opplevdes som merkelig når de fortsatt bare overså meg....Greit å være uenig, men hersketeknikker og dårlig moral er ikke greit.»*

Per Pen, för läxfri skola; de andra skulle vara positiv till allt hen sa.

Per skulle vara försiktig i sina uttalande och hållningar, men upplevde ofta att det var svårt när alla var så positiva till det hen sa. En Per skrev: *«Jeg skulle være veldig forsiktig i mine argument, men likevel opplevde jeg at folk var enig i det jeg sa.»* En annan skrev: *«Følte alle var positive til argumentene man kom med, til og med hvis det ikke var gode argument. Når man vet argumentene ikke er gode og det fortsatt er god respons, så føler man tilslutt at responsen er kunstig.»* Att det blev lite konstigt och konstgjort när roller som egentligen hade andra ställningstagande höll med är det flera Per som kommenterar.

Eva Evig, mot läxfri skola; de andra skulle hålla med när hen uttalade sig.

Eva-rollernas kommentarer till mottagandet sammanfattas bra av följande Eva: *«Jeg ble hørt, og alle var positiv til mine forslag selv om de ikke var enig i mitt ståsted.»* En annan lägger till en intressant aspekt att hen inte blev

4 Padlet är en typ av delningsdokument som passar när man önskar att studenter ska sammanfatta synpunkter eller dela tankar så att det blir synligt för alla i klassen. Här hade varje klass sin padlet.

avbruten: «... *Alle i rommet var enig i det jeg sa og lot meg snakke.*». Att få komma till tals och bli lyssnad till är avgörande för att känna sig bekräftad.

Stian Smart, mot läxfri skola; de andra hade instruktion om att fråga hen om vad han menade.

Stian-rollerna skriver inte så mycket om upplevelsen av bemötandet, däremot mer om hela rollspelet och hur det var att bemöta de andra, vilket jag återkommer till. En Stian skriver dock: «*Litt forvirrende når de som i utgangspunktet er enige i mitt ståsted plutselig er uenige i det jeg sier.*». Jag tolkar det som att vederbörande uppfattade utfrågandet som oenighet, konflikt och en utmaning.

Janne Jern, vill ha läx-medveten skola, dvs. att kvaliteten och typer av läxor är viktigast; de andra skulle säga till hen att hen inte hade förberett sig tillräckligt bra och att hen inte hade skött sitt arbete

Den mest obehagliga rollen var säkert Janne Jerns roll. Hen skulle om och om igen få höra att hen inte hade förberett sig eller hade gjort ett dåligt förarbete. Janne-rolls-innehavarna upplever detta obehag och skriver: «*Det var veldig ubehagelig. Følte at ingen var interessert i innspillene.*» Nästa skriver: «*Var ubehagelig å kjenne på at de andre mente at jeg ikke hadde gjort jobben min og forberedt meg godt nok, spesielt når jeg følte at jeg faktisk hadde forberedt meg.*» Ännu en Janne kommenterar: «*Fikk generell kritikk av gruppen...fryktelig irriterende og vondt når så mange gikk imot meg samtidig.*»

Karl Kul, ambivalent; de andra skulle vara kritisk till allt hen säger.

Några Karl uttrycker svårigheter med att vara ambivalent och inte ha en tydlig synpunkt. «*Vanskelig å ikke ta et standpunkt, ettersom at man som regel er litt mer enig/uenig i enkelte temaer.*». Ett annat uttalande är: «*Oppfatter min rolle som en som ikke bidrar i diskusjonen, men heller skaper mer usikkerhet.*»

En Karl preciserar dock att det var obehagligt att alla var kritiska: «*Alle var kritiske til alt jeg sa Måtte forsvare meg/argumentene hele tiden.*».

Anne Engasjert, ambivalent, tycker inte skolan ska vara helt läxfri, men att man ska tänka på vilka typer av läxor man ger; de andra skulle avvisa allt hen säger.

De olika Anne skriver att det var svårt att vara positiv och engagerad när de andra var så kritiska och negativa. En analyserar vidare: «*Vanskelig å være*

ambivalent, for det ble til at jeg var både uenig og enig i det samme, ettersom hvilken person som snakka.» En annen skriver: *«Ble avvist av alle andre til tross for at flere tidligere hadde vært enige i lignende poeng som var blitt sagt.....samtidig som det ga en indikasjon på hvordan det kan føles ut i det virkelig liv. På den måten ble det kroppsliggjort læring.»*

Några studenter skriver att det var lite svårt att förhålla sig till instruktionerna man fick om hur man skulle reagera på andra. Ibland blev det helt enkelt mer fokus på det än att tänka ut egna argument. De allra flesta studenterna har en hel del att säga om hur det var att bemöta andra på nedvärderande sätt. Alla kommentarer går ut på hur fruktansvärt det kändes att förhålla sig nedlåtande till andra eller se hur andra blir illa behandlade. Jag väljer att låta detta sammanfattas av en Eva Evigs lite längre kommentar: *«Det var litt vanskelig å forholde seg til de andre rollene, da jeg skulle være positiv til noen som ikke hadde samme synspunkt som meg i det hele tatt, samtidig som at jeg skulle være avvisende overfor andre som var enig med meg. Det var veldig ekkelt å skulle behandle noen av de andre dårlig, ved f.eks. kommentere på Janne Jern, om at hun ikke hadde forberedt seg og lignende. Spesielt når man etterpå behandlet en annen, som Per Pen, med respekt og viste positivitet selv om den personen også var uenig i mitt synspunkt.»*

Det var inte många som var negativa till rollspelet, men några kom med lite råd till hur vi kan förbättra det. Det handlade om att vissa rollers instruktioner gick på tvärs av varandra, som att man skulle vara väldigt kritisk till någon som hade samma synpunkt som en själv. En student kommer med flera goda inspel på hela uppgiften. *«Jeg tror at det er mulig å ha digitalt rollespill, men føringene for det burde vært tydeligere. F.eks. ha noen som skal starte diskusjonen, og en person som skal styre den. Ettersom vi har rollespillet digitalt, mister man mye av kroppsspråket som skal vise initiativ til å ta ordet, om man er enig eller uenig, og andre følelsesuttrykk. Det gjør det vanskeligere å gjennomføre rollespillet slik at man kan virkelig kjenne på en form for kroppsliggjort læring.»*

Jag tolkar ändå helheten av studenternas upplevelser som att de har känt en del på kroppsliggjort lärande utifrån hur de blev bemöta. Analyser som visar att det att bli bekräftad inte bara handlar om att få positiva kommentarer, blickar, utan också att få ta mer plats i samtalet, visar enligt mig, att studenterna inte stoppar vid ett känslomässigt utredande utan också börjar undersöka erfarenheten intellektuellt, förbereda sig på hur man kan se när härskartekniker används och i bästa fall kunna börja bemöta dem.

Detta kan kopplas till transformativt lärande, speciellt Mezirows version, där man ska undersöka sin förståelse kognitivt.

Vad lärde lärarutbildare sig?

Alla lärare var helt enkelt begeistrade över hur väl allt hade fungerat. Det verkade som att vi både var överraskade över att det fungerade så bra och stolta över att vi hade klarat att genomföra detta. I denna stolthet låg inte bara att vi hade klarat de logistiska perspektiven, för, som jag nämnde ovan så gick det mycket smidigare än förväntat; tillfredsställelsen handlade i första hand om att vi upplevde att studenterna upplevde sådant som gick in både på och i kroppen. Vi uppfattade det som att studenterna hade varit med om minnesvärda händelser som fått dem att tänka till både om hur det var att bli utsatt för härskartekniker och att utsätta andra för dem. Dessa obehagskänslor skapade också förutsättningar för en intellektuell diskussion om vad härskartekniker är, hur man kan känna igen dem och förhoppningsvis ha fått lite tankar om hur man kan bemöta dem. Vi följde upp studenternas intryck med teori om härskartekniker och då var de väldigt öppna och intresserade av temat. De kunde plocka fram egna minnen och koppla dem till teorin; de ställde kanske inte fler frågor men var ändå mer aktiva i sitt förhållningssätt, i sina blickar, i att göra anteckningar än många gånger tidigare. Detta kan knytas till Järnerot och Veelos (2020) tankar om att vägen in i teori och praktiskt hantverk är att elever/studenter har fått en insikt om behovet av att vara förberedd för olika situationer som de kan hamna i. I denna övning började vi med upplevelser; detta skapade både intresse och engagemang, som i första omgång påverkade deras känslor, vilket i sin tur påverkade tankarna. Vi upplevde att denna timme gav studenter en aha-upplevelse som gjorde att de tänkte mer och vidare än de normalt gör i en förmedlingssituation. Detta kopplar jag till kroppsligt och transformativt lärande och enaktivism, så som Fredens (2019), Illeris (2004a; 2004b) och Østern och Knudsen (2021) tolkar det. Det är inte bara ett kognitivt skeende i hjärnan, ett informations-processande, för det kan inte ske utan att hela kroppen blir berörd, t.ex. genom stresssymptom som obehagskänslor eller kanske t.o.m. ökad puls, känslan av att inte få luft. Detta kan i sin tur inte ske utan samhandling, utan omgivningarna och den sociala aspekten. Kropp, hjärna och omgivning skapar inte bara förutsättningar för lärandet, utan är lika mycket själva lärandet, dvs. det visar processens betydelse och att vägen ibland är både målet och medlet.

Samtidigt hade vi en grupp studenter som inte var beredda att utmana sig själva. Av ca 320 studenter var det ca en fjärdedel som inte kopplade upp sig till detta seminarium. Här lärde vi lärarutbildare oss att vi inte kan gå ut i förväg med information om rollspel. Trots att vi uppmanade till en lekfull hållning och betonade vikten av att ha drama som en del av sin didaktiska verktygslåda, så förmådde inte de som hade störst motstånd mot att involvera sig och bjuda på sig själva, delta. Också bland dem som deltog fanns ett fåtal som inte ville dela med sig av sina känslomässiga erfarenheter.

Detta är något som vi lärarutbildare måste tänka över. Det finns en stor risk att den alltmer akademiskt anpassade master-utbildningen för lärare förlorar kontakt med professionen och hantverket och behovet för undervisningskompetens. I allmenn-läroutbildningen i Norge för ca 20 år sedan, framhölls pedagogiskt drama (liksom andra estetiska läroprocesser) som viktigt, både som personlig och didaktisk kompetens. Att kunna bjuda på sig själv, inte alltid ta sig själv på allvar och vara lite lekfull, är viktiga egenskaper i lärorollen och som vi hela tiden bör demonstrera för våra elever. Studenter i vår utbildning säger idag att de nästan inte får någon kunskap om didaktik och då ska lärare bli experter på just undervisning (personlig kommunikation med flera studenter vid olika tillfällen). Detta är en paradox och tankeväckande; det är något som den moderna läroutbildningen måste lyssna och fundera noggrant på. Läroyrket har många dimensioner, och en av dem är en konstnärlig sida. Med det menar jag en kreativ, skapande, nytänkande, utforskande, lekfull, nyfikenhets-skapande sida och lärare står på scen hela tiden; vi skapar, både i det performativa, det som andra ser i klassrummet och det mer dolda arbetet bakom, t.ex. i kreativa processer i planläggandet av undervisning. Allt blir analyserat både känslomässigt och intellektuellt av andra och av oss själva. Studenterna måste också förberedas på dessa aspekter. Teoretisk kunskap är till för att stötta de praktiska kunskapssidorna, för teori utan praktisk anknytning blir ganska meningslös. Teorin kan dock bli ett stöd för att förstå och understödja lärohandverket. Detta ligger också i linje med Järnerot och Veelos (2020) tankar och kunskapsmodell.

Tillbaka till problemformuleringen

Ovan har jag presenterat och analyserat erfarenheter kring forskningens delfrågor. Nu är det dags att återgå till den överordnade problemställningen som var:

- Vilka möjligheter finns för att digitala rollspel kan användas för att skapa kroppsligt, transformativt eller enaktivt lärande?

Resultaten stödjer att det finns möjligheter för kroppsligt och enaktivt lärande även i digitala rum (Fredens, 2019; Østern & Knudsen, 2021) för det är inget tvivel om att studenterna blev berörda av upplevelserna och att det verkade utveckla intresset och förståelsen för härskartekniker. När det gäller det transformativa lärandet är det inte lika lätt att svara, då den utmanar tolkningen och förståelsen av begreppet transformativt lärande. Om man förhåller sig till Jack Mezirows ursprungliga definition, som var mer kopplad till ändringar av kognition, utvecklande av kritiskt tänkande, mening och ändring av referensramar, förståelse av världen, så anser jag att studenterna fick aha-upplevelser som utvecklade tänkandet, uppmärksammade ett fenomen och därmed en något annorlunda syn på världen. Eftersom det, i vår undervisningssituation, var knutet till att vara kollega i en skolorganisation, väckte det studenternas intresse och de kände att detta var relevant i deras framtida arbete. Därmed var de aktiva i den efterföljande teoretiska fördjupningen. De fick en insikt om att det att arbeta i ett kollegium är en krävande och inte alltid rosenröd omständighet. Trots att en del hade tidigare erfarenheter av dåligt bemötande, så verkade de ha trott att det var ett undantag och bara sett det från ett individuellt perspektiv. Nu fick de ett kollektivt analytiskt perspektiv på härskartekniker. I bästa fall gick de vidare till att fundera på ansvaret man kan ha om man bevittnar detta.

Om man lägger till, det som Knud Illeris påpekar är så viktigt – en helhetsorientering med känslomässiga upplevelser och social samhandling (se också Bjørnsrud & Gjems, 2019), menar jag att det skedde något i studenterna även här. De berättar så mycket om obehag eller välbehag att det är svårt att ignorera att de upplevde, kände erfor något på kroppen, också i denna fiktiva situation och i detta digitala rum (Østern & Knudsen, 2021). De flesta verkar ha försökt att delta på sin rolls premisser och det förde till genuina (om än kortvariga) kroppsliga och känslomässiga reaktioner. Då blir transformativt lärande besläktat med kroppsligt lärande (Østern & Knudsen, 2021), enaktivt lärande (Fredens, 2019; Thompson, 2007) eller embodied learning (Paniagua & Istance, 2018), med ett samspel mellan hjärnans analys, kroppens perception och känslomässiga reaktion. Det kombinerar å ena sidan förståelse av omvärlden, å andra sidan funderingar på att bli en agent som påverkar. I bästa fall lyckades studenterna vända sin

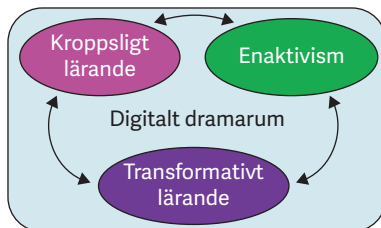
uppmärksamhet inåt, mot dem de är i relationer med och vad de signalerar, dvs. en kritisk självreflektion (jfr. Taylor 2009). Undervisningsupplägget ligger helt i linje med Taylors rekommendationer om att transformativ undervisning förutsätter deltagarcentrering. Taylor och Jarecke (2009) för också fram några principer för transformativt lärande. Till dessa hör att lärande ska vara meningsfullt och undersökande, att det ska konfrontera maktpositioner och involvera sig i olikheter, vilket skedde här. Vidare ska fantasi och föreställningsförmåga aktiveras och den lärande måste pressas att möta och utmana sina gränser. Det sista handlar om att uppleva något ovant, befinna sig i ett dilemma eller pressas ur komfortzonen. Jag hävdar att denna övning gav detta, att den skapade speciella lärande-ögonblick i linje med Østern och Knudsens (2021) tankar.

Samtidigt har Illeris (2013, 2014a, 2014b) och Kegan (2000) funderat djupare på vad det är som faktiskt ändrar sig. Illeris introducerar tanken om att det är hela identiteten som måste ändras, för att vi ska kunna tala om transformativt lärande. Identiteten kan tolkas som att vara det samma som Merleau-Ponty (1997/2018) i samband med kroppsligt lärande kallar personlighet. Om vi utgår från ändring i identitet, så kan jag inte med bästa vilja påstå att denna begränsade lektion ledde till så drastiska förändringar hos studenterna. Men om man nöjer sig med att grundläggande hållningar blev ifrågasatta och att studenternas livssyn fick en törn, så är jag nöjd med det.

Drama ligger därmed i linje med att utforska på ett sätt som kan leda till transformering (Bolton, 1985). I denna övning placerade sig studenterna i en annan värld, en ”som-om”-värld (Andersen, 2004); de identifierade sig med roller såväl mentalt, emotionellt som fysiskt (Sæbø, 2016), vilket ligger helt i linje med betoningen på helhet, dvs. inte bara kognitiv utmaning utan också känslomässig involvering (Østern & Knudsen, 2021). Det verkar ganska uppenbart att studenterna höll till i två världar samtidigt, den fiktiva och vår riktiga värld. På samma gång blev det en form för abstraktion, upplevelse och distansering. Detta förde förhoppningsvis till en generaliserad förståelse, vilket Bolton (1985) poängterar kan vara en förutsättning för drama som transformation. Att använda drama och digitala rollspel på detta sätt menar jag är ett exempel på hur man kan lära sig genom att göra, i linje med Dahls (2021) tankar.

I Figur 1 visas hur vi i det digitala rummet hoppades få till situationer som påverkade kroppsligt, enaktivt och transformativt lärande, men resultatet av detta försök, för mig till en tanke om att något fattas i figur 1.

Det är sammanhanget mellan dessa tre lärandeformer. Därför menar jag att det bör läggas till pilar som visar hur dessa lärandeformer hänger ihop och påverkar varandra, som i Figur 4.



Figur 4. Kroppslig, enaktivt och tranformativt lärande är besläktade och påverkar varandra i ett kontinuerligt samspel.

Detta leder till slutsatsen att – JA, man kan starta och initiera kroppsligt, enaktivt och transformativt lärande även i digitala rollspel. Detta öppnar upp för en utvidgad verktygslåda som t.ex. kan användas vid mer nätbaserad, digital undervisning. Som nybörjare i en digital undervisning kan vi bli lite försiktiga, fantasilösa och uppgivna, men detta försök visar att det finns större didaktisk potential att utveckla. Det är inte så att analog undervisning kan överföras direkt; det krävs grubblande, anpassningar, kreativitet för att tillrättalägga för mer studentaktivitet digitalt. Samtidigt är ju just kreativitet och den didaktiska fantasin några av lärarrollens mest stimulerande uppgifter, ja det är ren och skär glädje att skapa undervisning som får människor att delta, uppleva, tänka och utvecklas.

Referenser

- Andersen, C. (2004). Learning in “as-if” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4). https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s15430421tip4304_6?needAccess=true
- Bassett, C. & Taylor, K. (2007). Using role-play (and music, poetry, and drama) to challenge perspectives and understand “difference.” I P. Cranton & E. Taylor (Red.), *Transformative learning: Issues of difference and diversity* (s. 355–357). University of New Mexico and Central New Mexico Community College.
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.) (2019). *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215032290-2019>
- Blackburn Miller, J. (2020). Transformative learning and the art: A literature review. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 338–355. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1541344620932877>
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405848509543166?journalCode=htip20>

- Cochran Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene – all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum. *Kroppslig læring, perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. MacMillan.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding. An active-theoretical approach to developmental research* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Fredens, K. (2019). *Læring. Et samspill mellom hjerne, kropp og omverden*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlevik, I. (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped*, 41, 384–400. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02>
- Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406. <https://doi.org/10.1080/02601370304837>
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory. *Journal of Transformative Education*, 2(2), 79–89. <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2014a). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, (2), 148–163. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1541344614548423?casa_token=cdwclotSZ18AAAAA:0PO4HOizXXmgyKN-rhZauI1WKg2uE5gkuLYspgCGOqjZKamPz03KANrG_NEDLLMukOCN2NUw9BT4Zg
- Illeris, K. (2014b). Transformative learning re-defined: As changes in elements of the identity. *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128>
- Järnerot, A. & Veelo, N. (2020). ”Kunnskap i 3D”- techne, episteme och fronesis, presenterat som samspelande dimensioner. I A. Løhre & A. Lund (Red.). *Studenten skal bli lærer. Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive developmental approach to transformative learning. I J. Mezirow et al. (Red.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
- Loughran, J. (2010). Seeking knowledge for teaching teaching: Moving beyond stories. *Studying Teacher Education*, 6(3), 221–226. <https://doi.org/10.1080/17425964.2010.518490>
- Merleau-Ponty, M. (1997/2018). *Kroppens fenomenologi*. Daidalos.
- Mezirow, J. (2003a). *Epistemology of Transformative Learning*. https://cmapublic.ihmc.us/rid=1LW06CB3L-1R1W965-1Z5Z/Copy%20of%20Mezirow_EpistemologyTLC.pdf
- Mezirow, J. (2003b). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- NOKUT. (2019). *Nokuts utredninger og analyser: Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor?*
- Paniagua, A. & Istance, D. (2018). *Teachers as designers of learning environments: The importance of innovative pedagogies*. OECD Publications.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnæringer til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. I J. Mezirow, E. W. Taylor et al. (Red.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. Jossey-Bass.

- Taylor, E. W. & Jarecke, J. (2009). Looking forward by looking back. I J. Mezirow, E. W. Taylor et al. (Red.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. Jossey-Bass.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life Biology, phenomenology, and the science of mind*. Harvard University Press.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991/2016). *The embodied mind. Cognitive science and human experience* (Rev. utg.). Massachusetts Institute of Technology.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022487106296219>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (2021). Kroppslig læring i digitale rom//analoge rom. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørsum (Red.), *Kroppslig læring perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.

Här är rollkortet samlade i ett dokument

Bilaga 1

Del ikke denne rollebeskrivelse med andre.

Din rolle er:

- Åge Åsk –
 - o Du er for leksefri skole
 - o Du skal være litt påståelig
 - o Forberedelse: Tenk ut noen argumenter for leksefri skole

Rename deg selv til **Åge Åsk** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – Spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Din rolle er

- Per Pen –
 - o Du er for leksefri skole
 - o Du er litt forsiktig i din måte å argumentere for ditt standpunkt
 - o Forberedelse: Tenk ut noen argumenter for leksefrihet

Rename deg selv til **Per Pen** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – Spør hen om hva hen mener
- Åge Åsk – Overhør hen (ingen respons)
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Din rolle er

- Janne Jern –
 - o Du vi ha en leksebevisst skole, dvs at man skal se mer til kvaliteten og typen av lekser enn kvantitet og statisk leksehåndtering
 - o Forberedelse: Tenk ut eksempler på gode lekser og evt lekseprøver

Rename deg selv til **Janne Jern** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Åge Åsk – Overhør hen (ingen respons)
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier

Din rolle er

- Karl Kul –
 - o Du er ambivalent, dvs du er både for og imot leksefri skole eller usikker på hva du mener
 - o Du kommer med mange innspill, som du mener at de andre burde tenke over

Rename deg selv til **Karl Kul** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Åge Åsk – Overhør hen (ingen respons)
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Din rolle er:

- – Eva Evig
 - o Du er imot leksefri skole
 - o Du er litt forsiktig i din måte å fremføre dine argumenter
 - o Forberedelse: Finn noen argumenter for at lekser er av gode og at lekse-fri skole kan føre til dårligere læringsutbytte

Rename deg selv til **Eva Evig** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – Spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Åge Åsk – overhør hen (ingen respons)
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Din rolle er:

- – Anne Engasjert
 - o Du er ambivalent, dvs syns ikke skolen skal være helt leksefri, men mer bevissthet på hvilke lekser som er formålstjenlige
 - o Du syns dette er en viktig diskusjon og kommer med mange innspill
 - o Forberedelse: Tenk ut noen gode eksempler på hensiktsmessige lekser og noen argumenter til ulempene med helt leksefrihet

Rename deg selv til **Anne Engasjert** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Stian Smart – Spør hen om hva hen mener
- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Åge Åsk – overhør hen (ingen respons)
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin

Din rolle er

- Stian Smart –
 - o Du er imot leksefri skole
 - o Forberedelse: Tenk ut noen argumenter på hvorfor lekser er en viktig del av skolegangen

Rename deg selv til **Stian Smart** i zoom

Samtidig skal du forholde deg til de andre på følgende måter.

- Per Pen – Vær positiv til det som hen sier
- Åge Åsk – Overhør hen (ingen respons)
- Anne Engasjert – Avvis alt som hen sier
- Eva Evig – Vær enig med hen
- Karl Kul – Vær kritisk til det som hen sier
- Janne Jern – Si at hen ikke har forberedt seg godt nok eller ikke gjør jobben sin