



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i historiedidaktikk- MHIMAS
Lektorprogrammet 8-13

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Sæunn Kristjansdottir

Sæunn Kristjansdottir
(signatur forfatter)

Veileder: David-Alexandre Wagner

Tittel på masteroppgaven: «Jeg trodde samene bare var ute og hadde det kjekt og sånn»
En kvalitativ studie hvor bruken av film og roman sammenlignes som verktøy for å utvikle
historisk empati hos grunnskoleelever

Engelsk tittel: «I thought the Sami people were just outside having fun and stuff»
A qualitative study where the use of film and novel is compared as a tool to promote historical
empathy in Elementary school students

Emneord: Historiedidaktikk, historisk empati,
samenes historie, kontekstualisering,
identifisering, fagfornyelsen LK 2020,
ungdomsromanen *Katja*, filmen *Sameblod*

Antall sider: 88
+ vedlegg/annet: 23

Stavanger, 18. mai, 2020
dato/år

«Jeg trodde samene bare var ute og hadde det kjekt og sånn»

En kvalitativ studie hvor bruken av film og roman sammenlignes som verktøy for å utvikle historisk empati hos grunnskoleelever

Forord

Da er masteroppgaven min endelig fullført. Det siste året har vært både krevende og spennende. Å kombinere jobb og studier har gjort det til et travelt, men erfaringsrikt år. Ikke minst med tanke på pandemien som denne våren har ført til en annerledes hverdag. Læringsutbytte jeg har fått gjennom å skrive en masteroppgave er noe jeg vil ta med meg videre i fremtiden som lærer.

I den anledning er det på plass å takke alle som har støttet meg på veien hit. Først vil jeg takke min veileder David-Alexandre Wagner, for en fantastisk veiledning gjennom hele perioden. For raske svar, og lange grundige tilbakemeldinger. For lange veiledningstimer som motiverte meg til å fortsette å skrive. Takk for at du har brukt så mye tid på meg og prosjektet mitt.

Deretter vil jeg takke administrasjonen på skolen jeg jobber på. De har tilrettelagt på en fantastisk måte som har gjort det mulig for meg å jobbe ved siden av fulltidsstudier. Jeg vil også takke elevene mine for å stille opp i forskningsprosjektet med godt mot og positiv innstilling.

Jeg vil også rette en takk mot mine fantastiske medstudenter, for å ha sittet ved min side, diskutert, gitt gode råd og motivert meg i løpet av de siste fem årene. En takk går også til min familie og spesielt en tålmodig søster for korrekturlesing. En siste og spesiell takk går til min samboer, som har måttet bo med meg under en pandemi mens jeg fordypet meg forvilet i en masteroppgave. Tusen takk!

Sammendrag

Et av kjerneelementene innen historiefaget i fagfornyelsen LK2020 er historisk empati. Historisk empati gir en innfallsvinkel til historien som kan gi elevene en bedre og dypere forståelse av fortiden. Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke, og sammenligne, hvordan historisk empati uttrykkes i et undervisningsopplegg hvor den ene klassen leser roman og den andre ser film. I tillegg skal samenes historie få en større plass i LK2020, derfor blir bruken av historisk empati og samenes historie kombinert i et undervisningsopplegg. Problemstillingen lyder som følger: *Hvilken form for historisk empati, om samenes historie i Norge, fremmes i to syvendeklasser ved bruk av filmen Sameblod sammenlignet med bruk av romanen Katja?*

Utforming av undervisningsopplegget blir gjort rundt Endacott og Brooks (2013) sin firetrinnsmodell for å fremme historisk empati i klasserommet. For å vurdere elevenes resultater og kategorisere dem ble Ashby og Lee (1987) sine fem kategorier for kognitiv historisk empati brukt sammen med Barton og Levstik (2004) sine fire kategorier for affektiv historisk empati. I tillegg blir teori om bruk av film og bruk av roman i undervisning, og hvordan en kan undervise i «vanskelig» historie presentert.

Undervisningsopplegget ble gjennomført på fire uker, og baserte seg på en kvalitativ forskningsmetode. Elevenes besvarelser danner grunnlaget for forskningens empiri. Empirien ble innhentet gjennom to individuelle innleveringsoppgaver, hvor den første oppgaven var skriftlig og i den andre oppgaven fikk elevene selv velge om de utførte den skriftlig eller muntlig. Dataen fra elevene er transkribert og anonymisert. For å sørge for at prosjektet har et godt grunnlag for sammenligning har klassenes undervisningsopplegg vært så like som mulig.

Funnene viste at alle 35 elevene viste en form for historisk empati i sine besvarelser. Videre viste elevene som leste roman en høyere grad av affektiv historisk empati, mens filmklassen viste en høyere grad av kognitiv historisk empati.

Abstract

In the new national curriculum, LK 2020, one of the core elements in the history subject is historical empathy. The purpose of this research project is to investigate and compare how historical empathy is expressed where one class reads a novel and the other watches a movie. In addition, the history of the Sami people will gain a greater place in LK2020, therefore the use of historical empathy and the history of the Sami people is combined in this study. The research question is: *What kind of historical empathy, about the history of the Sami people in Norway, is promoted in two seventh grade classes using the movie Sameblod compared to the use of the novel Katja?*

Endacott and Brooks's (2013) theoretical model to promote historical empathy was used to plan the lessons. To assess students' results and categorize them, Ashby and Lee's (1987) five categories for cognitive historical empathy and Barton and Levstik's (2004) four categories for affective historical empathy were used. In addition, theory on film and novel in teaching, and how to teach "difficult" history, are presented.

This qualitative case study occurred over four weeks. The data was obtained through two individual assignments. The first assignment was in writing and in the second assignment the students could choose whether to do it in writing or orally. The participants data is transcribed and anonymized. In order to ensure that the project has a good basis for comparison, the two classes were carried out as similar as possible.

The findings showed that all 35 participants showed historical empathy in their responses. Furthermore, the students who read the novel showed a higher level of affective historical empathy, while the film class showed a higher level of cognitive historical empathy.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Abstract	5
Kapittel 1: Innledning	9
<i>Problemstilling</i>	9
<i>Oppgavens relevans og LK 2020</i>	11
<i>Metode og analyse</i>	12
<i>Manglende forskning</i>	12
<i>Disposisjon</i>	14
Kapittel 2: Teori og kontekstuell rammeverk	15
<i>Samenes historie i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole</i>	15
<i>Undervise i «vanskelig» historie ved bruk av film</i>	16
<i>Historisk empati</i>	18
Begrepsdefinisjon	19
Jason Endacott og Sarah Brooks definisjon av begrepet:	23
<i>Historiedidaktikk og historisk empati</i>	25
<i>Bruk av historisk empati i undervisningen</i>	26
<i>Tidligere forskning</i>	29
<i>Hvordan måler man historisk empati</i>	30
Modell 1: Rosalyn Ashby og Peter Lee: sine fem steg til å forstå historisk empati hos elever	30
Modell 2: Barton og Levstik modell	33
<i>Historiefilmer og historiefaget</i>	36
Ulike kategorier av historiske filmer	37
Film i historieundervisning	38
Empati i historiske filmer	40
<i>Romanens plass i historiefaget</i>	40
Skjønnlitteratur og empati	41
Karakterenes betydning	41
<i>Oppsummering</i>	42
Kapittel 3: Metode og design	43
<i>Metodisk tilnærming</i>	43
Kvalitativ forskning	43
Kasusstudier	44
Teoretisk analyse:	45
<i>Utvalg av informanter</i>	45
<i>Generell design</i>	46
Begrunnelse for valg av film	46
Begrunnelse for valg av roman	47
<i>Etiske regler</i>	48
<i>Metode for innsamling av data</i>	48

Pilotprosjekt.....	48
Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget	49
<i>Analyse av data og bearbeiding etter «innsamling av data».....</i>	<i>54</i>
<i>Vurdering av studiens validitet.....</i>	<i>54</i>
Kapittel 4: Analyse	57
<i>Forskningsspørsmål 1: Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?</i>	<i>59</i>
Individuell oppgave 2:	59
A. Hva viser plasseringen til elevene oss?.....	60
B. Var det forskjell mellom roman -og filmgruppen?.....	65
C. Var det en forskjell mellom gutter og jenter?.....	70
<i>Forskningsspørsmål 2: Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?</i>	<i>74</i>
Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave	74
A. Hva viste besvarelsene?	74
B. Hadde gruppediskusjonen noen innvirkning på deres forståelse?	77
C. Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle?	79
<i>Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplevde elevene selve undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?</i>	<i>80</i>
Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave	80
A. Har elevene endret sitt syn på samene?.....	80
B. Hva likte elevene selv best?	81
Kapittel 5: Diskusjon og drøfting	84
<i>Forskningsspørsmål 1: «Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?»</i>	<i>84</i>
<i>Forskningsspørsmål 2: «Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?»</i>	<i>89</i>
<i>Forskningsspørsmål 3: «Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?»</i>	<i>91</i>
<i>Refleksjoner rundt å undervise i «vanskelig» historie på grunnskolen</i>	<i>92</i>
Kapittel 6. Konklusjon	94
<i>Implikasjoner for bruk i undervisning</i>	<i>95</i>
<i>Veien videre.....</i>	<i>96</i>
Litteraturliste	97
Vedlegg.....	101
Vedlegg.....	101
Figurer.....	101
Tabeller	101
Elevenes besvarelser.....	101

Kapittel 1: Innledning

Problemstilling

Noen diskusjoner igjennom studiet sitter dypere enn andre. En som gjentatte ganger ble tatt opp i forelesninger var om film burde bli brukt i undervisning, og i så fall, hvordan dette skulle gjøres. Jeg har alltid ment at film burde bli brukt i skolen, den kan hjelpe elevene til å visualisere en fortid de ellers kan ha vanskeligheter med å visualisere, og gir dem muligheten til å være kritiske og reflektere selv over troverdigheten i en film. Min egen fasinasjon for historiske filmer spiller sterkt inn når jeg argumenterer for bruk av film i historieundervisning, både fra egne minner fra skolebenken og filmkvelder med familien. Da Schindlers liste ble vist på skolen og vi fikk sitte en hel dag og jobbe med oppgaver knyttet til filmen, og filmkvelder med egen familie hvor Troja, Titanic eller Gladiatoren var alternativene. Men hva med å bruke en roman? En roman tilbyr også elevene en verden å leve seg inn i og hvor de kan «oppleve» historien igjennom ulike karakterer. Jeg har selv alltid vært glad i å lese og fantasere om fortiden og det er noen bøker som jeg alltid vil huske, en av dem er «Øya» av Victoria Hislop. Boken lærte meg mye om en historie som jeg ikke kjente til, samtidig som jeg fikk en helt ny forståelse for hva det innebar å være utstøtt av samfunnet. Ved å lese en roman eller se en film kan elevene bli motivert på en helt annen måte enn av å lese en faktabok. Når de får oppleve tidsånden, igjennom karakterer blir de kjent med levemåten deres, klærne de brukte, måten de snakket på, maten de spiste og husene de bodde i. Det finnes mye forskning som støtter bruk av film i historieundervisning, men det er mangel på bruken av roman. Det som blir interessant er å se nærmere på hva det er som gjør film til et godt pedagogisk verktøy innen historie og om bruken av roman kan fungere like godt for å fremme historisk empati i historieundervisningen?

I tillegg blir samenes plass og historie i Norden brukt som tema i dette forskningsprosjektet. Samenes historie har alltid fasinert meg, mer og mer det siste året når jeg selv skulle begynne å undervise i historie. Igjennom utdanningsforløpet mitt var det spesielt et seminar jeg var på som fanget oppmerksomheten min, det handlet om hvordan en skal undervise i det som kan defineres som «vanskelig» historie. Hvor mye tåler elevene å høre? Hvordan kan man undervise i noe som krenker den nasjonale følelsen? Til syvende og sist mener jeg at med å unngå å undervise i «vanskelig» historie, krenker vi ikke bare samene og deres rettferdige behandling av skolen, men skolen som en institusjon går imot sitt egne læringsmål i historiefaget, å skape gode medborgere og unngå at historien gjentar seg.

På bakgrunn av dette ønsket jeg å undersøke og forsøke å svare på følgende;

Hvilken form for historisk empati, om samenes historie i Norge, fremmes i to syvendeklasser ved bruk av filmen Sameblod sammenlignet med bruk av romanen Katja?

Det jeg vil studere i min masteroppgave er i hvilken grad grunnskoleelever, mer presist, syvendeklassinger kan utvikle historisk empati og om bruken av film og roman i undervisningen kan brukes som verktøy for å oppnå dette. Med utgangspunkt i samenes historie i Norge vil jeg prøve å svare på problemstillingen min ved å bruke disse forskningsspørsmålene til hjelp:

- 1) Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?
- 2) Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?
- 3) Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?

I tillegg har jeg valgt å fokusere på «vanskelig» historie knyttet til samenes historie i Norge. Det som vil bli interessant er å se hvordan dette blir tatt imot av elevene, og hva slags opplevelse og læringsutbytte de får av et opplegg knyttet til film og roman. De tre forskningsspørsmålene vil hjelpe til å belyse hva som skal utforskes for å kunne svare på problemstillingen. Det første spørsmålet tar opp en generell del av problemstillingen hvor det vil bli sett på hvilken grad av empati elevene har utviklet igjennom undervisningsopplegget, hva slags type empati de har vist og hvordan det påvirker måten de forstår samenes historie på. Det andre spørsmålet vil belyse i hvilken grad gruppediskusjonene fungerte, og hvor viktig det er for elevene å kunne uttrykke seg muntlig og høre andre sine meninger for å kunne utvikle historisk empati. I det siste spørsmålet blir det sett på hva elevene selv syntes om å jobbe på denne måten. Hva undervisningsopplegget ga dem, hva de sitter igjen med etter å ha jobbet med prosjektet og hvordan opplegget fungerte i praksis.

Oppgavens relevans og LK 2020

Læreplanen i historiefaget har tradisjonelt blitt brukt for å gjengi en nasjonal fortelling og skape gode demokratiske borgere (Barton & Levstik, 2004, s. 18-19). Men den vanskelige debatten har alltid vært om hva slags borgere vi ønsker, og hvem som skal bli borgere (Stoddard, Marcus & Hicks, 2017, s. 6). Oppgavens relevans bygger i stor grad på den nye fagfornyelsen som blir tatt i bruk høsten 2020, LK2020. I denne oppgaven blir det fokusert på Kunnskapsløftet for grunnskolen. I fagfornyelsen i samfunnsfag blir det satt et stort fokus på at faget skal være et fag hvor elevene er deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Elevene skal få utforske sin egen identitet og bli bevisste på hvordan vi er historieskapte, men og historieskapende selv. Ved å kunne utforske sin egen identitet skal elevene forstå samfunnet og de forskjellige fellesskapene som finnes. For å kunne gjøre dette skal majoritets- og minoritetsperspektiv, og særlig samisk kultur og samfunnsliv bli inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I fagfornyelsen finner man kjerneelementer som legger føringer på hvordan samfunnsfaget skal undervises. I disse sentrale elementene i samfunnsfag står det følgende: Innenfor «Samfunnskritisk tenking og sammenhenger» står det at elevene skal kunne utvikle historisk empati. Innenfor «Demokratiforståing og deltaking» skal elevene få innsikt på ivaretaking av menneskeretter og minoriteter og dette skal sees fra ulike perspektiv, med vekt på fortid, nåtid og fremtid. Innenfor disse kjerneelementene forankrer jeg min oppgaves relevans. Det som blir viktig for lærere når den nye læreplanen trer i kraft er å vite 1) Hvordan utvikle historisk empati hos grunnskoleelever, 2) Bruke forskjellige verktøy som film og roman for å fremme historisk empati hos grunnskoleelever og 3) Hvordan man kan undervise i «vanskelig» historie, som samenes historie i Norge, og hva slags læringsutbytte elevene kan få ved å bruke film og roman.

Forskningen har også en direkte forankring i LK2020 gjennom følgende læringsmål:

- Utforske ulike sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskene sine behov for å være seg selv og for å høre til i fellesskap.
- Drøfte hva likeverd og likestilling har å si for et demokrati, og utvikle forslag til hvordan en kan motarbeide fordommer, rasisme og diskriminering.
- Utforske hovedtrekk ved historien til samene og de nasjonale minoritetene i Norge og presentere rettigheter samene og de nasjonale minoritetene i Norge har i dag.
- Sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn.

- Reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunn kan håndtere konflikter.

Som nevnte læringsmål, vil forskningen ta for seg samenes historie og det som nevnes «vanskelig» historie. Stoddard (2017) omtaler vanskelig historie som noe som kan oppleves vanskelig for dagens elever å begripe. I tillegg kan den ta opp kompliserte temaer for både elever og lærere, som identitet, marginalisering og undertrykkelse, temaer som ofte er enklere å overse enn å ta opp i et klasserom (Stoddard et al., 2017, s. 3). I denne forskningen omtales samenes historie og kultur i Norden under det som Stoddard kategoriserer som «vanskelig» historie.

Samenes historie belyser de «mørke» sidene av den norske historien. Dette kan være et komplisert tema for elevene å begripe, hvordan Norges urbefolkning har opplevd både marginalisering og undertrykkelse.

Metode og analyse

For å svare på problemstillingen, har jeg brukt kvalitativ metode hvor teoretisk analyse blir gjort av et undervisningsopplegg gjennomført i to syvendeklasser. Den teoretiske analysen vil ta utgangspunkt i to modeller for å måle historisk empati, Ashby og Lee, og Barton og Levstik sine modeller. Modellene vil hjelpe meg som forsker å plassere elevene på et nivå innenfor historisk empati og beholde teoretiske briller igjennom hele undervisningsopplegget. I tillegg vil det bli sett på hvor stor betydning gruppediskusjon har for å fremme historisk empati, her vil det bli brukt egne notater fra prosjektet samt elevenes egne refleksjoner og besvarelser rundt gruppediskusjonen som oppgave. Til slutt vil det bli sett på hvordan elevene responderte på selve opplegget. For å gjøre dette vil det bli sett på elevenes egne besvarelser på opplegget og mine egne refleksjoner rundt opplegget, og til slutt hva som fungerte best av roman- og filmopplegget.

Manglende forskning

Det har blitt forsket mye på historisk empati og det finnes forskjellige oppfatninger av begrepet, men norsk forskning på historisk empati på barn i grunnskolealder er det mangel på. Derfor er det relevant å studere dette nå med tanke på de nye læreplanene som trer i kraft allerede høsten 2020. Der kommer historisk empati klart fram som kjerneelement både for

grunnskoleelever, ungdomsskoleelever og videregående elever. Så det er viktig å forske på hvordan en kan hjelpe elevene å utvikle historisk empati fra grunnskolealder og ikke minst forstå hvordan det oppleves fra elevenes perspektiv.

I tillegg er det en uvisshet rundt grunnskoleelevens mulighet for å utvikle historisk empati. De aller fleste velger å forske på eldre elever og en av grunnene for det er at det sies å være tøffere å forske på historisk empati hos yngre elever (Roberts, 2019, s. 8-9). Det å starte tidlig med å diskutere med elevene og fremme toleranse for andre og hvor kritisk tenkning er viktig. Mange teoretikere har snakket om barns muligheter til å utvikle historisk empati: Keith Barton og Linda Levstik påpeker at i stedet for å si at elever ikke kan lære historie fra grunnskolealder, burde fokuset heller ligge på hvordan en kan hjelpe elevene å utvide kunnskapen de allerede har om historie (Barton & Levstik, 1996, s. 442). I tillegg burde fokuset heller ligge på å eksponere barn for ulike læringsmetoder og at alder og modenhet ikke burde bety så mye (De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Ros & Harnett, 2014, s. 487).

Tidlige teoretikere antyder at barn er for egosentriske, de har en tendens til å se verden og andres erfaringer fra sitt eget synspunkt, og er derfor ikke kognitivt utviklet nok til å oppleve empati (Piaget, 1965). Piaget mente at barn gjennomgår fire stadier for kognitiv utvikling og mente alle mennesker går gjennom de samme stadiene i nøyaktig samme rekkefølge, noe som han senere ble kritisert for (Hoy, Pettersson, Karlsdóttir, Nygård & Solberg, 2004, s. 56).

Ved å bruke historisk empati i klasserommet, og gi elevene et grunnlag til å forstå hva empati er i seg selv, vil det kunne hjelpe elevene å forstå dagens samfunn bedre og dermed bli bedre medborgere (Ashby & Lee, 1987, s. 64). Historisk empati kan også hjelpe elevene å utvikle en større bevissthet rundt menneskers behov og følelser og dermed utvikle et behov selv for å gjøre noe med det. Hovedargumentet for å utvikle historisk empati er et ønske om å forebygge at urettferdige hendelser skal gjenta seg, eller opprettholde rettigheter vi har i dagens samfunn (Endacott & Brooks, 2013, s. 45)

Det foreligger forskning som påpeker viktigheten bak å bruke film til å fremme historisk empati (Paxton & Marcus, 2018; Dversnes, 2019), i tillegg har det blitt forsket på bruken av skjønnlitteratur for å fremme empati (Oatley, 2016; Bal & Veltkamp 2013). Derimot er det en mangel på forskning som sammenligner bruken av film og roman i historieundervisningen for å fremme historisk empati.

Denne oppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Et fagfelt hvor det finnes mye litteratur om et av temaene i oppgaven, historisk empati. Tidligere forskningen på grunnskoleelever og historisk empati viser det samme, at nøkkelbegrepene i historie er viktige å bruke allerede på grunnskolen. Og viktigheten ved å eksponere grunnskoleelever for forskjellige perspektiver for å gi de en bedre forståelse av historien (Losnedahl, 2015; Brophy, 1999; Roberts, 2019; Perikleous, 2019).

Disposisjon

Kapittel to tar for seg det teoretiske grunnlaget for oppgaven som samenes plass i læreplanen, drøfting rundt begrepet historisk empati og bruk av film og roman i undervisning. Det tredje kapitlet er metodekapittel. Her ser vi på hvilken metode som ble brukt ved innsamling av data, utvalg av skole og informanter, samt etiske regler og analysemetode. Det fjerde kapitlet er analysekapitlet, der presenteres dataen som ble samlet inn og analysen blir lagt frem i henhold til forskningsspørsmålene som ble lagt frem tidligere i dette kapitlet. I kapittel fem blir funnene i analysedelen drøftet. Drøftingen blir lagt frem i samme rekke som forskningsspørsmålene. Til slutt blir forskningsspørsmålet svart på i kapittel seks og muligheter om videre forskning innen feltet blir lagt fram.

Kapittel 2: Teori og kontekstuet rammeverk

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for begreper og teorier, samt tidligere forskning som vil bli brukt for å gi svar på oppgavens problemstilling, ***Hvilken form for historisk empati, om samenes historie i Norge, fremmes i to syvendeklasser ved bruk av filmen Sameblod sammenlignet med bruk av romanen Katja?***

Samenes historie i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole

For å se på dette blir Håkon Rune Folkenborg analyse *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole* brukt. De planene som blir sett på er Mønsterplan 74, Mønsterplan 87, L97 og LK06. I læreplanene har innhold som tar for seg samiske temaer økt fra Mønsterplan 74 til Kunnskapsløftet 2020. Hva som skyldes denne økningen er vanskelig å presisere, og mest sannsynlig ser man et samspill mellom samfunnets voksende bevissthet og aksept for minoriteter og urbefolkninger, og endringer i læreplanene. Som Folkenborg sier: «De samfunnsfaglige læreplanene egner seg særlig som kilder til forestillinger om nasjonal identitet siden de formidler hvem «vi» nordmenn er i fortid, nåtid og framtid» (Folkenborg, 2017, s. 72)

Fra 1974 har samisk kultur og historie hatt en plass i grunnskolens samfunnsfaglige læreplaner, men store endringer har skjedd i forestillingen om samisk identitet fra den tid til dagens læreplaner. Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974, ble kalt et reindriftssamisk gjennombrudd. Innholdet fokuserte på reindriftsamene, mens andre samiske identiteter ikke fikk noen plass i den daværende læreplanen.

I Mønsterplanen 1987 skjedde det et skifte hvor den samiske urfolksidentiteten fikk større plass og dermed en mer inkluderende identitet. Denne fremgangen fortsatte i læreplanverkene L97 og LK06 hvor samene fikk et eget fokusområde innen urfolksstatus- og rettigheter.

I dagens læreplan øker betydningen bak samenes historie og den kommer sterkere til syne ved at det skilles mellom «tradisjonelle» samiske bosetningsområder og reelle bosetningsområder. Samtidig ser man også en mer åpen bevissthet for den nasjonale identiteten hvor nordmenn har ulik kulturell bakgrunn. I denne positive utviklingen har det blitt et større fokus på å forene de pliktene en har som norsk medborger, enn å legge vekt på etniske forskjeller. (Folkenborg, 2017, s. 101-103).

En viktig faktor å trekke inn her er at selv om innholdet i læreplanene kan ses på som normative kilder, betyr det ikke at de viser hva som faktisk foregår og har foregått i klasserommene, men hva skolemyndighetene ønsker skal være en del av undervisningen (Folkenborg, 2017, s. 73-74).

I den overordnede delen av læreplanen skrives det som følger innenfor verdigrunnlaget i opplæringen: «Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Undervise i «vanskelig» historie ved bruk av film

En kan argumentere for at all historie er «vanskelig» historie i seg selv, ettersom en har begrenset adgang til hva som skjedde, ikke minst hvorfor ting skjedde og hva hensikten bak det var (Stoddard et al., 2017, s. 9). «Vanskelig» historie kan være historie som oppleves traumatisk, siden den kan være vanskelig for dagens elever å begripe, eller på grunn av at den tar opp et vanskelig tema for mange elever og lærere som identitet, marginalisering og undertrykkelse, temaer som er ofte enklere å overse enn å ta opp og anerkjenne (Stoddard et al., 2017, s. 4).

Samene og samisk kultur blir tradisjonelt ansett i Norge som en del av en mørk historie som helst vil bli glemt. Fra midten av 1800-tallet og fram til etterkrigstiden sto fornorskingspolitikken sterkt. Samene skulle bli en del av den norske befolkningen. Synet på samer og samisk kultur som mindre verdt, førte til at styremaktene bestemte at en norsk nasjonalisering av disse gruppene måtte til. Det ble satt inn en sterk bølge av kulturell fornorskning hvor alle skolebarn skulle lære norsk som eneste skolespråk. Dette førte til en nedvurdering av samene og svekket deres identitet i fordel for det norske. (Myhre, 2015, s. 239) For dagens elever kan det bli vanskelig å forstå undertrykkelsen og marginaliseringen den samiske befolkningen måtte gjennomgå. På bakgrunn av dette, kan samenes historie i Norden ses på som «vanskelig» historie.

Film blir ofte brukt til å undervise i «vanskelig» historie. Dette kan være på grunn av at lærerne bruker filmen som et media for å engasjere elever i en historie som er ukjent for dem, eller som de kan være ukomfortable med å undervise i (Stoddard et al., 2017, s. 3). Selv om forskning viser at mange lærere bruker film for å unngå selv å måtte undervise i «vanskelig»

historie, har andre pedagoger også uttrykt at film kan være et effektivt verktøy for å engasjere elevene direkte i vanskelige aspekter ved fortiden hvor mange lærere har som mål å utvikle historisk empati hos elevene ved å bruke varierende historiske kilder (Stoddard et al., 2017, s. 7)

Film som verktøy har også sine begrensninger, ettersom filmer ofte er laget med et mål om å nå ut til store grupper av mennesker eller nasjoner, for å kunne tjene på filmen. Historie er ofte også forankret i ideologi og gjenspeiler de rådende sosiale synene på produksjonstidspunktet, noe som altfor ofte betyr marginalisering av historiske perspektiver ikke-hvite, ikke-vestlige og ikke-menn fra fortiden (Stoddard et al., 2017, s. 9). Men film kan også bli brukt for å hjelpe i den dominerende kulturen til å bedre forstå urfolkets perspektiv og verdenssyn, og til å hjelpe de som selv er, i denne forskningen samene, å forstå deres egen historie og perspektiver ved å kunne reflektere over deres egne erfaringer igjennom film. Men det er de filmene som er laget for og av historisk marginaliserte grupper som sannsynligvis er den som har størst implikasjoner for dette arbeidet (Stoddard et al., 2017, s. 11).

Stoddard trekker også fram interessant punkt ved å bruke film for å undervise i vanskelig historie; Det å bruke film som verktøy for å undervise i «vanskelig» historie er også en risiko lærere tar. Hvorfor skulle noen i sitt rette sinn risikere vrede fra ikke bare elevene, men foreldre og skolens ansatte for å ha skadet eller forstyrret elevene sine? (Stoddard et al., 2017, s. 17). Stoddard selv konkluderer med at «problematisk» film har et større potensial, nemlig fordi den er problematisk. Og hvor ellers bør utfordrende emner og problemstillinger utforskes, hvis ikke i klasserommet? (Stoddard et al., 2017, s. 34)

Historisk empati gir muligheten til å utvikle perspektiver angående historiske tolkninger og representasjoner av «den andre»; som gjennom tidsmessig og/eller fysisk avstand, rase, kjønn, nasjonalitet, sosial klasse, religiøs tro, politisk ideologi, seksuell legning og opprinnelse fremstår underlig og annerledes enn oss selv (Stoddard et al., 2017, s. 19)

Historisk empati

Historisk empati er et sentralt begrep i denne oppgaven, derfor er det viktig å drøfte selve begrepet og dets mange forklaringer. Empati har relativt nylig blitt anerkjent som et viktig mål i historieundervisningen i mange land (Davis, Yeager & Foster, 2001, s. 2). Historisk empati har blitt forsket på siden 1980, uten at en samlet generell oppfatning av begrepet og hvordan det skal brukes i historiefaget har blitt etablert. Tidligere forskning innen feltet førte til en stor debatt over hva begrepsdefinisjonen bør inneholde (Brooks, 2011, s. 166). Dette har inspirert til mange empiriske studier som har undersøkt elevenes evne til å engasjere seg i historisk empati som et objektive verktøy (Ashby og Lee, 1987; Davis, 2001). Samtidig har andre akademikere vektlagt hvordan innsikt og følelser kan bli bruk for å forstå historien (Endacott og Brooks, 2013; Barton og Levstik, 2004) Med andre ord, ser de på historisk empati som en blanding av affektive aspekter samtidig som det involverer intellektuelle eller kognitive aspekter (Brooks, 2011).

Det er viktig å avklare noen viktige definisjoner før vi går i dybden på hva historisk empati er; nemlig forskjellen mellom empati og sympati, og empati og historisk empati.

Empati og sympati

På 80-90 tallet ble historisk empati beskyldt for å være et flersidig og tvetydig konsept som fremmet sympati snarere enn forståelse, og oppmuntret til uhistoriske tilnærminger til historieundervisning ved å la elevene forestille seg selv i fortiden (Perikleous, 2019, s. 195-196)

Forskere innen historisk empati som Peter Lee og Denis Shemilt, argumenterte at på 1970 til 1980- tallet var konseptet ofte feil tilknyttet til handlingen å sympatisere og identifisere som resulterte i at historisk empati i undervisning varierte fra svak til svært dårlig (Lee & Shemilt, 2011, s. 39). Dette førte til tvil og et behov for å avklare begrepet for å unngå forvirring og misbruk i klasserommet.

De fleste historikere er enig i en ting angående historisk empati, og det er at begrepet ikke skal blandes med sympati. Historikerne Barton og Levstik (2004) skilte mellom de to begrepene ved hjelp av *International Encyclopedia Of The Social Sciences* på følgende måte: Empati handler om å klare å forestille seg andre menneskers tanker og følelser ut fra deres egne perspektiver, altså å sette seg i deres sko. Sympati derimot, handler om å forestille seg tanker som om de var våre egne. Så i motsetning til empati antyder sympati at alle mennesker

i utgangspunktet er de samme på tvers av tid og historisk kontekst og derfor burde deres tanker og følelser bli forestilt som de er våre egne (Barton & Levstik, 2004, s. 206)

Empati og historisk empati

Forskjellen mellom empati og historisk empati defineres og gjøres rede for i et sitat fra Endacott og Brooks:

Of course, historical empathy will always remain qualitatively different from contemporary empathy in that historical empathy involves people from the past who likely utilized different ways of thinking that were dependent upon political, social, and cultural context of a different time and place (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Her sier de at forskjellen mellom empati og historisk empati ligger i at historisk empati involverer mennesker fra fortiden som hadde forskjellige tanker på bakgrunn av den sosiale, politiske og kulturelle konteksten de befant seg i.

Begrepsdefinisjon

Den sentrale ideen bak historisk empati er at mennesker i fortiden ikke delte vårt syn på verden. Dermed er det viktig, når en skriver eller leser historie, å forstå ideene, troen og verdiene til menneskene i fortiden. Hvordan deres muligheter og begrensninger berørte valgene de tok, og hvordan dette så dannet konteksten de levde i. Historisk empati handler om å forstå institusjoner, sosiale praksiser eller handlinger i lys av måten folk så ting før. Empati handler ikke om å gå inn i sinnet til andre mennesker, men er en forståelse en oppnår ved å underholde ideer som er veldig forskjellige fra ens egne (Ashby & Lee, 1987, s 46).

Historisk empati er et begrep som har ført frem mye kontrovers og gjør det fortsatt. Mye av kontroversen rundt historisk empati skyldes manglende enighet om betydningen av begrepet, noe som igjen fører til forskjellige ideer om hva det innebærer å ha empati med mennesker i fortiden og hvordan konseptet kan bli anvendt i historieundervisningen (Perikleous, 2019, s. 195-196).

Uenighetene mellom akademikerne har rotfeste i to ting:

- 1) Er det en kognitiv, affektiv, eller en kognitiv-affektiv øvelse?
- 2) Er det et resultat eller en prosess?

I tillegg er det viktig å avklare noen begreper som kommer naturlig inn når en skal definere betydningen bak historisk empati; «Perspective recognition» og «perspective taking». Dette har tidligere blitt oversatt til «perspektivtaking» og «perspektiv-ankjennelse» (Dversnes, 2019). De fleste akademikere er enige i at når disse to begrepene er til stede skal en holde det affektive aspektet av historisk empati borte. Noen akademikere bruker «perspektivtaking», mens andre som Barton og Levstik bruker «perspektiv-ankjennelse», fordi ved å bruke perspektivtaking får det til å høres ut som en kan ta andres personers perspektiv fullt ut (Barton & Levstik, 2004, s. 207).

En kognitiv eller affektiv øvelse?

Som nevnt tidligere er historisk empati et av nøkkelbegrepene for å kunne utvikle historisk tenking. En stor diskusjon innenfor definisjonen av begrepet er om historisk empati er en eksklusiv kognitiv øvelse, eller om det affektive aspektet skal inkluderes i begrepsavklaringen. Stuart Foster refererte til historisk empati i 2001 som et «problematic and contested term» (Davis et al., 2001, s. 167).

Tidlig begrepsavklaring innebar at historisk empati kun var kognitivt konstruert og derfor ble det antatt at historisk empati er omtrent tilsvarende den kognitive handlingen perspektivtaking. Nyere forskning har gått mer mot tanken at historisk empati er todimensjonalt konstruert, hvor historikeren er like interessert i tankene til historiske personer som å skape affektive forbindelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

Ashby og Lee (1987) diskuterte om og hvorfor historisk empati hører til i historiefaget og om vi noen gang virkelig klarer å identifisere oss med andre. De sammenligner det å identifisere seg med andre som å komme seg inn i hjernens svarte boks, der det er helt umulig å komme seg inn, da det ikke finnes noen svart boks. Ashby og Lee så på historisk empati som en kognitiv øvelse og mente at den affektive dimensjonen ikke hadde noen plass i begrepsdefinisjonen av nøkkelbegrepet:

«This is a cognitive deficit, not necessarily a moral or emotional one (although it may be those too)» (Ashby & Lee, 1987, s. 63-64).

Lee diskuterte dette igjen i 2005 og sa at det ikke handler om å knytte emosjonelle bånd. Hvor han konkluderte med at hvis det å forstå mennesker i fortiden krever delte følelser, ville historie vært umulig (Lee, 2005, s. 47).

Seixas slår også fast med at historisk empati er en kognitiv aktivitet, hvor historisk perspektiv-taking er å kunne forstå forskjellige sosiale, kulturelle og til og med emosjonelle kontekster som har formet menneskenes liv og valg i fortiden. Han tilføyer: «Though it is sometimes called “historical empathy,” it is very different from the common-sense notion of deep emotional feeling for and identification with another person” (Seixas, 2006, s. 10).

Davis definerte begrepet som: «It is intellectual in nature, but certainly it may include emotional dimension». Han skriver at det er en øvelse hvor en bruker fantasien for å gjenskape fortiden basert på situasjonen i fortidens kontekst ved bruk av tilgjengelige fakta og kilder. For å kunne utøve historisk empati må en lære å ta hensyn til flere enn et perspektiv fra den tiden det er snakk om (Davis et al., 2001, s. 3).

Foster fastslo at historiske studier først og fremst forblir en kognitiv, ikke en affektiv handling. En handling som er hovedsakelig avhengig av kunnskap, ikke følelse eller fantasi (Davis et al., 2001, s. 170).

Tyson Retz viser til at historiestudenter ikke kan “fange” følelsene til historiske personer. De må ha et nytt syn på at empati innebærer den kognitive handlingen ved å tilskrive en kontekst til en annen persons oppførsel for å få mening om den. Historie handler om å lese historiske tekster. Empati kan derfor ikke være et grunnlag av emosjonell smitte, men skal brukes som et hjelpemiddel for å tolke de verdifulle tekstene fra fortiden som ble etterlatt for oss å tolke. (Retz, 2018, s. 19)

Barton og Levstik retter oppmerksomhet mot det affektive perspektivet og mener at ved å begrense empati til en ren kognitiv aktivitet vil det begrense bidraget det kan ha til pluralistisk demokrati. For å kunne delta i en meningsfull diskusjon med menneskers ideer som skiller seg fra våre egne, må vi kunne gjøre mer enn å forstå dem, vi må bry oss om dem og deres perspektiver. (Barton & Levstik, 2004, s. 207)

Endacott og Brooks videreutviklet Barton og Levstiks arbeid og fastslår at historisk empati er en todimensjonal kognitiv-affektiv konstruksjon hvor de definerer historisk empati som: «Historical empathy is the process of students’ cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experience, decisions, or actions. » (Endacott & Brooks, 2013, s. 41)

Min egen oppfatning

De fleste akademikere som blir presentert i denne oppgaven mener at historisk empati er og burde være en kognitiv øvelse. De mener at historie er et fakta-fag og det må derfor baseres

på fakta. Dette kan jeg se meg enig i, vi vil tross alt at elevene skal lære og forstå konteksten av den tiden vi lærer om og på den måten kommer den kognitive delen av historisk empati sterkt frem. Men av egen erfaring som lærer, mener jeg at den affektive forbindelsen er viktig også. Samfunnsfaget i grunnskolen handler om mer enn bare å rekonstruere fortiden, det bør være mye mer enn bare det. Formålet i faget er å kunne forstå demokratiske verdier og likestilling, og stimulere elevene til et aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking. Dette skal de gjøre med å få en dypere forståelse av forholdene mellom deres personlige liv og samfunnslivet slik de kan erkjenne mangfoldet i samfunnsformer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å se på historisk empati som et todimensjonalt begrep mener jeg at vi gir elevene et redskap de tar med seg videre i livet, nemlig å bry seg om medmennesker, uavhengig av ulikheter.

Resultat eller prosess?

En annen problemstilling som dukker opp ved forskning på historisk empati er at noen akademikere har definert historisk empati som et resultat, mens andre ser på det som en evigvarende prosess.

Ashby og Lee mener at empati ikke kan bli sett på som en prosess, men et resultat som innebærer å kunne underholde andre menneskers tro, mål og verdier. Dette er en vanskelig øvelse og krever et høyt tenkningsnivå for å gjennomføres (Ashby & Lee, 1987).

Lee tilføyer i *Putting Principles into practice: Understanding History*; Empati er ikke en spesiell øvelse for å komme seg inn i andre menneskers sinn, men en forståelse vi oppnår hvis vi underholder ideer som er veldig forskjellige fra våre egne. Å kunne “underholde” disse ideene er mer et resultat enn en prosess. Det er et resultat når vi på bakgrunn av bevis kan si hvordan noen kan ha sett ting i fortiden. (Lee, 2005, s. 47)

Yeager og Foster mener derimot at det ikke er dokumentert nok om det skal anses som en prosess eller resultat, og at det å argumentere for en side er unødvendig, og mener selv at historisk empati er både en prosess og et resultat (Davis et al., 2001, s. 15).

Endacott ser på det som å ha oppnådd noe i forståelsen av historisk innhold, som spesifikke situasjoner, avgjørelser og erfaringer mennesker hadde i fortiden. Prestasjonen deres gjenspeiles i fortellingene deres, der vi typisk vurderer elevenes utfall relatert til historisk empati. I denne forstanden slutter historisk empati aldri å være en prosess. Elevene fortsetter å jobbe mot det endelige målet om å utvikle ferdigheter, varige forståelser som videre hjelper dem å forstå livets kompleksitet (Endacott, 2014, s. 30).

Min egen oppfatning

Jeg ser på historisk empati som både et resultat og prosess, i likhet med Yeager og Foster. Det å si at det kun er et resultat oppfatter jeg som at du har oppnådd noe spesifikt, og kan derfor si deg ferdig med prosessen. Jeg mener også at dette er en unødvendig diskusjon å ha, som nevnt tidligere skal bruken av historisk empati gi elevene verktøy de skal kunne bruke i fremtiden, derfor anser jeg det som en evigvarende prosess som vi fortsetter å reflektere over og utvikle videre og skal kunne bruke i flere aspekter i livet som Endacott nevner ovenfor.

Jason Endacott og Sarah Brooks definisjon av begrepet:

Det finnes flere akademikere som har gitt sitt preg på begrepet og dets definisjon, derfor er det viktig å begrense oppgaven ved å legge hovedvekt på en definisjon av begrepet.

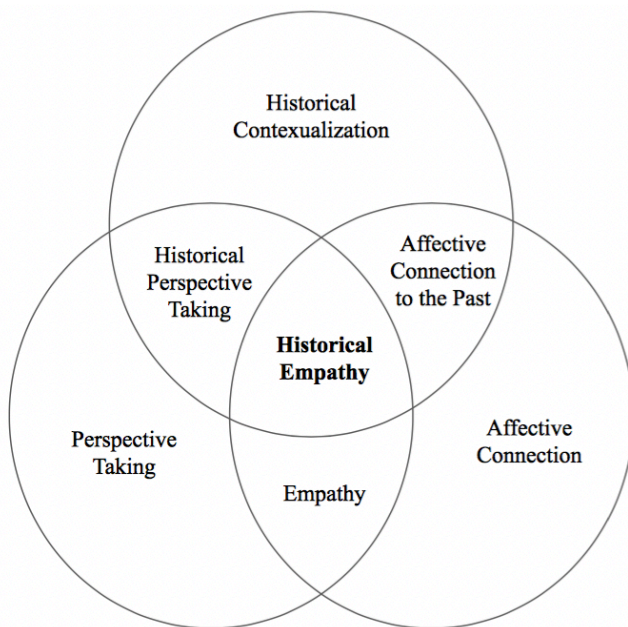
Hovedfokuset blir tatt fra Endacott og Brooks sin definisjon av begrepet. Dette blir gjort på bakgrunn av at deres definisjon er både oversiktlig og tilbyr en modell for hvordan en kan legge opp til historieundervisning som har som mål å fremme historisk empati.

Som nevnt tidligere definerer Endacott og Brooks historisk empati som en todimensjonal kognitiv-affektiv konstruksjon hvor de definerer historisk empati som en prosess for å bedre kunne forstå og kontekstualisere mennesker i fortiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 41).

De sier videre at om man utelater den affektive delen av historisk empati kan det føre til at elever begynner å lese historie og dømme de historiske personene ut ifra dagens kontekst, med andre ord, lese historie med nåtidens briller (Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Mange akademikere innenfor feltet sier seg uenige i dette utsagnet til Endacott og Brooks og mener at dette er noe som kan oppnås ved en kognitiv tilnærming. En trenger ikke å føle «det samme» for å tenke hva eller hvordan en person kan ha følt (Wilschut, 2019; Retz, 2018).

Hensikten med å lære og utøve historisk empati er å kunne forstå hvordan mennesker fra fortiden tenkte, følte, tok avgjørelser, oppførte seg og møtte konsekvenser innenfor en viss historisk og sosial kontekst. Historisk empati krever at man må klare å skille mellom liv i nåtiden og liv i fortiden, men fortsatt klare å se at perspektivene til folk i fortiden også gjelder. Endacott og Brooks skriver at hvis elever kun bruker den kognitive tilnærmingen ville de kunne følt seg overlegne til historiske personer, da de ikke utnytter den affektive forbindelsen til å kunne rasjonalisere for hvorfor folk tok de avgjørelsene de tok i fortiden. Hvis elevene kun benytter seg av logisk tankegang vil de få en ulempe når de skal prøve å

forstå mennesker som var påvirket av følelser som stolthet, frykt, kjærlighet, hat, desperasjon og grådighet (Endacott & Brooks, 2013, s. 42-43). For å kunne utøve historisk empati må en elev kunne veksle mellom å fokusere på den historiske personen og prøve å gjenkjenne hva den personen kan ha følt på det gitte tidspunktet og samtidig fokusere på seg selv og bli minnet på like opplevelser i eget liv som kan ha ført til en lik affektiv respons (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Ved å bruke affektive forbindelser til fortiden vil elevene kunne se på de historiske personene som mennesker som møtte utfordringer på samme måte som de gjør i nåtiden og det vil føre til en rikere forståelse enn hva perspektiv-taking ville gjort alene. I tillegg vil den affektive forbindelsen gi elevene en bedre forståelse av det som virker ulogisk for dem gitt dagens kontekst.



Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 44).

For å oppnå historisk empati mener Endacott and Brooks at det er tre sammenhengende aspekter som må oppfylles (visualisert i figur 1 ovenfor):

- 1) Historisk kontekstualisering handler om å ha en dyp forståelse av tiden vi leser om, og de sosiale, politiske og kulturelle normene vi skal undersøke. I tillegg ha grunnleggende kunnskap om hendelsene som ledet opp til den historiske situasjonen og andre relevante situasjoner som skjedde i den samme tidsperioden. Kort oppsummert må en ha forståelse av samfunnet vi undersøker (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

- 2) Perspektiv-taking er det å kunne forstå andre personers tidligere erfaring, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro for å kunne forstå hvordan personen kan ha tenkt i den gitte situasjonen eller tidsperioden vi undersøker (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).
- 3) Affektive forbindelser tar for seg hvordan historiske personers levde erfaringer, situasjoner eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en lignende situasjon en selv har opplevd, som har fellestrekk, men er likevel forskjellige opplevelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Ved å oppfylle alle disse tre kriteriene, mener Endacott and Brooks at elevenes interesse i å lese historie vil øke. Spesielt ved å inkludere den affektive delen vil elevene engasjere seg og vise en bredere forståelse for den historiske konteksten i tiden vi leser om (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Men som vi så i læreplanen 2020 skal historisk empati også hjelpe elevene å bli bedre medborgere og forstå verdiene de står for. I samsvar poengterer Endacott and Brooks at deres egne valg også er tatt ut ifra konteksten de lever i nå i dag. Så ved å bruke historisk empati i undervisning vil man hjelpe elevene å forstå koblingen mellom fortiden og nåtiden, noe som vil hjelpe dem gjennom hele skolegangen deres (Endacott & Brooks, 2013, s. 45).

Endacott og Brooks definisjon av begrepet er både oversiktlig og praktisk i bruk. Selv om det kan tenkes at steg 2 og 3 i deres modell er sammenvevd, dersom du ikke trenger å føle «det samme» for å kunne tenke hva eller hvordan en person kan ha følt til et gitt tidspunkt. Det er også usannsynlig at grunnskoleelever kan ha de samme følelsene som personer i fortiden. Som Holocaust, tortur og fengsel, de aller fleste har aldri opplevd noe lignende selv og kan derfor ikke «føle det samme». Derimot kan elevene selv prøve å tenke seg fram til hva mennesker i fortiden kan ha følt, dette ser jeg på som en kognitiv øvelse hvor du kobler sammen dine egne erfaringer med den gitte historiske kontekst for så å skape en mening ut av det.

Historiedidaktikk og historisk empati

Historiedidaktisk forskning kom i gang på slutten av 1970-tallet ved universitetene i Stanford (USA), London og Leeds, og ved enkelte universiteter og høyskoler i Tyskland, Danmark,

Norge og Sverige. Den skandinaviske historiedidaktikken ble påvirket av det nye historiebevissthets-begrepet som ble utviklet i Tyskland (Lund, 2011, s. 23). Den angloamerikanske forskningen fokuserte på elevenes egen tenking om fortiden knyttet til historiefagets nøkkelbegreper, hvor de sentrale nøkkelbegrepene er kilde, historisk beretning, årsak, endring, utvikling og empati. Nøkkelbegrepene er grunnlaget for historiske spørsmål og argumentasjon og får bare mening og liv når de kombineres med det faglige innholdet. For å kunne utnytte den positive ressursen som dagens samfunn har å tilby med TV, film og andre medier trenger elever og lærere tankeredsaker som kan knytte sammenhenger mellom disiplinen historie og det kommersialiserte historieforbruket. I de fleste lands læreplaner skal historiefaget være mer enn en fortelling om fortiden. Lærerne skal gi elevene et utgangspunkt for å selv kunne analysere, sammenligne og kritisere. Dette har gitt historiefaget et større søkelys på fagets nøkkelbegreper som gir historie som kunnskapsform en identitet. Nøkkelbegrepene legger derfor grunnlaget for å lære historie, slik at elevene kan utdype sine kunnskaper, ferdigheter og forståelse, samt gi fagstoffet mer mening og verdi for elevene i deres livsverden her og nå. (Lund, 2011, s. 19-20).

Bruk av historisk empati i undervisningen

Et spørsmål innen historisk empati dreier seg om når er det en passende alder å begynne å undervise ved bruk av historisk empati. Som nevnt tidligere har flere akademikere sagt sin mening om dette, Barton (1997) mener at lærere er for selektive når det gjelder hva de viser barn, igjen i 2002 tilføyer han at mange lærere mener at det nevrologisk og kognitive ikke er nok utviklet for å kunne bruke historisk empati som et verktøy. Brophy (1999) mente at ved å fokusere mer på mennesker i fortiden kunne barns historiske empati avta.

Ifølge læreplanene 2020 skal utvikling av historisk empati skje allerede på grunnskolen, men i en mindre grad enn på videregående skole. Endacott og Brooks argumenterer for at uansett når en begynner å bruke historisk empati i undervisningen så vil det hjelpe elevene på langsikt i sin skolegang. Det viktigste er ikke alderen, men temaet en skal undersøke. Det er viktig å ha nok kilder for å støtte den historiske konteksten en skal lese om. En lærer må betrakte hver klasse for seg selv, deres egenskaper og tidligere erfaringer for å kunne koble til de kognitive og affektive dimensjonene til en historisk person. Endacott og Brooks trekker frem at grunnskoleelever er i stand til å ta en annen persons perspektiv, men det er så klart viktig å se hvilken kontekst som skal studeres. Er det for langt tilbake i tid vil de yngre elevene få en

utfordring i å forstå konteksten i samfunnet og kunne ta det perspektivet som en ønsker (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

Endacott og Brooks (2013) introduserer en undervisningsmodell som støtter elevenes prosess til å utvikle historisk empati i klasserommet. Modellen skal engasjere elevene til å utvikle koblinger med mennesker fra fortiden og bruke denne forståelsen til tolkning i nåtiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

Undervisningsmodellen består av fire steg:

1) Introfase

I denne fasen skal elevene bli kjent med den historiske situasjonen de skal lære om og/eller den personen de skal koble historisk empati til. Her er det viktig at elevene blir veiledet og at undervisningen i denne fasen er godt forberedt av læreren. Det er også viktig at læreren forklarer dem prosessen til historisk empati slik at de vet hva de skal være bevisste på.

Endacott og Brooks mener at hvis elevene ikke får en god introduksjon til selve prosessen til historisk empati, vil eleven sannsynligvis ikke klare oppgaven. I denne fasen kan det brukes en tekstbok, tidslinje, primærkilder eller dokumentar for å introdusere temaet. Alt som kan hjelpe eleven å visualisere og sette tiden som skal undersøkes i en sammenheng. Blir denne fasen gjort ordentlig vil det bli enklere for elevene å utforske de sosiale, politiske og kulturelle normene den tiden hadde. I denne fasen går det også an å introdusere en historisk person og la elevene få se etter likheter mellom dem og seg selv (Endacott & Brooks, 2013, s. 47).

Det er viktig at elevene vet at undervisningsopplegget de skal igjennom har et mål om at de skal kunne forstå følelsene og valgene en historisk person tok, for at de skal få en bedre forståelse for dagens samfunn (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

2) Kildegransking

Her understreker Endacott og Brooks at primærkilder virker best, men dokumentarer, spillefilmer og sekundære tekster har også stor effekt for å frembringe empati fra elevene. Det viktigste her er at de kildene som blir brukt viser perspektivet elevene skal understreke. I denne fasen er det viktig å stille spørsmål som ikke har en fasit. Det er også viktig å diskutere kildene som fremstilles ut ifra den sosiale konteksten de lærte om i første fase (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

3) Vise hva de har lært, forståelse

I fase tre skal elevene få vise hva de har kommet fram til, vise den historiske empatien de har jobbet med. Her skal de også få vise hva slags konklusjoner de har kommet frem til om tidligere erfaringer og handlinger. Den mest tradisjonelle oppgaven i denne fasen er å skrive en tekst i tredje person som er strukturert rundt spørsmål som legger vekt på historisk empati. Noen bruker også oppgaver hvor de skal skrive i første person, men her kan det bli fristende for elevene å slutte å basere det de skriver på fakta og bevege seg mot, og vektlegge, det de tror de hadde følt i en situasjon. Noe som her er verdt å tenke på, er at en skriftlig oppgave vil begrense de elevene som ikke er glad i å skrive.

En annen måte å jobbe i den tredje fasen er å bruke rollespill eller debatt, her må elevene gå direkte inn i rollen som en historisk person. Ved å bruke denne metoden ser læreren også hvor elevene eventuelt har misforstått pensum (Endacott & Brooks, 2013, s. 52).

4) Refleksjon

I mange undervisningsopplegg knyttet til historisk empati avsluttes undervisningen etter fase nummer tre, men for å vise fordelene ved å bruke en todimensjonal modell av historisk empati er en fjerde, og avsluttende, fase også viktig for å realisere målene en har satt seg i de tidligere fasene. I denne fasen skal elevene bruke deres forståelse av fortiden til å supplementere deres forståelse av nåtiden. Et av målene ved å bruke historisk empati er å forstå at både ideer i fortiden og nåtiden er et produkt av historisk kontekst. Ved å reflektere skal eleven kunne se hvordan situasjoner i fortiden kan være like situasjoner i nåtiden som kan dermed hjelpe dem å forklare situasjonen i nåtiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 53-54). Ved å stille spørsmål som tvinger elevene til å se paralleller og bruke deres historiske empati for fortiden og overføre det til nåtiden vil det hjelpe dem å forstå dagens samfunn og ikke minst unngå at det samme skjer igjen. Unngå at urettferdige ting gjentar seg. Ikke minst, kan elevene se hvordan historiske mennesker ofte var vanlige mennesker som dem selv og se hvordan de klarte å bidra til en positiv endring i samfunnet. (Endacott & Brooks, 2013, s. 53-54).

Tidligere forskning

Denne oppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk. Et fagfelt hvor det finnes mye litteratur om et av temaene i oppgaven, historisk empati. Dersom min oppgave fokuserer på grunnskoleelever er den tidligere forskningen jeg tar opp her litteratur som kombinerer elever i grunnskolen og historisk empati.

Tidligere forskning på grunnskoleelever og historisk empati viser det samme, at nøkkelbegrepene i historie er viktige å bruke allerede på grunnskolen. Og viktigheten ved å eksponere grunnskoleelever for forskjellige perspektiver for å gi dem en bedre forståelse av historien

Resultatene til Losnedahl viste at elever har en svak forståelse av hvorfor mennesker handlet slik de gjorde i fortiden, men at denne forståelsen kan påvirkes gjennom undervisning tilrettelagt for historisk empati (Losnedahl, 2015, s. 53).

Roberts konkluderte i sin forskning på elever i tredje klasse at de utviklet historisk empati, men at de var svært avhengige av en lærer som støttet de igjennom hele prosessen ved bruk av varierte læringsstrategier som bilder og lyd. Elevene trenger å forstå nøkkelbegrepene for å kunne forstå historiefaget (Roberts, 2019).

Perikleous konkluderte med at elever mellom 8-12 år ga uttrykk for sofistikerte ideer og det bidrar til påstander om at elever i barneskolene kan utvikle ideer om historisk empati og at det er lærernes plikt å forfølge dette målet i historieundervisningen (Perikleous, 2019, s. 205)

Brophy viste behovet for å eksponere elever for flere perspektiver igjennom historieundervisningen for å fremme historisk empati (Brophy, 1999).

Det foreligger resultater som tilsier at grunnskoleelever kan utvikle historisk empati i klasserommet. Det vi derimot ikke vet er hva slags effekt roman kan ha for å utvikle historisk empati, og hvis den gjør det, er roman eller film det beste verktøyet for å gjøre dette?

Hvordan måler man historisk empati

Oppgaven har, til nå, tatt for seg viktigheten bak å bruke historisk empati i historieundervisningen, men spørsmålet som gjenstår er; hvordan kan man måle/vurdere historisk empati?

Jeg har valgt å fokusere på to modeller, Ashby & Lee (1987) og Barton & Levstik (2004) for å gjøre rede for hvordan man kan måle eller vurdere historisk empati i klasserommet. Disse to modellene vil bli brukt igjen i analysekapittelet som analysemetode av data fra elevene. Ashby og Lee sin modell tar utgangspunkt i den kognitive delen av historisk empati og omfatter 5 forskjellige nivåer. Barton og Levstik sin modell skiller seg fra Ashby og Lee sin modell på flere måter, for det første har den ni nivåer, så den har et bredere spekter for å plassere elevene på, og i tillegg er den delt opp i to deler: kognitive og affektive nivåer.

Modell 1: Rosalyn Ashby og Peter Lee: sine fem steg til å forstå historisk empati hos elever

I denne modellen representeres kategoriene, eller nivåene, i et logisk hierarki hvor de høyere nivåene trinnvis erstatter ideene på de lavere nivåene og åpner opp for nye strategier for tenking hos elevene. Selv om modellen er hierarkisk satt opp, er den ikke en «utviklingsmodell» hvor hver elev starter på nivå en. Elevene kan plasseres på ulike nivå innenfor modellen basert på ulike faktorer. Elevers meninger er ikke faste, det vil si at et tema som er kjent for elevene vil i større grad være lettere for dem å håndtere på et høyere nivå enn et tema som er helt nytt for dem. Samtidig er det også viktig å huske at ideer på lavere nivå er ustabile fordi de produserer motsetninger og anomalier, med det resultatet at den faktiske prosessen med å håndtere fremmede institusjoner eller rare handlinger kan føre barn opp gjennom nivåene i tankeprosessen deres. På samme tid kan konflikter med motvillige trekk ved disse fremmede ideene ha motvirkende effekt på eleven og tvinge dem tilbake på skalaen. I tillegg er det verdt å legge merke til at når elever jobber sammen i små grupper, er det mer sannsynlig at de flytter seg opp og ned på nivåskalaen (Ashby & Lee, 1987, s. 67).

The «divi» past

Det folk gjorde før, blir sett på som uintelligent. Folk i fortiden var uintelligente og dumme på grunn av deres mangel til å kunne ta de rette valgene. Av og til blir denne mangelen sett på av elever som menneskenes utvikling, altså jo lenger bak i historien du går, jo mer primitive kan du forvente at menneskene er. De mener at menneskene i fortiden ikke kan være like smarte

som de i nåtiden fordi de manglet fly og tv, trodde jorden var flat og hadde utilstrekkelig standard når det kom til hygiene og medisin. Ofte er de mislykkede forsøkene til fortidens agenter noe som «alle» (spesielt eleven) vet ikke kommer til å fungere, men de unnlater å gjøre det som må til for å ordne opp i det. Det som menes her er at eleven mangler egenskapen til å se at folk i fortiden ikke kunne vite det eleven vet i dag og tar som en selvfølge. På dette nivået så ser eleven meningene til fortidens mennesker som et problem ikke som et steg mot å forstå og løse problemet (Ashby & Lee, 1987, s. 68-71).

«Generalized stereotypes»

Handlinger, verdier og situasjoner blir koblet til det alminnelige eller stereotypi. Bruken av personlig projeksjon for å forklare handlinger eller samfunnet er mer et typisk tegn på neste nivå, men rutinemessig projeksjon basert på stereotypiske roller eller konvensjonell klassifisering av situasjoner som ikke støttes av bevis for hva den spesielle situasjonen var, er indikatorer på stereotypisk empati. Generelt blir det ikke gjort noe forsøk på å forstå hvordan folk i dag vet og tenker i motsetning til hva de før tenkte og visste, eller mellom dagens og fortidens verdier. Av og til kommer det sammenligninger, men det forekommer når de prøver å forstå og forklare hvordan folk kunne være så dumme, ikke til å forklare handlingen i seg selv. Mange bruker religion til å forklare personene, men å referere til religion er en veldig generell og stereotypisk forståelse. De mener at hvis personen trodde på Gud ville de tillate seg selv å gjøre hva som helst fordi det var gjort i Guds navn. Troen på Gud kunne dermed forklare hvorfor folk kunne være så dumme (Ashby & Lee, 1987, s. 72-74).

«Everyday Empathy»

Handlinger og institusjoner blir ikke forstått ut ifra tiden den spesifikke personen befant seg i, men er sett med nåtidens briller. Viser ikke noe forståelse for at det kan være en forskjell på hvordan nåtiden og fortiden tenkte og ville handlet, eller hva de visste før og hva vi vet nå. Det er et genuint forsøk på å prøve å rekonstruere en situasjon som har hendt, men ofte ved at personen setter seg selv i situasjonen og tenker «hvordan hadde det vært for meg hvis jeg var der?», uten en videre vurdering av hvilken effekt tiden kunne hatt på ens egne tanker og meninger. Dette nivået kan virke likt «generell bevissthet» med tanke på handlingene til fortidens mennesker, men forskjellen ligger i at det dannes et nærere forhold til omstendighetene og menneskene som var involvert. De som jobber på dette nivået, kobler direkte til sine egne erfaringer i livet. Ved å bruke denne metoden får de en framgang i å

forstå det som skjedde i fortiden, men denne tilnærmingen har sine grenser også (Ashby & Lee, 1987, s. 74-78).

«Restricted Historical Empathy»

Handlinger og institusjoner blir forstått slik at mennesker i situasjoner i fortiden ikke kan bli dømt av oss i nåtiden, da vi kan vite ting de ikke visste da og at deres tro, mål og verdier differerer fra de vi har i dag. Elevene er i stand til å forstå hvorfor de gjorde visse ting og hva målet med handlingen var. For å få forståelse for institusjonen vil elevene prøve å forstå hva målene til dem var gjennom å rekonstruere de. På dette nivået aksepterer elevene at folk i fortiden så ting annerledes, men klarer ikke helt å forstå omstendighetene eller relatere til forskjellige verdier og tro. Elevene kan fortsatt kritisere hva de ser som dumt, ignorant og overtroisk i det de forstår hva institusjonen driver mot. Bare når de klarer å se den store konteksten vil denne ustabile delen forsvinne, og da kan de gå over til et høyere nivå. De klarer å se ulike verdier og tanker, men forklarer ikke hvilke på grunn av mangelfull kontekst (Ashby & Lee, 1987, s. 78-81).

«Contextual Historical Empathy»

På dette nivået vil elevene prøve å forstå hva som forventes å bli forstått eller forklart i et videre perspektiv. Når de mangler informasjon eller bevis, kan de falle tilbake til spekulasjoner som: disse menneskene må ha trodd x, og i disse omstendighetene må y ha trodd på x og derfor forstår vi hvorfor de gjorde z. Poenget her er ikke å få ting riktig, men heller det å kunne utnytte informasjonen som er tilgjengelig for å fordype sin egen forståelse av temaet. Det er en stor forskjell på dette nivået hos historikeren og den historiske agenten, forskjell på hva vi vet, våre verdier og mål og hva som er utbredt i vårt samfunn. Eleven prøver konstant å få handlingen i en videre kontekst hvor folks verdier og tro kobles opp mot de materielle forholdene i livet. På nivå fem er de fortsatt rasjonelle når de vurderer fortiden, men er klare over at deres egne standarder sannsynligvis er ulike de fra fortiden (Ashby & Lee, 1987, s 81-87).

Modell 2: Barton og Levstik modell

I boken *Teaching history for the common good* gir Barton og Levstik sitt syn på historisk empati og bryter med tidligere forskning på begrepet hvor det blir sett på som et eksklusivt kognitivt aspekt og sier: «Empathy without care sounds like an oxymoron» (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Å bry seg er motivasjonen bak det meste av historisk forskning. Ved å tillate elevene å bry seg om historien kan vi utvikle elever som bryr seg om historien, og dette vil overføres til deres perspektiver i dagens samfunn og skape gode medborgere (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Barton og Levstik sin forskning baserer seg på 9 punkt. Hvor de så deler dem ned i to kategorier. I den første kategorien bruker de begrepet «perspective recognition»

«We prefer perspective recognition because we think the term perspective accords well with intuitive notions about the complex elements of individual viewpoints, and because the phrase avoids the implication that we can “take on” the perspectives of others. »

Her sies det at de foretrekker ordet «perspective recognition» ovenfor perspektivtaking da perspektivtaking gir implikasjoner at man kan ta andres perspektiv fullt ut (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Disse fem punktene vektlegger å anerkjenne andres perspektiver, hvor målet ikke bare er å oppnå historisk empati, men også et middel for å fremme demokratisk deltakelse hos elevene. Dette krever mer av elevene enn å se andre slik de så seg selv. Det krever at vi ser på oss selv som andre ser oss (Barton & Levstik, 2004, s. 208)

Kognitive: 5 punkt

«**A sense of otherness**»: en forutsetning for å kunne oppnå empatisk forståelse er å kunne anerkjenne at andres verdier, holdninger, tro og intensjoner kan differere fra våre egne. Hvis en ikke forstår hvordan andre mennesker tenker og føler, blir det vanskelig å forstå deres handlinger. For å kunne ha en meningsfull diskusjon med medborgere er vi avhengige av å anerkjenne ulike synspunkter. Voksne prøver å lære barn dette ved å stille dem spørsmål som «Hvordan hadde du følt hvis ...». For å kunne tolke fortiden derimot er det viktig å distansere seg fra egne synspunkt og forstå hvorfor historiske personer oppfører seg på bestemte måter. (Barton & Levstik, 2004, s. 210)

«Shared normalcy»

Det er ikke nok å vite at andre mennesker har andre standpunkter enn oss selv, vi må også kunne anerkjenne at disse perspektivene gir eller ga mening i lys av historisk kontekst og ikke

er et resultat av nedsatt intelligens på grunnlag av at de tenker annerledes (Barton & Levstik, 2004, s. 211). Det er viktig å forstå perspektivene til historiske mennesker som legitime, selv om vi ikke deler dem. Historiefaget gir et godt utgangspunkt for å utvikle denne type anerkjennelse, fordi vi hele tiden må prøve å forstå hvorfor folk gjorde ting på en måte som ikke lenger gir mening for oss i dag (Barton & Levstik, 2004, s. 212).

«Historical contextualization»

Historisk kontekst er en måte å forklare handlinger og meninger folk hadde før i tiden som er vanskelig å forstå med nåtidens perspektiv. Mange lærere mener det er vanskelig for elever å forstå historiske personers perspektiver og Sam Wineburg (2001) referer til det som en «unnatural act». Selv om det er en «unnatural act» viser Barton og Levstik sin forskning at barn så unge som 7 og 8 år gamle kan forstå at mennesker i fortiden ikke nødvendigvis så verden på samme måte som folk i nåtiden. Historisk kontekst kan defineres som omstendighetene rundt en hendelse og de forholdene i tiden som er relevante for forståelse og tolkning av en gitt situasjon (Barton & Levstik, 2004, s. 214-215).

«Multiplicity of historical perspectives»

Dette punktet handler om å vie tid til ulike perspektiver gjennom historien. Det er viktig å vie tid til at uansett når i historien har mennesker hatt ulike verdier, holdninger og tro som har skapt konflikter i samfunnet da også. Det er viktig for en elev å forstå dette, men vanskelig for en lærer å vie oppmerksomhet til forskjellige perspektiver i historieundervisningen, det er tidkrevende og omfattende arbeid. Derfor er det mer vanlig å presentere en generell oppfatning et land eller gruppe mennesker hadde om en sak, selv om det ikke gir et rettferdig bilde av situasjonen. Å vie tid til å undersøke, og forstå, ulike perspektiver i fortiden kan hjelpe å akseptere mangfoldet av perspektiver i dagens samfunn (Barton & Levstik, 2004, s. 216).

«Contextualization of the present»

Det siste punktet i den kognitive delen av historisk empati i Barton og Levstik sin modell er også det vanskeligste for elevene å forstå, nemlig den historiske konteksten vi lever i, i dag. Det vil si at våre egne oppfatninger og perspektiver er farget av den konteksten vi lever i. Det er lettere å forstå at mennesker i fortiden var preget av sin historiske kontekst, enn å forstå at vi også er et resultat av dagens historiske kontekst. Derimot er det vanskelig å forstå egne oppfatninger på grunn av at man lett kan tenke at det er det som er «normalt». Å få elevene til å forstå konteksten i nåtiden kan gjøres ved å stille dem spørsmål om fremtiden og hva folk i

fremtiden kan synes er normalt/unormalt med det vi gjør i dag. Ved å stille slike spørsmål kan en lærer kanskje hjelpe elevene til å se sine egne oppfatninger som et produkt av historie og endring over lang tid (Barton & Levstik, 2004, s. 218-220).

Affektive: 4 punkt

«Caring about»

Handler om hvilke hendelser en synes er mer meningsfulle for oss selv enn andre. En elev skal gå gjennom mange ulike temaer i historiefaget og visse temaer vil en elev finne mer interessante enn andre. Hvis eleven bryr seg om det som skal undersøkes, vil eleven også grave seg dypere inn i temaet. Det samme gjelder læreren (Barton & Levstik, 2004, s. 232). Elever bryr seg om temaer hvor de får lov å utforske følelsene og handlingene til mennesker i fortiden og relatere dem til sine egne. For å motivere elever til å studere historie er det viktig å bruke tid på temaer de bryr seg om, til og med de som fokuserer mye på personlige og emosjonelle temaer, ikke kun de intellektuelle og kognitive aspektene (Barton & Levstik, 2004, s. 232).

«Caring that»

Er ifølge Barton og Levstik reaksjonene våre på historiske hendelser. Det er våre moralske meninger om fortiden på basis av etikk og ikke bare hvorfor noe skjedde. Følelsene som en hendelse vekker er like viktig som det kognitive aspektet. Det er viktig å vekke følelser og få et eget moralsk ståsted om fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 233). Hvis lærere kun fokuserer på hvorfor noe hendte mister eleven muligheten til å reagere på hendelsen og se forskjellige perspektiver og konsekvensene hendelsen hadde på menneskene. Ved å gi elevene muligheten for å bruke følelser når de leser historie kan det også gi en god basis for å diskutere hvordan noe burde ha blitt håndtert (Barton & Levstik, 2004). For å fremme gode medborgere er det nødvendig at elever ikke bare undersøker årsakene til en hendelse, men også bryr seg om hva som hendte og hva konsekvensene var.

«Caring for»

Dette punktet handler om elevenes ønske om å kunne reagere på en konkret og meningsfull måte ved å gripe inn i situasjonen og vise rettferdighet ved å hjelpe personene. Elevene vet at det er umulig, men de ønsker å rette opp i urettferdighetene ved å sette en stopp for handlingene. Denne tankegangen har fellestrekk med å bry seg i «everyday life», elevene vil hjelpe mennesker i fortiden på samme måte som de ville ha hjulpet noen i nåtiden. Dette

punktet blir ofte kritisert, siden elever skal forestille seg selv i den historiske konteksten og fremmer derfor liten grad av historisk tenkning. Elevene kan tross alt ikke være i den gitte historiske situasjonen og derfor blir denne typen empati ofte omtalt som overfladisk og tjener kun elevens egen godfølelse uten å faktisk måtte gjøre noe (Barton & Levstik, 2004, s. 235). Barton og Levstik ønsker å vektlegge et annet aspekt av å lese historie, nemlig at et affektivt engasjement kan underholde andre perspektiver enn de vi allerede besitter og vil gjøre det lettere for elevene å endre sine holdninger (Barton & Levstik, 2004, s. 236).

«Caring to»

Siste punktet i Barton og Levstik sin modell er knyttet til elevenes ønske og villighet til å handle i dagens samfunn. De skal være villige til, med bakgrunn i det de har lært i faget, å endre deres egne verdier, holdninger og tro (Barton & Levstik, 2004, s. 238). Punktet handler om hvordan historiefaget spiller en sentral rolle i et deltakende demokrati og hvordan faget er av nytte for landets demokrati. (LK 2020, skape gode medborgere). Elevene viser et ønske om å forbedre dagens samfunn ved å bry seg om hva som skjer i verden og ta ord til bruks ved å handle. Dette er et utfordrende punkt å undersøke i denne masteroppgaven da læreren må følge elevene over lengre tid for å kunne måle resultater.

Historiefilmer og historiefaget

«It is not a real world, of course, but then again, neither is that other historical world, the one conjured up for us in the textbooks we endured in grammar and high school and universities» (Rosenstone, 2006, s. 3)

Et annet fokusområde i oppgaven er bruken av film i undervisning og om film kan hjelpe elevene til å utvikle historisk empati. Det har blitt gjort mye forskning på dette temaet og film har blitt et pedagogisk verktøy for å fremme historisk empati hos elever. Det er viktig lærere ikke er redde for å bruke digitale medier og at lærere utvikler seg med samtiden så de kan møte elevene på deres nivå. Film gir elevene en ny innfallsvinkel til et emne og derfor blir det også viktig at det ligger noe til grunn for at en film i undervisning blir til en god undervisning. Film hjelper til å engasjere elevene samtidig som det hjelper de å se ulike perspektiver. Derfor blir det også viktig å lære elevene hvordan de skal se film, være kritiske og ikke sluke alt som

skjer på skjermen. Robert Rosenstone deler historiefilmer inn i tre kategorier: spillefilmer, innovative filmer og dokumentarer (Rosenstone, 2006, s. 16).

Ulike kategorier av historiske filmer

Spillefilmer er den viktigste formen for historie i visuell media. En spillefilm når ut til et bredt publikum og har derfor en stor påvirkningskraft på befolkningen. Spillefilm fører ofte til en stor debatt i samfunnet, hvor diskusjonen ligger på i hvor stor grad filmen er historisk korrekt fremstilt (Rosenstone, 2006, s. 18). Filmer som går under denne kategorien er eksempelvis *Kongens nei*, *Schindler's list* og *Sameblod*.

En *dokumentar* deler mange fellestrekk med spillefilmen, den forteller en lineær og moralsk fortelling, fokuserer på store hendelser gjennom erfaringen til en gruppe mennesker og får frem følelsene til seerne ved nøye utvalg av bilder, språk og musikk fra tiden det er fokus på. I motsetning til spillefilm hvor skuespillere blir brukt, vil en dokumentar fokusere på filmarkiv, intervjuer med aktørene selv eller historikere (Rosenstone, 2006, s. 19).

Innovative filmer er en motsetning til «Hollywood»-filmer. De er det Rosenstone selv kaller for en «baggy»-kategori som inneholder et bredt spekter av teorier, ideologier og en estetisk tilnærming med både potensiell og reell innvirkning på historisk tenkning. Filmene innenfor denne kategorien er få og er ikke særlig populære (Rosenstone, 2006, s. 20).

Robert Rosentone sier at hans mål er ikke å tvile på tradisjonell skrevet historie, eller ignorere yrket til historieprofessorer, men å bruke kreativiteten som har blitt skapt de siste femti årene som kan gi oss et bredere spekter for å forstå fortidens mennesker, noe mennesker før i tiden bare kunne drømme om. Et resultat av det er at vi nå kan både høre stemmene til og ikke minst se andre enn de store lederne, nå kan vi både se og høre stemmene til de som lenge har forblitt stille, kvinner, slaver, arbeidere, bønder og minoriteter (Rosenstone, 2006, s. 6). Med å bruke film som et supplement i undervisningen får elevene mulighet til å se invasjon, revolusjoner, etniske konflikter, holocaust og politiske bevegelser. Elevene får også mer enn bare å se historien, de får også føle. Ved å bruke bilde, musikk og lydeffekter spiller filmen inn på følelser. Film hjelper oss også å fokusere på distansen mellom nåtid og fortid igjennom kropper, fjes, landskap, bygninger, dyr, verktøy, våpen, klær, møbler, alle materielle gjenstander som kan hjelpe en å forstå hvordan folk levde, tenkte på og hvordan realiteten deres var (Rosenstone, 2006, s. 18).

En debatt som ofte sirkulerer rundt historiske filmer, er om de erstatter historiebøker og om de fremstiller historien på korrekt måte basert på fakta. Om det er greit å modifisere historien på grunn av kreative årsaker når historie fremstilles på film. Filmkameraet må vise alt som skjer foran kameraet, og dette gjør at det blir umulig å få alle detaljer korrekt, som igjen gjør det mer nødvendig å stille kritiske spørsmål i historiefaget.

Sent på 1960-tallet begynte akademikere å ta populær kultur seriøst og begynte å se på mulighetene film kunne ha i klasserommet (Rosenstone, 2006, s. 24).

Film i historieundervisning

Evnen til å kunne tolke og analysere historiske filmer er svært viktig å kunne i historieundervisningen, da forskning viser at en stor del av det elever tror de «kan» om fortiden ikke kommer fra bøker, lærere eller foreldrene, men fra filmer (Afflerbach & Vansledright, 2001; Paxton & Marcus, 2018; Wineburg, Mosborg, Porat & Duncan, 2007) .

Det er ikke helt sikkert når den første filmen ble vist av en lærer i et klasserom, men i 1918 brukte lærere prosjektorer for å vise stille filmer systematisk i sin historieundervisning, men visuell læring startet for alvor på 1920-tallet (Paxton & Marcus, 2018, s. 582). En stor mengde forskning ble gjort midt i 1920 årene, i starten kvantitativt, hvor det ble gjort for å se i hvilken grad en film kunne erstatte læreren, istedenfor som et pedagogisk verktøy. Selv om forskning innen klasserommet ble gjort i en stor skala og var svært ambisiøs så viste det seg at det var vanskelig å måle hva elevene lærer av å se på film og de teknologiske pedagogene ble skuffet over resultatene (Paxton & Marcus, 2018, s. 582).

Den kognitive revolusjonen i 1960 inspirerte forskere til å ta opp film i klasserommet igjen, men endret fokus til kvalitativ forskning på film som et verktøy for læreren sammen med historiske kilder. Nå skulle elevene se på film på samme analytiske og kritiske måte som de leste historiske kilder (Paxton & Marcus, 2018, s. 581). Dette førte til en ny retning innenfor feltet i moderne forskning på nye undervisningsmetoder ved bruk av film, hvor det er større fokus på eleven som aktiv i sin egen læringsprosess og hvilken effekt film har på historiebevissthet (Paxton & Marcus, 2018, s. 583).

En undersøkelse gjort av Seixas i 1993, «*Popular Film And Young People's Understanding Of The history Of Native American-White Relations*» viste at elever tar historiske

«Hollywood»-filmer like seriøst som fagbøker, spesielt de moderne filmene. Elevene viste også evne til å bruke filmene for å støtte opp under sine besvarelser i intervjuer (Paxton & Marcus, 2018, s. 587).

I en annen studie gjort av Marcus og Stoddard (2007) viste hovedgrunnene til at lærere bruker film i klasserommet seg å være:

- 1) Fylle inn fagstoff (35%)
- 2) Empati (bringe et emne eller en periode til livet) (35%)
- 3) Motivere elevene for temaet

Videre viste undersøkelsen at 75% av lærere sa de brukte Hollywood-filmer, eller deler av filmene, på daglig eller ukentlig basis. Han konkluderte med at både spillefilmer og dokumentarer i kombinasjon med klasseroms-aktiviteter er et sterkt verktøy for å utvikle empati som motiverer elever til å se andre perspektiver i historiske hendelser (Paxton & Marcus, 2018, s. 588 og 593).

Marcus (2005) forklarte nøkkelfaktorer for hvordan elever tolker historiske filmer:

- 1) Hvordan læreren bruker filmen i undervisningen
- 2) Elevenes personlige bakgrunn og opplevelser
- 3) Sjanger eller særegenheten til en bestemt film

Undersøkelsen viste at elevene generelt ikke stolte på filmene som historiske dokumenter, selv om noen endret mening over tid. Lærerne brukte varierte undervisningsmetoder for å presentere filmene som historiske dokumenter og oppfordret elevene til å kontekstualisere og kritisere dem. Tross det, ble 22% av elevene dømt for å se filmen passivt og nesten to tredjedeler viste lite kritisk analyse selv (Paxton & Marcus, 2018, s. 591).

Marcus, Paxton, og Meyerson gjorde en ny undersøkelse i 2006 på elever i tenårene i USA. Elevene så på den historiske filmen som et lite troverdig historisk dokument. Elevene ble fordelt i to grupper. Begge gruppene skulle lese tekster med både primære og sekundære kilder imens de tenkte høyt og skulle så svare på ulike spørsmål. Men den ene gruppen så først to filmer før lesing av tekstene. Resultatet viste at filmgruppen leverte lengre og bedre «think aloud» kommentarer og svarte generelt bedre på oppgavene. Tross at begge grupper mente at historiefilm er en lite «troverdig» historisk kilde så brukte elevene filmene i svarene sine (Paxton & Marcus, 2018, s. 591-592). Dette samsvarer med funnene til Seixas i 1993 hvor elevene brukte filmene i stor grad i sine besvarelser.

Empati i historiske filmer

Å bruke film for å få frem empati hos elever har blitt et naturlig pedagogisk verktøy (Paxton & Marcus, 2018, s. 593). Fordelene ved å bruke film for å undervise er at den kan være med å motivere elevene i temaer hvor det ellers kan være vanskelig for lærere å vekke interesse. Det er også viktig for lærere å bruke film på en måte hvor de lærer elevene å være kritiske til filmene da film kan gi feilaktig informasjon og komplikasjoner som kan være vanskelig for elever å forstå (Paxton & Marcus, 2018, 594). Å bruke film for å fremme historisk empati krever at læreren er svært bevisst på elevgruppen sin, dersom det er vanskelig å «styre» empati, hvor meningene/følelsene hos elevene kan gå mot «feil» karakter. (Paxton & Marcus, 2018, s. 593) Men det aller viktigste er å ikke ignorere film, både som et verktøy i klasserommet, men også effekten det har på elevene utenfor klasserommet.

Romanens plass i historiefaget

På grunn av manglende forskning på romanens virkning på historisk empati blir det sett på tidligere forskning innenfor bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagene, og hvordan skjønnlitteratur kan fremme empati hos leseren.

Bruk av skjønnlitteratur i samfunnsfagundervisningen kan være et godt supplement nettopp fordi skjønnlitteratur har en helt spesiell måte å tilføye meningsbærende representasjon av kunnskap til elevene. Ifølge Vetlesen og Stänicke har gyldig kunnskap har to sider, kognitiv og emosjonell (Vetlesen & Stänicke, 1999, her gjengitt i Fjeldstad s. 2). Skjønnlitteraturen omfavner elevenes tanker, følelser og språklige bevissthet på en og samme tid og burde derfor bli tatt mer systematisk i bruk i samfunnsfagene. Skjønnlitteratur kan bidra til å gi elevene en følelsesmessig erfaring og opplevelse av lærestoffet og på den måten formidle kunnskap på en annen måte enn fagtekster. Som lærer bør man bevisst bruke skjønnlitteratur som er skrevet av personer som tilhører eller tilhørte samfunnet som beskrives for å tilby innsyn til politiske spørsmål, kulturelle normer og sosiale relasjoner i fortiden er spesielt til nytte i historiefaget. Skjønnlitteratur kan også tilby elevene «menneskelige historier» som relateres til hverdagslige erfaringer og tillater elevene å utforme en emosjonell kobling til menneskers liv i fortiden. Skjønnlitteraturen er passende til å ivareta fagets kjerneelementer, nemlig evnen til empatisk forståelse og å tenke kritisk og har derfor evnen til å formidle en annen form for kunnskap (Fjeldstad, 2009; Hærgard & Engh, 2013, s. 5; Schroeder, 2008)

Det finnes også innvendinger mot å bruke skjønnlitteratur i undervisning. For det første har man aldri, eller sjelden, tid til å lese hele tekster og det kan være vanskelig å finne et kapittel som berører elevene i stor nok grad til å påvirke deres historiske tenkemåte. For det andre bør man være bevisst på det skjønnlitterære perspektivet som kommer fram og dets subjektivitet. Skjønnlitteratur undersøker, på samme måte som forskning, men beviser ingenting, den tilfredsstillende ikke kravene til hva forskning skal være. Til sist trekkes det frem at det kan ligge skepsis overfor bruken av skjønnlitteratur. Skjønnlitteratur tildekker mer enn den avdekker og at hvis forfatteren har vakkert språk kan elevene bli lurt (Fjeldstad, 2009, s. 21)

Derimot har jeg valgt å fokusere på potensialet ved å bruke roman i historieklasserommet. Og ikke minst, mulighetene skjønnlitterære tekster kan ha for å bygge de kognitive broene mellom det eleven kan fra før og det nye stoffet som skal presenteres.

Skjønnlitteratur og empati

Oatley (2016) omtaler skjønnlitteratur som «simulations of social worlds» (Oatley, 2016, s. 618). Mennesker som leser skjønnlitteratur vil forbedre deres forståelse av andre ved å bli emosjonelt involvert i fortellingen som inkluderer komplekse karakterer og omstendigheter som vi ellers ikke møter i hverdagen. Skjønnlitteratur kan tenkes på som en form for bevissthet en har om seg selv og andre som kan overføres fra en forfatter til leser eller tilskuer, og kan internaliseres for å øke hverdagslige erkjennelser. Leseren prøver å oppleve situasjonen som om de selv har opplevd den. Dette blir omtalt som «transportation theory» av Busselle og Bilandzic og defineres som å bli oppslukt av historien, eller transportert til en alternativ realitet av en fortelling. På den måten prøver leseren å empatisere med karakteren gjennom perspektivtaking og prøver å oppleve hendelsen som om de selv hadde opplevd den. Derfor kan det argumenteres at prosessen hvor en leser skjønnlitteratur, og forestiller seg handlinger, eller hendelser, gjør en mer empatisk kan hjelpe å stimulere leserne til å leve seg inn i en hendelse på tvers av grenser til klasse, kjønn og nasjonalitet. (Bal & Velkamp, 2013; Busselle & Bilandzic, 2009; Hunt, 2007; Oatley, 2016; Pinker, 2011).

Karakterenes betydning

Det finnes omfattende bevis som støtter oppfatningen av at skjønnlitteratur fremmer empati. Å bli dratt, eller transportert inn i handlingen kan stimulere den empatiske fantasien. Leseren

går med forfatteren/fortelleren gjennom en reise hvor han/hun forestiller seg å være i skoene til en bestemt karakter med visse motiver, under visse omstendigheter og som møter visse hendelser. Når folk blir dratt inn i fiktive historier, identifiserer de seg mer med karakterer som kan utløse empatiske reaksjoner. Som en følge av det kan empatisk respons gi affektive reaksjoner. Skjønnlitteratur kan stimulere leseren til å vurdere handlingen de leser som et tankeeksperiment, ved å skape distanse mellom seg selv og omstendigheten, men tillate dem å eksperimentere mer fritt ved å ta perspektivet til en karakter som er annerledes enn seg selv, også når det kommer til moralsk respekt. Elvene får muligheten til å «oppleve» ved å ta et perspektiv, uten å faktisk måtte utsette seg for noe fare. Skjønnlitteratur baserer seg rundt menneskelige karakterer, noe som gjør det lettere for leseren å identifisere seg med karakteren. Som følge av dette øver leseren seg på å være empatisk mens han/hun leser skjønnlitteratur (Feldman, 2018; Johnson, 2012; Koopman & Hakemulder, 2015)

For å oppsummere viser tidligere forskning at det å lese skjønnlitteratur kan forbedre visse effekter av empati. Forskningen viser også at skjønnlitteratur fungerer best hvis leseren kan engasjere seg i fortellingen og identifiserer seg med en eller flere av karakterene. Det som gjenstår å se er om elevene i denne forskningen kommer til å identifisere seg med karakterene i romanen og av den grunn bli mer empatiske, eller hvis de ikke gjør det om empatien da blir redusert.

Oppsummering

Kompleksiteten bak begrepet historisk empati som fagfelt har nå blitt lagt fram i de tidligere delkapitlene. I tillegg har det blitt gjort rede for hvorfor det er et så omdiskutert begrep og hvordan det kan bli tatt i bruk i historieundervisningen, samt hva mitt teoretiske utgangspunkt for oppgaven er.

Endacott og Brooks modell vil bli brukt som utgangspunkt for gjennomføring av undervisningsopplegget, mens Ashby og Lee sammen med Barton og Levstik sine modeller blir brukt for å vurdere hva slags grad av historisk empati elevene i prosjektet viste.

Det har også blitt sett på bruken av film og roman i undervisning, og hvordan disse kan bli brukt for å fremme historisk empati i historieklasserommet. Før analysen blir presentert vil jeg legge frem hvilke metoder som ble brukt, og ikke minst hvorfor disse ble valgt for å hjelpe meg å besvare problemstillingen.

Kapittel 3: Metode og design

Metodisk tilnærming

Problemstillingen min, og dermed målet for oppgaven er:

Hvilken form for historisk empati, om samenes historie i Norge, fremmes i to syvendeklasser ved bruk av filmen Sameblod sammenlignet med bruk av romanen Katja?

Det ble formulert tre forskningsspørsmål for å hjelpe meg å finne svar på problemstillingen:

- 1) Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?
- 2) Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?
- 3) Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?

For å kunne undersøke dette ble det brukt en kvalitativ kasusstudie og en teoretisk analyse av elevenes besvarelser samt mine egne refleksjonsnotater over opplegget i praksis.

Kvalitativ forskning

For å svare på problemstillingen ble kvalitativ tilnærming brukt. May Britt Postholm beskriver den slik: «Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem» (Postholm, 2005, s. 9).

Forskeren prøver å forstå kompleksiteten på feltet som han eller hun studerer. Forskeren selv er det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele forskningsarbeidet og må prøve å finne en mening med alt hun eller han ser og hører. En kvalitativ forsker bruker teori gjennom hele forskningsløpet. Det foregår en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn for å så å prøve å forstå og tolke situasjonen (Postholm, 2005, s. 32).

Kvalitative studier er vanligvis ikke basert på eksplisitt prøvetaking av en definert populasjon som resultatene kan utvides til, men på utviklingen av en teori som kan utvides til andre tilfeller (Maxwell, 2009, s. 246). I tillegg er alle delene av oppgaven knyttet sammen, hvor den hele tiden utvikles gjennom forskningsforløpet. Kvalitativ forskning har en bred og mindre restriktiv design enn kvantitativ forskning, og er fleksibel for endringer gjennom hele prosessen (Maxwell, 2009, s. 215). Når en forsker i grunnskolen, eller i et klasserom kan uventede hendelser oppstå, og derfor er en kvalitativ metode, med mulighet for fleksibilitet,

passende for prosjektet. Særlig når en forsker på historisk empati hvor en ikke vet hvordan elevene vil reagere eller i hvilken retning empatien deres vil vende mot.

Ved bruk av kvalitativ tilnærming i forskningsprosjektet blir to syvendeklasser sammenlignet. Den ene leser roman, mens den andre ser på film. Undervisningsopplegget for klassene blir gjort så likt som mulig for å styrke sammenligningen mellom dem. Filmen og romanen berører like temaer: en samisk jente sin opplevelse av internatskolen på 1930-tallet. Formålet blir å se om elevene i film- eller romangruppen oppnår/bruker mest historisk empati i undervisningsopplegget.

Kasusstudier

Kasusstudier er beskrivende forskning som forsker på mange eller alle variabler i enheten som blir studert. Det er en forskning på det som kalles for «bundet system», et system som er både tids- og stedbundet (Postholm, 2005, s. 50). I mitt tilfelle bruker jeg prosjektarbeid som arbeidsmetode i skolen som er knyttet til et bestemt tidsrom, på fire uker, og sted, innenfor skolens fire vegger.

Kasusstudie vil også gi en detaljert beskrivelse av det som er studert og gir en helhetlig beskrivelse av det som studeres, som er målet i en kvalitativ forskning (Postholm, 2005, s. 50). Kasusstudie er nyttig for å presentere informasjon på et område hvor det har blitt gjort lite forskning tidligere. I kasusen er det viktig at forskeren samler inn data i forhold til problemstillingen slik at det blir mulig å tolke, beskrive og teoretisere fenomenet som er studert. Dette fører til et samarbeid mellom elevenes perspektiv og forskerens vitenskapelige blikk. Deltakernes perspektiv løftes frem, men forskerens vurderinger står i fokus (Postholm, 2005, s. 51).

Nye programmer og undervisningspraksiser i skolen kan være fokus for en beskrivende kasusstudie, som i dette tilfellet er den nye læreplanen som blir tatt i bruk høsten 2020, LK2020, og hvordan historisk empati utvikles i klasserommet.

Teoretisk analyse:

En teoretisk analyse er særlig viktig når forsker også er lærer i klasserommet, som var tilfellet i dette prosjektet. Teorien hjelper læreren å sette opp «sterke briller» og danner grunnlaget for hva en skal se etter i klasserommet og besvarelsene. Teoretisk analyse hjelper forskeren å legge til side sine individuelle og subjektive teorier (Postholm, 2005, s. 99). Ved å bruke teoretisk analyse blir det kjente i klasserommet mer ukjent for læreren og hjelper forskeren og distanserer seg og analysere handlingsprosessene som utspiller seg. I klasserommet blir de ulike observerte sekvensene, samt det totale inntrykket, gjort mer meningsfulle med en dypere forståelse av prosessene gjennom teori. Teorien hjelper forskeren å se klasserommet med nye øyne og danner et fokusgrunnlag for studien. (Postholm, 2005, s. 100).

Data og teori jobber hånd i hånd gjennom hele prosjektet, helt til forskeren har funnet relevant teori for dataen. Dataen som blir samlet inn styrer valget av litteratur til videre lesning (Postholm, 2005, s. 100). Teorien blir også brukt for å danne grunnlaget i spørsmålene som blir stilt under datainnsamlingen (Postholm, 2005, s. 100). I mitt tilfelle ble Endacott and Brooks teori brukt i planlegging og utførelsen av selve opplegget, før empirien ble analysert ved hjelp av teorien til Ashby og Lee, og Barton og Levstik.

Jeg leste regelmessig teorien gjennom hele forskningsprosjektet for å skjerpe sansene mine. Hva er det jeg ser etter? Hva er interessant å se? Hva er relevant? Dette hjalp meg til å være mer kritisk i arbeidet som forsker, da det å kjenne elevene kan gjøre det vanskeligere å være kritisk til arbeidet deres. Det hjalp meg også å distansere meg fra elevene og ikke «mate» dem med hva jeg ville høre. Det ble viktig å la situasjonen utspille seg selv til en viss grad og observere hva som hendte.

Utvalg av informanter

Valget av informanter ble gjort på basert på bekvemmelighetsutvalg, da jeg er faglærer i klassene som ble valgt. I tillegg ble det relevant med henhold til at det finnes lite forskning på grunnskoleelever og historisk empati.

Prosjektet ble avklart med ledelsen og kontaktlærer for å se om gjennomføring av prosjektet lot seg gjøre. Dette ble godt tatt imot av begge parter.

Det finnes fordeler og ulemper ved å være forsker i egen klasse. Derfor ble det avklart med klassen før forskningsprosjektet hvilken rolle jeg kom til å ha de neste ukene i et forsøk på å minimere påvirkningen jeg kunne ha på elevene (Postholm, 2005, s. 126).

Informantene ble informert om at alle besvarelser ville bli anonymisert og at prosjektet kom til å, forhåpentligvis, være en verdifull læring for dem (Postholm, 2005, s. 145).

En opplevd fordel ved å forske på egen klasse var trygghet i klasserommet. Elevene kunne stille spørsmål om hva som helst og dermed ble det en større åpenhet i diskusjonene og elevene følte seg tryggere. Ulempen kan være at det blir vanskeligere å være kritisk (Postholm, 2005, s. 100).

Klassene som undersøkelsene er foretatt i består av 19 elever i romanklassen og 22 elever i filmklassen. Derimot var ikke alle elevene til stede under undervisningsprosjektet på grunn av sykdom og andre aktiviteter på skolen som skjedde i den tiden. Derfor var det til sammen 35 elever som leverte inn *individuell oppgave 2*, og 30 som leverte *individuell oppgave 3- refleksjonsoppgave*. Elevene kommer fra et område i Stavanger med en stor andel av innvandrere og mange forskjellige kulturelle bakgrunner i klassen. I romangruppen består klassen av 8 jenter og 13 gutter, mens i filmgruppen er det 8 jenter og 11 gutter. I innledning til prosjektet ble det gjort et forsøk på å kartlegge om det var noen samer i klassen. Fra begge klassene kom det negative svar, det var ingen samer i disse klassene. Etter prosjektet var over og analyseprosessen startet, viste elevenes besvarelser derimot at to elever var delvis samer.

Generell design

Begrunnelse for valg av film

Ved valg av film er det viktig for en lærer og spør seg selv hva formålet med filmen er, og om filmen støtter under læringsmålene til elevene slik at filmen er relevant for undervisningen.

Fokuset ble satt på å finne en film som representerte samene på en rettferdig måte, og som nevnt tidligere gjøres dette best ved å velge film som er regissert av en person som tilhører samfunnet filmen tar for seg, og at elevene får høre stemmene som så lenge har forblitt stille (Rosenstone, 2006). Et annet kriterium for valg av film var at den måtte fremheve formålet med forskningen, å fremme historisk empati. Derfor var det viktig at karakterene i filmen var noenlunde på elevenes alder, eller på noe vis kunne treffe elevene. Begge kriteriene ble oppfylt av filmen *Sameblod*, som har blitt omtalt som en veldig viktig film for samisk historie og samisk kultur (Mecsei, 2017). *Sameblod* er en svensk film fra 2016.

Filmen varer i 107 minutter og aldersgrense på filmen er ifølge medietilsynet 9 år (Medietilsynet, 2016). Handlingen er lagt til Sverige på 1930-tallet, hvor samene ble tvunget til å gå på svensk skole, lære seg svensk språk og tilpasse seg deres levemåte. Filmen viser en tilsvarende behandling som fantes sted i Norge på samme tid. Hovedkarakteren i filmen er Elle-Marja, en 14 år gammel reindriftssamisk jente. Filmen viser et tilbakeblikk på livet før en «integrert» Elle-Marja som tilsynelatende forkaster sin samiske opprinnelse. Filmen fokuserer på de viktige ungdomsårene, og det er et identitetsdannede perspektiv i filmen- hva er alternativene for en samisk jente på 30-tallet? Hva velger hun? Hva velger søsteren? Hva er «prisen» å betale?

Sameblod er regissert av Amanda Kernell og har fått stor internasjonal oppmerksomhet. I 2017 vant filmen den gjeve «Lux prisen» som er EU-parlamentets egen filmpris (Kahrs, 2017). I tillegg har filmen sanket inn priser som «Grand Jury Prize» på Seattle International Film Festival , «Den nordiske filmprisen», «Tokyo International Film Festival» , «Thessalokini International Film Festival» og tre priser under «Cinema Scandinavia Awards» (Schanche, 2017).

Begrunnelse for valg av roman

Ved valg av roman stiltes det samme kriterier som for valg av film. Som nevnt tidligere er det viktig at elevene opplever å bli «transportert» inn i handlingen igjennom karakterene for å kunne utløse historisk empati (Feldman, 2018; Bal og Veltkamp, 2013; Johnson, 2012). Det var også viktig å finne et utdrag fra en roman som handlet om det samme som filmen gjorde og kunne bringe frem de samme spørsmålene og diskusjonene. Det finnes ikke et stort utvalg i ungdomsromaner som handler om et samisk barns opplevelse av internatskolen og som har blitt oversatt til norsk, men til slutt falt valget på romanen *Kátjá: roman fra samisk miljø: for ungdom i alle aldre*, eller den alternative tittelen som vil bli brukt videre i oppgaven, *Kátjá*.

Kátjá ble utgitt i 1986 på nordsamisk, og i en norsk oversettelse i 1988. Begge ble utgitt av forlaget Davvi media. Romanen er skrevet av Elle Márjá Vars, eller Ellen Marie Vars som er hennes norske navn. *Kátjá* er hennes første roman og fikk Sametingets «Fritt Ord» pris i 1986. Ellen Marie Vars, eller Elle Márjá Vars, er en av de mest produktive samiske forfattere og har gitt ut til sammen 15 skjønnlitterære bøker. To ganger har hun fått Samerådets litteraturpris, i 2004 og 2007 (Litteraturnett).

Romanen følger Kátjá, en syv år gammel samisk jente fra en liten grend på Finnmarksvidda. Boken handler om å føle seg annerledes, også i sitt eget miljø, og kampen for å bli akseptert for den man er. Elevene fikk lese et utdrag fra romanen hvor Katja skal begynne på internatskolen. Utdraget var sammenhengende og tar for seg Katja når hun skal gjøre seg klar for å dra på internatskolen til når hun går ut av skolen ni år senere. Utdraget var fra første del av boken og var på 15 sider, rundt 5000 ord. Gjennom Kátjá får elevene bli kjent med ulike sider av det samiske samfunnet og forholdet mellom storsamfunnet og samene. Kátjá strever med å finne seg til rette på internatskolen og skape samhold med de andre barna. Hun blir mobbet av de andre samiske barna for å ikke ha rein og lengter voldsomt hjem til familien sin. Læreren, og de andre voksne på skolen, bryr seg ikke om hvorfor hun gråter så mye. Kátjá finner fort ut at for å overleve dagene på denne skolen må hun bli tøffere, banne mer og slå fra seg, så hun endrer seg stort i løpet av de ni årene hun går på internatskolen.

Etiske regler

Forskningsprosjektet var meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for å følge personvernloven. Det er viktig å følge etiske retningslinjer før forskningen, men også at forskeren tar vare på den etiske dimensjonen av prosjektet (Postholm, 2005, s. 145).

Søknaden om hvordan og når prosjektet skulle gjennomføres ble sendt inn til NSD høsten 2019 og ble godkjent samme høst.¹ For å sikre elevenes personvern ble alle informanter anonymisert ved innsamling av data. Skolens administrasjon og ledelse ble også tildelt skjema fra NSD med alle opplysninger som gjaldt prosjektet, samt kontinuerlig oppdatert gjennom prosjektet.²

Metode for innsamling av data

Pilotprosjekt

Den opprinnelige planen var å gjennomføre prosjektet på to fjerdeklasser, etter å ha sett filmen et par ganger selv, samt og å ha vist den til andre følte jeg med fortsatt ikke helt trygg i valget mitt. Sameblod har aldersgrense 9 år, men har partier med utrygg stemning og enkelte lite nærgående voldsinnslag (Medietilsynet, 2016). Det ble funnet mer passende å vise filmen til eldre elever. Basert på denne vurdering ble det vist elevene i fjerdeklasse klipp fra filmen,

¹ Se vedlegg 7

² Se vedlegg 6

klipp hvor det ikke var noe særlig «traumatisk» som skjedde, og på den måten utført et pilotprosjekt på de to fjerdeklassene. Pilotprosjekt har mye av den samme funksjonen som tidligere forskning. Men kan brukes til å fokusere mer presist på forskerens egne teorier og baktanker eller problemer en kan møte på med prosjektet (Maxwell, 2009, 227-228).

I pilotprosjektet fikk to fjerdeklasser se avsnitt fra filmen. Før visning av filmen fikk begge klassene en kort introduksjon om samene før selve filmvisningen. Både under og etter filmvisningen viste elevene mye følelser og tanker rundt filmen, de var svært nysgjerrige og ble følelsesmessig «transport» inn i handlingen. Ved å ha et pilotprosjekt viste hvilket utfordringer jeg som forsker kunne møte på.

Utfordringer jeg møtte på, var en elev som syntes filmen var trist og skummel og ville ikke se den. Elevene viste sterke følelser og spurte mye om hvorfor ting skjedde så det ble nødvendig å stoppe filmen et par ganger for å oppklare. Oppbyggingen av filmen ble komplisert for mange og de forsto ikke at filmen gikk fra nåtid til fortid.

Å ha pilotprosjekt ga meg også en trygghet i å vise filmen til syvende klasse.

Disse utfordringene viste at jeg måtte ha en plan klar hvis noen av elevene syntes filmen var for trist eller skummel. Dette løste jeg med å si før filmvisningen at hvis noen ikke ville se mer så ville assistenten ta dem med ut på gangen og de fikk lese utdraget fra Katja og bli med videre i prosjektet som en del av romangruppen. Det oppklarte også at det var viktig å være grundig i introfasen slik at elevene forsto konteksten godt før jeg startet filmen eller leste fra romanen. Og til sist ble det viktig å forklare oppbyggingen av filmen godt, forklare at filmen i nåtiden og går så tilbake til 1930 tallet.

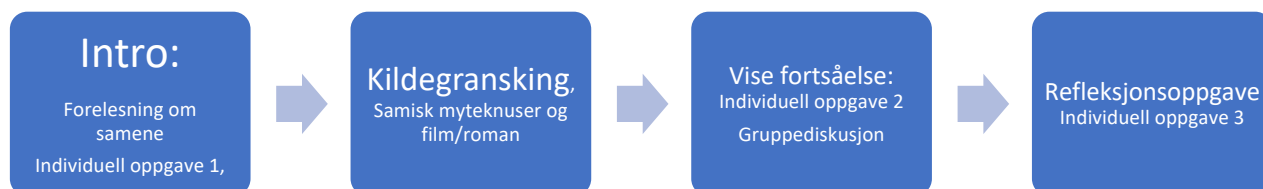
Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget

Som nevnt tidligere ble Endacott og Brooks artikkel: *An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy* brukt for å lage undervisningsopplegget som gikk over fire uker. Undervisningsopplegget ble gjennomført i 8 undervisningstimer i hver klasse, hvor hver time varte 60 minutt. Målet var å gjøre undervisningen og oppgavene i høyest grad så like som mulig hos romangruppen og filmgruppen. Nedenfor blir det presentert en skisse over undervisningsopplegget i sin helhet, både for romangruppen og filmgruppen i *Tabell 1*:

Tabell 1: Undervisningsopplegget for romangruppen og filmgruppen

Romangruppe	Filmgruppe
1. uke	1. uke
1. time: <ul style="list-style-type: none"> - Introduksjon om temaet: Samer - Powerpoint - Individuell oppgave 1, fakta-spørsmål 	1. time: <ul style="list-style-type: none"> - Introduksjon om temaet: Samer - Powerpoint - Individuell oppgave 1, fakta spørsmål
2. time <ul style="list-style-type: none"> - Miniforelesning: fornorskning av samene - Samisk myteknuser 	2. time <ul style="list-style-type: none"> - Miniforelesning: fornorskning av samene - Samisk myteknuser
3. time: <ul style="list-style-type: none"> - Delte ut skriv med informasjon om romanen - Høytlesing av utdrag fra romanen Katja. 	3. time: <ul style="list-style-type: none"> - Delte ut skriv med informasjon om filmen - Filmvisning - Sameblod
2. uke	2. uke
4. time: <ul style="list-style-type: none"> - Individuell oppgave 2 	4. time: <ul style="list-style-type: none"> - Filmvisning
5. time: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppediskusjon 	5. time: <ul style="list-style-type: none"> - Filmvisning
3. uke	3. uke
6. time: <ul style="list-style-type: none"> - Individuell oppgave 3/Refleksjonsoppgave 	6. time: <ul style="list-style-type: none"> - Individuell oppgave 2
7. time: <ul style="list-style-type: none"> - Fikk se Sameblod 	7. time <ul style="list-style-type: none"> - Gruppediskusjon
4. uke	4. uke
8. time <ul style="list-style-type: none"> - Fortsatte å se Sameblod 	8. time <ul style="list-style-type: none"> - Individuell oppgave 3/Refleksjonsoppgave

I figur 2 nedenfor blir det presentert en skisse av hvordan opplegget til Endacott og Brooks ble brukt for å planlegge undervisningsopplegget:



Figur 2: undervisningsopplegget basert på Endacott og Brooks modell

1) **Intro:**

Starte opp med å lage et helt enkelt tankekart på tavlen for å se hva elevene selv kunne om samene. Her ble det malt et svært stereotypisk bilde av samene, samt viste det en mangel på historisk kontekst. Deretter gikk vi gjennom hva målet til elevene var for de neste fire ukene. Det er viktig at elevene forstår at i dette prosjektet ble det ikke satt fokus på å gjenfortelle fakta, men å forsøke, ut ifra konteksten, å forstå menneskene. De skulle forstå følelsene og valgene samene og nordmennene/svenskene tok, for å få en bedre forståelse for dagens samfunn (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

Etter dette startet vi opp med en «mini forelesning» om samenes historie og plass i Norge. Samt ble det satt et fokus på å se dem som likeverdige mennesker som seg selv. Det ble brukt både bilder av samiske samfunn og samisk pop musikk for å gi elevene et bilde av den samiske kulturen.

Etter forelesningen var det tid for jobbing med *Individuell oppgave 1*.³ Denne oppgaven skulle hovedsakelig forsikre at elevene forsto begrep som minoritet og urbefolkning, men også åpne opp for den kritiske og reflekterte tankegangen jeg ville at elevene skulle bruke i løpet av prosjektet med spørsmål som «Hvordan tror du livet til en same var?» for å vise dem at de skulle tenke selv og vurdere ut ifra den historiske konteksten vi hadde gått igjennom i forelesningen. Neste time fortsatte fokuset på den historiske konteksten hvor fornorskningen av samene stod i sentrum, dette ble gjort i form av en miniforelesning.

2) **Kildegransking:**

Som nevnt tidligere legges det vekt på at elevene skal få undersøke kilder som viser perspektivene elevene skal forstå (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

I denne fasen fikk både roman- og filmgruppen en oppgave de skulle løse ved bruk av gruppediskusjon. Elevene ble på forhånd delt inn i grupper som jeg hadde laget basert på gruppens kjemi. Det var viktig at alle skulle føle seg trygge, men også at det var noen «sterke» elever i hver gruppe som kunne styre litt. Elevene ble delt opp i seks grupper, med 3-4 elever i hver.

Den første oppgaven var «Samisk Myteknuser».⁴ Den samiske myteknuseren er et samarbeid mellom Antirasistisk senter / Nállevealaheamivuostásaš guovddáš og Jurddabeassi. Antirasistisk Senter forklarer formålet sitt slik: «Antirasistisk Senter er en uavhengig stiftelse

³ Se vedlegg 1

⁴ Se vedlegg 5

som arbeider for å bekjempe rasisme og diskriminering i Norge. Antirasistisk Senters visjon er et kulturelt mangfoldig og sosialt rettferdig samfunn» ("Antirasistisk senter," 2004).

Jurddabeassi er en organisasjon som ble opprettet i 2011 som et svar på manglende debattarena for samepolitikk. Jurddabeassi er nordsamisk og betyr «tankeredet» ("Jurddabeassi," 2011). Den samiske myteknuseren er et verktøy som skal bidra til en mer faktabasert debatt om samiske spørsmål. Den består av 24 vanlige myter om samer og hver gruppe fikk fire myter de skulle «knuse». Dette skulle de gjøre ved å først diskutere myten, om de mente det lå noe «sannhet» bak den, og hvorfor de trodde det hadde blitt en myte, her skulle de bruke det de hadde lært i introduksjonsfasen. Deretter skulle de prøve å «knuse» myten. Etter at de hadde kommet frem til et svar, skulle de bruke nettsiden samiskmyteknuser.no og finne fakta som hjalp dem å argumentere for hvorfor det var en myte.. Eksempel for dette er:

Myte: «En same er en som driver med reindrift». Elevene knuser så myten med å si at mange samer ikke driver med rein, de aller fleste faktisk. De fortsetter med å si at av de som skriver dette er det ingen som driver med rein, men de er alle samer. De støtter det videre med fakta:

«Det er flere titalls tusen samer i landet – men i 2010 var det bare 997 årsverk i reindriften. Samisk kultur og reindrift er ikke det samme. Reindriften har vært og er viktig for mange samer, men det har alltid bare vært noen av oss som lever av reindrift. Tradisjonelt har flere samer levd av fiske, sanking og jordbruk enn av reindrift.» ("Samisk myteknuser," 2013)

Etter at elevene hadde fått diskutert i grupper og kommet frem til hvordan de kunne argumentere for og knuse myten, gikk vi gjennom alle mytene i plenum. Det viktigste i denne oppgaven var å la elevene bruke språket og selv sette ord på hva de hadde lært og øve seg på å se historien fra fler perspektiver. Det ble også lagt vekt på at den samiske myteknuseren er laget av samer, så de trengte ikke å være enige i det som ble lagt frem, men at de skulle argumentere for hvorfor de mente det de mente.

Den neste oppgaven i kildegranskingen ble å introdusere elevene for roman og film ved å gå gjennom hvem som hadde skrevet romanen og regissert filmen. I begge tilfeller var det samer som stod bak verket. I tillegg ble det lagt vekt på når romanen og filmen ble gitt ut, og hvorfor det var relevant for oss å lese romanen og se filmen. Det ble delt ut skriv med informasjon om roman og film med karakterliste hvor elevene kunne notere ned interessante ting de viet oppmerksomhet til, eller lurte på under lesing av roman og fremvisning av film. Deretter startet lesing av roman og fremvisning av film.

3) **Vise forståelse:**

I fase tre skulle elevene vise hva de har kommet fram til etter å ha jobbet med diverse kilder og lest roman eller sett film. (Endacott & Brooks, 2013, s. 52).

Både roman- og filmgruppen skulle svare på spørsmål i *individuell oppgave 2* som handlet om romanen eller filmen hvor de måtte øve seg på å tolke den historiske konteksten, samt å selv reflektere over hva de syntes om måten handlingen utviklet seg på og hvordan de tror karakterene kan ha følt seg.⁵

Deretter skulle de reflektere i oppgaven over om måten samene ble behandlet på var rettferdig i fortiden, og om de syntes denne behandlingen hadde vært rettferdig nå. Til slutt skulle elevene forsøke å sette seg i karakterenes sko, hvordan hadde de selv oppført seg i den samme situasjonen, om de var samer eller norske/svenske.

Etter innlevering av *individuell oppgave 2* skulle elevene diskutere i samme grupper som de hadde under den samiske myteknuseren. De skulle diskutere de samme spørsmålene som i *individuell oppgave 2*. Målet med gruppediskusjonen var å få høre andre sine meninger og gi dem en trygghet i sitt eget svar. Når en skal fremme historisk empati er det viktig å få argumentere og bruke språket for å få frem sin mening, samt å høre andre sine perspektiver. Dette ble gjort for å se om det å høre andres mening kunne bidra til at de endret mening.

4) **Refleksjon:**

I *individuell oppgave 3-refleksjonsoppgave* var målet å realisere målene elevene hadde i de tidligere fasene.⁶ Å kunne bruke det de har lært for å få en bedre forståelse av nåtiden. I oppgaven skulle elevene reflektere over hvordan hele opplegget fungerte for dem, om de fikk noe interessant ut av undervisningsopplegget, og om det fikk de til å se annerledes, eller andre mening på visse ting. De fikk også muligheten til å tenke over hvilken del av opplegget de likte best. Til slutt skulle de trekke paralleller mellom fortid og nåtid, hadde de endret sitt syn på samene? Denne oppgaven hadde som mål å oppsummere hele prosjektet og få elevene til å se at mennesker i fortiden også var vanlige mennesker.

Ved innlevering av denne oppgaven fikk elevene selv velge om de ville levere oppgaven skriftlig eller ved bruk av VLOG. I en VLOG, eller videoblogg, fikk de elevene som er bedre å formulere seg muntlig enn skriftlig muligheten til å gjøre dette.

⁵ Se vedlegg 2 og 3

⁶ Se vedlegg 4

I tillegg ble det tatt notater etter hver time for å kunne selv reflektere over opplegget og for å kunne svare på hva som fungerte bra, og hva som kunne blitt gjort annerledes.

Analyse av data og bearbeiding etter «innsamling av data»

Analysen av den innsamlede empirien valgte jeg å gjøre for hånd og lage egne kategorier som jeg systematiserte ved bruk av koder og farger. Selve arbeidet startet jeg med etter å ha gjennomført hele undervisningsopplegget. Kategoriene ble laget ut ifra oppgavens tre forskningsspørsmål.

Empirien som ble analysert består av to innleveringsoppgaver fra elevene og forskers egne notater etter undervisningsøkten. Den første er *individuell oppgave 2*, den andre *individuell oppgave 3/refleksjonsoppgave*. I *individuell oppgave 3/refleksjonsoppgave* var det til sammen åtte elever som valgte å levere oppgaven som en VLOG. Disse åtte oppgavene ble transkribert av meg. Innleveringsoppgavene ble analysert og kategorisert for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Elevenes besvarelser ble ikke endret på, men de sitatene jeg bruker i analysekapittelet mitt har jeg gjort noen kosmetiske endringer på uten å forandre elevenes meninger. Dette ble gjort for å unngå dårlige formuleringer og skrivefeil i min egen oppgave.

For å analysere data fra *individuell oppgave 2* ble Ashby og Lee samt Barton og Levstik sine modeller benyttet. Disse modellene ble brukt for å besvare det første forskningsspørsmålet om hvilken grad av historisk empati elevene har oppnådd. Da jeg anser de to modellene som overlappende og komplementære, ble Ashby og Lee sin kognitive modell brukt og Barton og Levstiks fire nivåer for affektiv historisk empati brukt.

For *individuell oppgave 3/refleksjonsoppgave* ble det opprettet egne kategorier for å best mulig kunne analysere elevenes utvikling og svar i løpet av undervisningsopplegget.

Vurdering av studiens validitet

«Kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie, er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Likevel kan en slik kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre lignende settinger» (Postholm, 2005, s. 131).

Vi starter med å ta utgangspunkt i Maxwells (2009) oppfatning av troverdighet i kvalitativ forskning og hvilke grep som ble tatt i henhold til forskers rolle i undervisningsopplegget og analyse av innsamlet data. Når det kommer til forskerrollen nevner Maxwell to typer farer som en kan bli utsatt for i en kvalitativ forskning, han kaller dem for «Researcher bias» og «Reactivity».

«Researcher bias» handler om at dataanalysen kan bli forvrengt av forskerens egne meninger eller verdier. I dette tilfellet kan det sees som forsker har en antagelse om filmens og romanens verdi for å fremme historisk empati i henhold til studien. Maxwell sier at det er viktig å gjøre rede for sine egne erfaringer med og antakelser om fenomenet før en introduserer selve forskningen (Maxwell, 2009, s. 243). Innledningsvis i oppgaven ble det derfor gjort rede for mine egne meninger om film og roman, ved å gjøre det kan leseren få muligheten til å vurdere selv om dette kan ha påvirket og ført til forvrenging av innsamling av data og analyseprosessen.

Den andre er «Reactivity», at forskeren prøver å kontrollere effekten han eller hun har på deltakerne. Målet er ikke å fjerne den effekten i seg selv, men forstå hvordan en kan påvirke deltakerne (Maxwell, 2009, s. 243). Som nevnt tidligere er jeg forsker i egen klasse hvor jeg kjenner elevene godt. Derfor ble det viktig å prøve å ha undervisningen så «vanlig» som mulig. Elevene var i sitt eget klasserom, med egen lærer, derfor prøvde jeg å styre fokuset vekk fra at de ble observert. Notater ble derfor skrevet ned etter selve undervisningen sånn at elevene skulle prøve å «glemme» prosjektet.

Forskningens gyldighet, eller validitet, kan skilles i det som kalles intern og ekstern gyldighet. Den interne gyldigheten handler om at «de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkelighet vi har studert» (Thagaard, 2009, s. 201). Med andre ord at det foreligger et samsvar mellom virkeligheten og min fremstilling av virkeligheten. Metoden som blir brukt i et forskningsopplegg er viktig for gyldigheten i resultatene. I denne forskningen ble det brukt flere teorier for å gi forsker teoretisk grunnlag for analysering av data. Kunnskapen som blir produsert er avgrenset til konteksten innenfor kasusstudien, som i dette tilfellet er klassen som ble studert. Postholm og Jacobsen sier at den interne gyldigheten, eller validiteten, i en kasusstudie å være stor (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018).

Den eksterne gyldigheten dreier seg derimot om hvordan studiens resultater og funn kan generaliseres og overføres til andre omstendigheter (Jacobsen, 2015). Klassen som forskningsprosjektet fremgår i er normal i klassestørrelse, ut ifra lærenormen, og har en nokså lik fordeling av jenter og gutter. Klassen har en god del elever med innvandrerbakgrunn, men

uten om det er det ingenting som påpeker at klassen skiller seg nevneverdig ut fra andre sjuende klasser i Norge. Derfor kan det argumenteres for at den informasjonen som blir hentet ut fra denne forskningen kan overføres til andre skoler.

Denne forskningen har som utgangspunkt å sammenligne bruk av roman og film i klasserommet for å fremme historisk empati. Dette blir gjort for å se hvordan disse verktøyene oppleves av elevene og sammenligne hva slags utslag de har for å fremme historisk empati som er ett av kjerneelementene i LK2020 som tas i bruk fra høsten 2020. Derfor er det viktig at oppgaven er pålitelig og kan overføres til andre klasserom.

Men det er også viktig å erkjenne at kvalitativ forskning er verdiladet og vil bli påvirket av mine egne verdier og meninger. Relasjonen jeg har til elevene vil også kunne påvirke min rolle som forsker, men som Maxwell sier, det er bedre å være klar over hvilke «biases» en kan ha, enn å overse dem.

Derimot har oppgaven andre aspekter som vil styrke påliteligheten i prosjektet. Maxwell nevner to av disse som aspekter som kan styrke en kvalitativ forskning (Maxwell, 2009, s. 245). Maxwell skriver at en langvarig studie vil føre til mer data. I denne undersøkelsen ble elevene observert i fire uker. I tillegg ble det brukt sammenlignings metode mellom to klasser som gir teorien et sterkere grunnlag.

Kapittel 4: Analyse

I det kommende kapittelet vil resultatene av analysen som jeg har gjennomført bli presentert. Jeg har vektlagt de to individuelle oppgavene: fremvisning- og refleksjonsoppgaven til elevene, *Individuell oppgave 2*, og *Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave*.

I analyse av *Oppgave 2- individuell oppgave* ble kategoriene til Ashby og Lee, og Barton og Levstik kategorier for affektiv historisk empati brukt for å plassere elevene på et passende nivå for historisk empati. I *Oppgave 3-Refleksjonsoppgave* var det nødvendig å lage egne kategorier for å kunne analysere elevenes refleksjoner og besvarelser på hvordan gruppediskusjonen fungerte og hvordan de opplevde selve undervisningsopplegget.

Tabell 2 nedenfor viser forskningsspørsmålene som skal bli besvart, hvilket delspørsmål som ble laget til hvert forskningsspørsmål, hva ble analysert for å svare på spørsmålene, og til slutt hvilken teori eller kategorier ble brukt for å svare på dette?

Tabell 2: fremgangsmåte for analyse

Forskningsspørsmål	Delspørsmål	Hva skal analyseres?	Hva ble brukt for å analysere?
1) Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?	A. Hva viser plasseringen til elevene oss? B. Var det forskjell mellom roman - og filmgruppen? C. Var det en forskjell mellom gutter og jenter?	Oppgave 2- individuell oppgave	Ashby og Lee og Barton og Levstik sin modell for affektiv historisk empati
2) Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å	A. Hva viste besvarelsene? B. Hadde gruppediskusjonen	Refleksjonsoppgave 3: Spørsmål a) og b)	Egne kategorier ble laget

fremme historisk empati?	noen innvirkning på deres forståelse? C. Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle i historiefaget?		
3) Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?	A. Har elevene endret sitt syn på samene? B. Hva likte elevene selv best?	Refleksjonsoppgave 3: c) d) e) f) g)	Egne kategorier ble laget

Anonymisering av elevene:

I eksemplene som blir vist i analysekapittelet har elevene fått «kodenavn» for å anonymisere besvarelsene deres.

F.eks: R2-13 jente= R=roman, 2= individuell oppgave 2, 13= elev nummer tretten, og så jente.

Forskningsspørsmål 1: Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?

Individuell oppgave 2:

For å svare på forskningsspørsmål 1) ble elevene plassert innenfor deres nivå av historisk empati. Dette ble gjort ved å gå gjennom deres besvarelse av *Individuell oppgave 2* i sin helhet. Teorien bak analysen av elevenes empati er Ashby & Lee sine fem nivåer for historisk empati hvor historisk empati i besvarelsene blir sett på som en kognitiv øvelse og Barton & Levstik sine fire punkt hvor det blir viet oppmerksomhet til det affektive perspektivet av historisk empati. Totalt var det 20 elever fra romangruppen som svarte på *Individuell oppgave 2*, og 15 fra filmgruppen. Alle elevene ble plassert både innenfor de kognitive og de affektive kategoriene av historisk empati.

For å svare på forskningsspørsmål 1 ble det laget tre delspørsmål:

- A. Hva viser plasseringen til elevene oss?
- B. Var det forskjell mellom roman -og filmgruppen?
- C. Var det en forskjell mellom gutter og jenter?

Tabell 3: kvantitativ fremvisning av elevenes plassering innenfor historisk empati

	Romangruppe		Filmgruppe		
Nivå- historisk empati	Gutt	Jente	Gutt	Jente	Total:
Asbhy and Lee: Kognitiv					
1. The «divi» past	3	1	0	4	8
2. Generalized stereotypes	3	1	0	1	5
3. Everyday empathy	1	3	1	1	6
4. Restricted historical empathy	3	1	5	2	11
5. Contextual historical empathy	2	2	1	0	5
Sum kognitive	12	8	7	8	35
Barton og Levstik: Affektiv					
1. Caring about	0	0	0	0	0
2. Caring that	12	6	7	7	32
3. Caring for	0	2	0	1	3
4. Caring to	0	0	0	0	0
Sum affektive:	12	8	7	8	35

A. Hva viser plasseringen til elevene oss?

Man ser i den kvantitative fremvisningen (*tabell 3*) av elevenes besvarelser en spredning i plassering. Det vi også ser er at alle 35 elevene viste noe form for historisk empati. Dette forsterker resultater fra tidligere forskning som tilsier at elever i grunnskolen kan utvikle historisk empati (Brophy, 1999; Losnedahl, 2015; Perikleous, 2019; Roberts, 2019).

Videre ser vi nærmere på elevenes plasseringer. Vi starter med å ta for oss det kognitive perspektivet og eksempler fra elever som ble plassert på det laveste nivået, *The «divi» past*.

Ashby & Lee, kognitiv:

The «divi» past

Av de 35 elevene ble 8 elever plassert på det laveste nivået. Av disse åtte elevene er det fem elever som ikke har norsk som morsmål og har av den grunn utfordringer når det kommer til forståelse av, og å uttrykke seg på norsk. I tillegg hadde disse elevene begrenset bakgrunnskunnskap til samisk historie og derfor lite tilknytning til temaet. I sine besvarelser svarte de både kort og viste mangel av forståelse for konteksten vi studerte. Derimot var det en elev som pleier å levere gjennomsnittlig som også ble plassert her. Vi ser elevens besvarelser på spørsmål c) Hvordan blir de behandlet av de forskjellige svenskene på skolen? (Gi gjerne eksempler) Hvorfor tror du samene behandler dem slik?

F2-6: Jente, filmgruppe:

«Samene blir behandlet dårlig og med lite respekt synes jeg fordi svenskene sine lærere har ganske strenge regler. Jeg tror svenskene behandler samene dårlig fordi de ikke vil ha samer i landet sitt, de liker ikke at de hadde samer i landet sitt fordi de luktet ekkelt.»

Her viser eleven en snever forståelse av samfunnet. Hun begrunner svenskernes behandling av samene med at de mente de luktet «ekkel», derfor ville ikke svenskene ha samene i landet «sitt». Ashby og Lee nevner elevens forklaring på utilstrekkelig standard når det kommer til hygiene som en grunn for å plassere elevene innenfor nivå 1 (Ashby & Lee, 1987).

Generalized stereotypes

Innenfor dette nivået ble fem elever plassert. Disse elevene er svært ulike når det gjelder deres faglige ferdigheter. Det som elevene i denne gruppen hadde til felles, var at svarene deres var koblet til det alminnelige eller stereotypi. De viste ingen utvidet forståelse for hvorfor samene ble behandlet dårlig, bare at de ble det på grunn av at de var samer.

Dette eksemplifiseres med svaret fra en gutt i romanklassen. Denne gutten har påviste læringsvansker, og språklige vansker. Eleven pleier å få tilpasset opplegg på skolen i de fleste fag. Ved gjennomføring av dette opplegget ville jeg derimot ikke gi eleven tilpasset opplegg, men heller se hvordan han responderte på denne typen undervisningsopplegg. Her ble det som nevnt tidligere ekstra viktig å ha «sterke» forskerbriller og bruke den teoretiske analysen for å plassere eleven. Under ser vi besvarelsene til eleven på oppgave c) Hvordan blir de behandlet av de forskjellige svenskene på skolen? (Gi gjerne eksempler) Hvorfor tror du svenskene behandler dem slik?

R2-18:Gutt:

«Hun ble ikke behandlet så godt av de norske på skolen. Fordi hun er samisk det er derfor de behandler hun sånn.»

Eleven viser ingen forståelse eller forsøk på å forstå hvordan folk tenker i dag, og hvorfor de tenkte slik i fortiden.

Everyday empathy

Det var seks elever som ble plassert innenfor nivå tre, *Everyday Empathy*. De som havnet innen dette nivået har det til felles at de prøvde å sette seg selv inn i situasjonen og relatere til egne opplevelser i livet. De fem elevene som havnet innenfor dette nivået er alle elever som vanligvis leverer gjennomsnittlig eller høyere. Elevene hadde det til felles at de ikke helt klarte å forstå forskjell mellom nåtid og fortid, men baserte svarene sine i stor grad på egne opplevelser.

Vi ser på et eksempel fra en jente i romangruppen og hvordan hun svarte på spørsmål b) Hvordan tror du de samiske barna har det på internatskolen (sett fra Katjas øyne)? Hva tror du de føler? (gi gjerne eksempler) Hvorfor føler de sånn, tror du?

R2-9 jente, romangruppe:

«Jeg tror de samiske barna som går på internatskolen føler seg alene. Fordi de ikke kan snakke språket de snakker. Når jeg er i utlandet så kan jeg ikke forstå når de andre snakker. Jeg synes det er dumt fordi da vet jeg ikke om de snakker noe stygt om meg. Sånn tror jeg de samiske barna har det på skolen.»

Her viser eleven forståelse for at de samiske barna ikke kan snakke sitt eget språk på internatskolen. Hun gir ikke uttrykk for forståelse av hvorfor de ikke fikk snakke sitt eget språk, men gjør et genuint forsøk på å rekonstruere situasjonen ved å sette seg selv inn i Katjas sko ved bruk av egne erfaringer. Handlingen blir sett på med nåtidens briller uten nevneverdig forsøk på å forstå forskjellen mellom fortid og nåtid.

Restricted historical empathy

Av elevene var det 11 som havnet innenfor nivå 4. Disse elevene har alle til felles at de er faglig sterke. Det som skilte ut disse elevene var at de brukte historisk kontekst i en større grad enn de øvrige nivåene for å svare på spørsmålene. De baserte ikke svarene sine kun på romanen eller filmen, men brukte informasjon de hadde fått fra introduksjonstimene til å støtte opp svarene sine.

Nedenfor ser vi et eksempel fra romangruppen og et fra filmgruppen:

c) Hvordan blir Katja behandlet av de norske på skolen? Hvorfor tror du nordmennene behandler henne slik?

R2-13 jente:

«Hun blir behandlet dårlig, hun blir slått når hun snakker sitt eget språk, blir sendt til rektor og mye mer. Nordmennene behandler henne slik på grunn av at de vil modernisere Norge.»

Som vi ser i eksempelet til R2-13 jente viser eleven en forståelse for hvorfor nordmennene behandler samene som de gjorde. Hun bruker historisk kontekst for å forklare det gjennom, «de vil modernisere Norge». I tillegg er det interessant at eleven flytter konteksten fra Sverige til Norge: Hun identifiserte situasjonen som lik situasjonen i Norge på samme tid. Det som

skiller elevene plassert på nivå 4 fra de plassert på nivå 3 er også måten de klarte å sette seg selv i situasjonen i fortiden, og være bevisst på at de kanskje hadde gjort akkurat det samme som resten av samfunnet. Som vi ser her i et eksempel på hvordan en gutt fra filmklassen svarte på spørsmål d)

d) Synes du det er en grei behandling nå? Synes du det var greit da?

F2-2 gutt:

«... i fortida var det en dårlig behandling. Det foregår hjernevasking som sier at samer er dumme og at de lukter. Hvis jeg går tilbake i tid som en svenske ville jeg nok ha syntes at det var greit. Jeg ville har forstått hvorfor samene ble behandlet sånn de ble. Svenskene ble lært at samer er mindre verdt og samene ble lært det samme.»

Selv om eleven bruker sterke ord som hjernevasking, så viser han også med det at han forstår at «slik var det før i tiden», men han forklarer også hvorfor. Han viser også at han ikke dømmer dem for det de tenkte ved å si at han mest sannsynlig hadde gjort det samme selv.

Contextual historical empathy

Fem elever ble plassert innenfor nivå fem. Disse fem elevene er alle faglig sterke, men det som også skiller dem ut er at de var svært aktive i timene og diskusjonene vi hadde. Disse elevene grublet, og brukte spekulasjon i svarene sine, med «hvis det hadde skjedd, så hadde jeg nok gjort det, på grunn av». Som en elev i filmgruppen svarer på en av oppgavene:

d) Synes du det er en grei behandling nå? Synes du det var greit da?

F2-15 gutt

«Jeg synes at det hadde vært en forferdelig behandling nå fordi voksne får bare ikke lov å slå barn, og de som er annerledes skal ikke bli behandlet dårligere enn andre mennesker. Jeg vet ikke om det var så greit før i tiden, fordi jeg har aldri levd for så lenge siden, men jeg synes at uansett ikke bør behandle andre på grunn av at de er annerledes enn dem selv. Jeg tror de behandlet samene slik for 100 år siden de trodde kunne gjøre samene mer religiøse, få de til å lære seg svensk, og så visste de ikke om det var galt eller ikke å gjøre det. Samfunnet hadde lært dem å behandle de slik»

Barton og Levstik: det affektive perspektivet

Barton og Levstik har som tidligere nevnt fire kategorier som elevene plasseres innen, men som *tabell 3* viser var det to kategorier ingen av elevene i dette prosjektet havnet innenfor; *Caring About* og *Caring To*. De to nivåene elevene derimot ble plassert innenfor var *Caring That*, og *Caring For*, vi ser noen eksempler fra elevene nedenfor.

Caring that:

Hele 32 elever ble plassert innenfor *Caring That*. Grunnen for at elevene ble plassert her er at de svarte på spørsmålene basert på sitt eget moralske ståsted om fortiden. Her ser vi et eksempel på hvordan to elever i romangruppen og en elev i filmgruppen svarer på spørsmål d) Synes du det er en grei behandling nå? Synes du det var greit da?

R2-3, jente:

«Jeg synes ikke det er var så greit da fordi de er jo mennesker og alle skal bli behandlet likt selv om de er samer.»

R2-11, jente:

«Det er ikke greit å behandle dem slik nå eller før fordi folk har følelser og man mister ikke dem på så kort tid. Alle barn og voksne er like mye verdt, ingen skal bli behandlet annerledes.»

En elev i filmgruppen svarte følgende på samme spørsmål:

F2-10, jente:

«Nei, ikke i det hele tatt. Jeg skulle ønske alle ble behandlet likt helt fra starten av menneskeheten»

Alle disse tre elevene viser et sterkt moralsk ståsted om fortiden. De viser en forferdelse over hvordan samene ble behandlet.

Caring for:

Kun tre elever ble plassert innenfor dette nivået. Det som skiller disse to elevene fra de elevene som ble plassert innenfor *Caring That* er at de viser et ønske om å hjelpe, eller gripe inn i en situasjon. Som vi ser her på hvordan en elev fra romangruppen har svart på spørsmål

f) Hvordan tror du du ville ha oppført deg på denne skolen, dersom du var en nordmann?
Hvorfor?

R2-3, jente: «Jeg tror at hvis jeg var nordmann på skolen tror jeg at jeg hadde snakka norsk i timene men ikke vært så slem mot barna og brydd meg om de.»

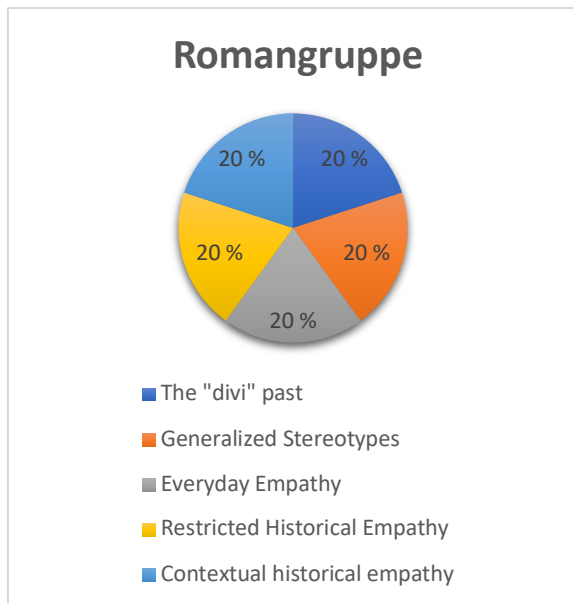
En annen elev som viste et ønske om å hjelpe er en elev som sa i sine besvarelser at hennes oldemor var en same, men at hun ikke har sagt det til noen siden hun synes det er flaut. Derfor er det ikke overraskende at hun i sine besvarelser på samme spørsmål som ovenfor viser et ønske om å gripe inn eller hjelpe, vi ser hennes besvarelser nedenfor:

R2-9, jente: «Hvis jeg hadde vært en nordmann på skolen så hadde jeg nok vært en snill og hjelpsom lærer. Jeg hadde hvert fall prøvd alt jeg kan. Jeg ville vært en lærer der elevene tenkte at de stolte på meg og at de kunne si ifra hvis noe er galt. Jeg ville behandlet de norske likt som de samiske. Jeg syns selv det er godt og trygt å ha en voksen som er der for meg og ser hvordan jeg har det»

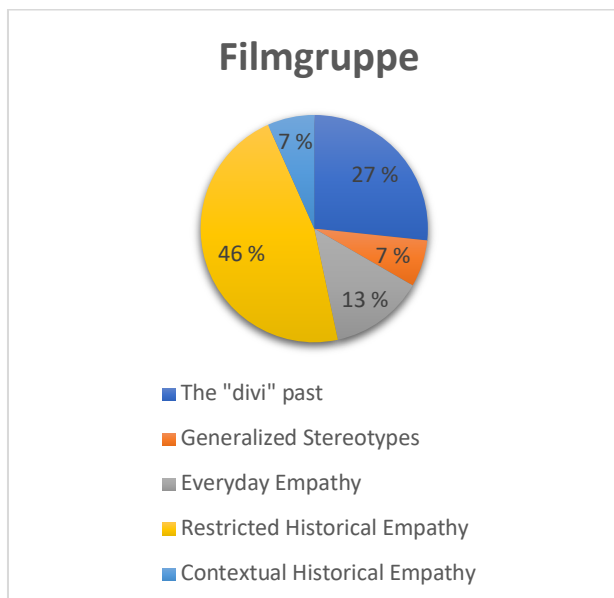
B. Var det forskjell mellom roman -og filmgruppen?

Vi starter med å se på sektordiagrammene nedenfor for å se om det var en merkbar forskjell i nivåplasseringen til elevene i roman- og filmgruppen.

Figur 3-6: Kvantitativ sammenligning av nivåplassering mellom elevene i romangruppe og filmgruppe



Figur 3: Kognitiv plassering Romangruppe



Figur 4: Kognitiv plassering Filmgruppe

Elevene i romangruppen var helt jevnt fordelt mellom de 5 nivåene, hvor fire elever (20%) havnet på hvert nivå.

I filmgruppen var det en mindre spredning hvor fire elever (27%) havnet på nivå 1, en elev (7%) på nivå 2, to elever (13%) på nivå 3, syv elever (46%) på nivå fire og til slutt en elev (7%) på nivå 5.

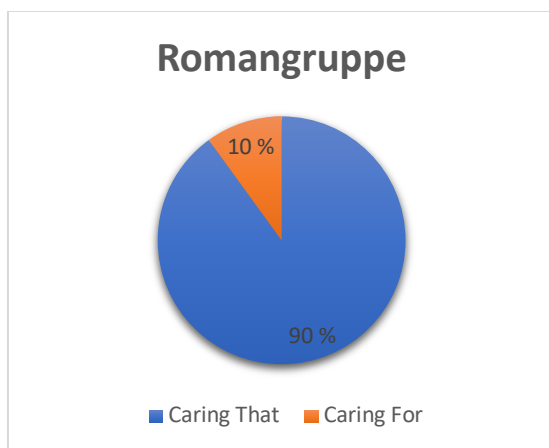
Ut ifra diagrammene kan vi lese at hele 46% av elevene i filmgruppen havnet på nivå 4, *Restricted Historical Empathy*, hvor romangruppen var det 20% av elevene.

Vel å merke er det ble 20% av elevene i romangruppen plassert på nivå 5, *Contextual Historical Empathy*, mens kun 7% av filmklassen ble plassert der.

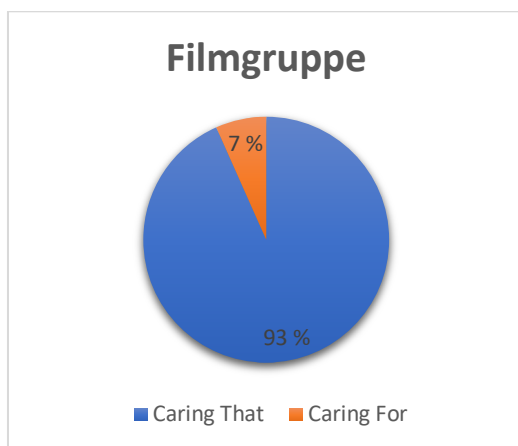
Hvis vi ser på diagrammene i sin helhet ble filmgruppen plassert litt høyere enn romangruppen, hvor 66% av elevene ble plassert på nivå 3-4-5 i filmgruppen, mot 60% i romangruppen.

I filmgruppen var det stor forskjell mellom elevene hvor de fleste havnet enten på et lavt nivå eller høyt. Dette gjenspeiler klassen godt fordi det er et stort sprik i ferdighetsnivået i den klassen, mange svake elever og mange sterke, og få på gjennomsnittet. Derimot er ferdighetsnivået i romanklassen mer spredt hvor det er generelt en jevn fordeling av elever.

Vi ser videre på den affektive plasseringen av elevene i figur 5-6 nedenfor:



Figur 5: Affektiv plassering Romangruppe



Figur 6: Affektiv plassering Filmgruppe

Affektiv sammenligning: elevene i begge klasser havnet i stor grad innenfor *Caring That* og i begge klasser var det få elever som havnet innenfor *Caring For*. Flertallet av elevene i både roman- og filmgruppen viste affektiv historisk empati ved å dømme fortiden basert på etikk og moral og ble derfor plassert innenfor *Caring That*. Tre elever, to fra romangruppen og en fra filmgruppen, viste affektiv historisk empati ved å vise et ønske om å gripe inn i situasjonen og ble dermed plassert innenfor *Caring for*.

Resultatene viser at elevene ble i stor grad plassert likt innenfor affektiv historisk empati, både innenfor roman- og filmgruppen.

Det som, hovedsakelig og bemerkelsesverdig, skilte ad de to gruppene var måten de svarte på spørsmålene, romangruppen brukte mye «jeg tror ...» og prøvde å gjenskape et bilde av situasjonen i sitt eget hode og plassere seg selv i den samme situasjonen, mens filmgruppen brukte ofte eksempler rett fra filmen. Dette førte til at flere elever i romangruppen i større grad brukte følelser i sine besvarelser enn i filmgruppen.

Identifisering med karakter

I teorikapittelet ble det viet oppmerksomhet til karakterenes betydning for å kunne fremme empati. Hvilken betydning har det på elevenes resultater at de klarer å identifisere seg med en karakter i romanen eller filmen? Både i romanen og filmen er hovedkarakteren en jente.

Nedenfor i *tabell 4* ser vi en skisse over hvor mange i romangruppen identifiserte seg med en karakter.

Tabell 4: Romangruppe: identifisering med karakter

Faren	Lillebror	Bestemor	Katja	Ingen	Total
5	2	2	7	4	20

Som *tabell 4* viser identifiserte den største delen av elevene seg med Katja, som er romanens hovedkarakter. De andre elevene identifiserte seg med faren, lillebror eller bestemoren. Til slutt var det fire av elevene som ikke identifiserte seg med noen i romanen.

Viktigheten av å bli «transportert» inn i fortellingen og identifisere seg med en karakter for å fremme empati ble snakket om tidligere i oppgaven. Derimot viste resultatene hos elevene som leste roman seg å være omstridte.

De elevene som identifiserte seg med hovedkarakteren Katja, var plassert på nivå 1-2-3-4-5, hvor to havnet på nivå 3 og to på nivå 5 i den kognitive delen. De som ikke identifiserte seg med noen havnet også på spredte nivåer, nivå 1, to på nivå 2, og nivå 5. Derfor kan en tenke seg at det ikke er avgjørende for en elev som leser roman å identifisere seg med karakterene for å kunne bli «transportert» inn i handlingen for så å fremme historisk empati.

I *tabell 5* ser vi hvor mange og hvilken karakter elevene i filmgruppen identifiserte seg med.

Tabell 5: Filmgruppe: identifisering med karakter

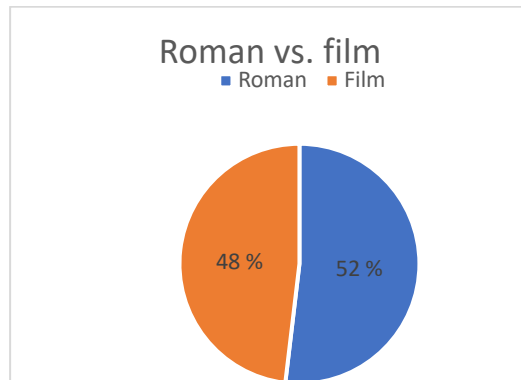
Elle-Marja	Njenna	Elle-Marja og Njenna	Ingen	Total
6	6	2	1	15

I filmgruppen identifiserte alle elevene utenom en seg med en karakter i filmen. De identifiserte seg enten med hovedkarakteren Elle-Marja, eller hennes lillesøster Njenna, som var en nokså sentral karakter i filmen. Eleven som ikke identifiserte seg med noen i fortellingen havnet på nivå 4 innenfor Ashby og Lee sin tabell for kognitiv historisk empati. Derfor blir det vanskelig i denne forskningen å si hvor viktig identifisering med en karakter var for å fremme elevenes historiske empati, men at den ene eleven som ikke identifiserte seg med noen i filmen kan støtte romanens resultater at identifisering med karakter i en film ikke er nødvendig for å kunne fremme historisk empati.

Hvis en sammenligner romangruppen og filmgruppen med identifisering av karakter er det klare forskjeller. I romangruppen identifiserte syv av elevene seg med faren og bestemoren, altså ikke jevnaldrende karakterer. Dette skjedde ikke i filmgruppen. Dette kan skyldes at det visuelle markerer en forskjell her som romanen ikke gjør fordi den ikke er visuell.

Ordtelling

Figur 7: ordtelling roman vs. film



I skolesammenheng er produksjon av ord i forhold til kvantitet ofte ansett som meget viktig. Elevene oppfordres til å skrive mye for å forbedre språket sitt, og det kan bli tydet som en gjenspeiling av elevenes interesse og engasjementet i aktiviteten og dermed en del av hans/hennes læringsutbytte.

Om vi sammenligner produksjon av ord mellom romangruppens og filmgruppens besvarelser av *Individuell oppgave 2*, er det ikke en betydelig forskjell mellom de to gruppene. Romangruppen leverte gjennomsnittlig 18 ord mer, eller rundt 10% lengre besvarelser, per elev. Dette viser ikke en betydelig forskjell mellom gruppene, og kan derfor tolkes som at roman og film generelt skaper omtrent like stor interesse hos elevene.

C. Var det en forskjell mellom gutter og jenter?

Hovedfokuset i analysen ligger på å sammenligne roman- og filmgruppen som en helhet. På en annen side er det også interessant å se om det var en merkbar forskjell på jentene og guttene i klassen, og hvem de identifiserte seg med. Hovedkarakteren i både film- og roman var en jente, derfor er det interessant om det hadde en betydning på hvem elevene identifiserte seg med.

Identifisering med karakter

Vi tar først for oss romangruppens resultater i *tabell 6* nedenfor.

Tabell 6: Romangruppe: identifisering med karakterer

	Faren	Lillebror	Bestemor	Katja	Ingen	Ikke svart	Total
Gutt	4	2	2		3	1	12
Jente	1			7			8

I romangruppen identifiserte ingen av guttene seg med hovedkarakteren. Derimot identifiserte fire gutter seg med faren. Faren var nødt til å sende Katja, mot sitt eget ønske, på internatskolen for å unngå å bryte loven. Grunnen for dette er gjentakende hos alle fire; at de identifiserte seg med faren nettopp av denne grunnen, som vi ser her hos elev i romangruppen:

R2-10 gutt:

«Jeg identifiserer meg med faren fordi han gjør det riktige selv om det føles galt. Hvis han ikke sender Katja til skolen så blir han arrestert og Katja blir sendt av gårde uansett»

Av jentene så identifiserte alle jentene uten om en seg med hovedkarakteren Katja. Her ser vi eksempel:

R2-20 jente:

«Jeg tror jeg kjenner meg mest igjen i Katja, hvis jeg hadde reise hjemmefra og vært borte så lenge så ville jeg også grått meg til søvn og etter hvert prøvd å forsvare meg slik hun gjorde»

Tabell 7: Filmgruppe: identifisering med karakterer

	Elle-Marja	Njenna	Elle-Marja og Njenna	Ingen	Total
Gutt	3	3		1	7
Jente	3	3	2		8

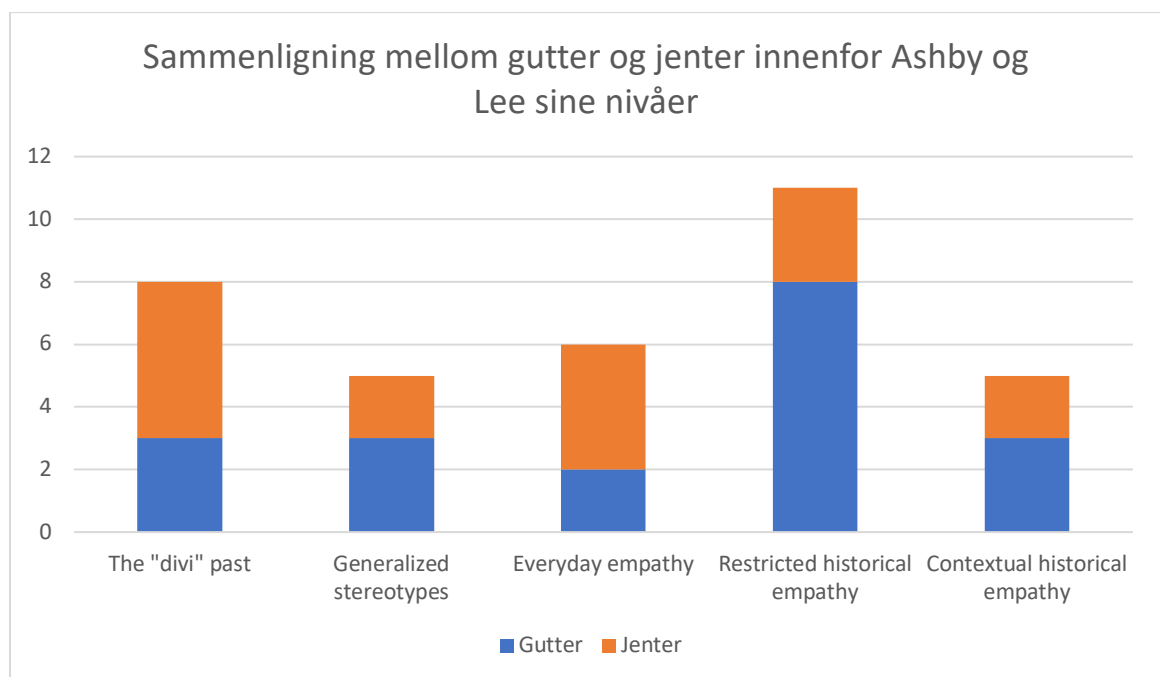
I filmgruppen var resultatene mer overraskende. I *Sameblod* er det nemlig mange mannlige karakterer elevene kunne ha identifisert seg med, som kjæresten til Elle-Marja som var en svensk gutt. Ingen av guttene identifiserte seg derimot med han. Det var jevnt fordelt hvem elevene identifiserte seg med, Elle-Marja og lillesøsteren Njenna.

I romangruppen var det ingen av guttene som identifiserte seg med en kvinnelig karakter, men i filmgruppen identifiserte alle guttene seg med en kvinnelig karakter. Derfor blir det vanskelig å si om det er lettere for eleven å identifisere seg med en karakter hvis karakteren er

lik en selv, men det kan derimot peke på at identifiseringen skjer mer på film og krysser kjønn.

Videre i *figur 8* ser vi forskjellen på jenter og gutter når det kommer til hvilket nivå av historisk empati de viste i sin besvarelse. På grunn av at de aller fleste elevene havnet innenfor *Caring That* i den affektive delen blir fokuset her satt på Ashby og Lee sin modell, kognitiv historisk empati:

Kognitiv plassering av jenter og gutter



Figur 8: Jenter vs. gutter; nivå innenfor kognitiv historisk empati

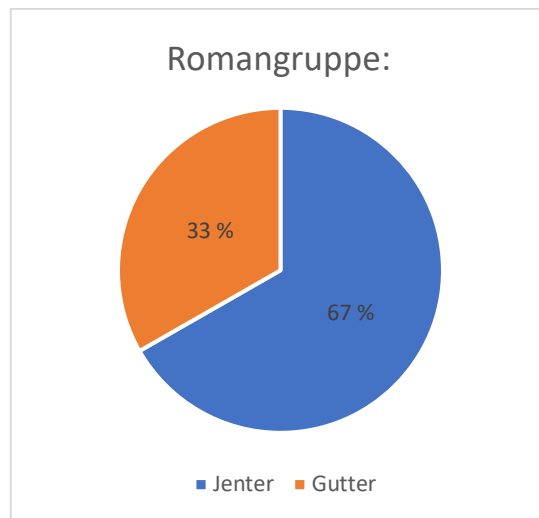
Det vi ser tydelig fra resultatene som fremvises i *figur 8*, er at gutter oppnår høyere nivåer enn jenter når en jobber med empati på denne måten. Dette er overraskende funn ettersom jentene i disse klassene vanligvis gjør det bedre.

Jentene sine resultater viste at de havnet gjennomsnittlig mellom nivå 2 og 3, med et gjennomsnitt på 2,68. Guttene derimot havnet mellom nivå 3 og 4, med en gjennomsnittlig plassering på 3,26.

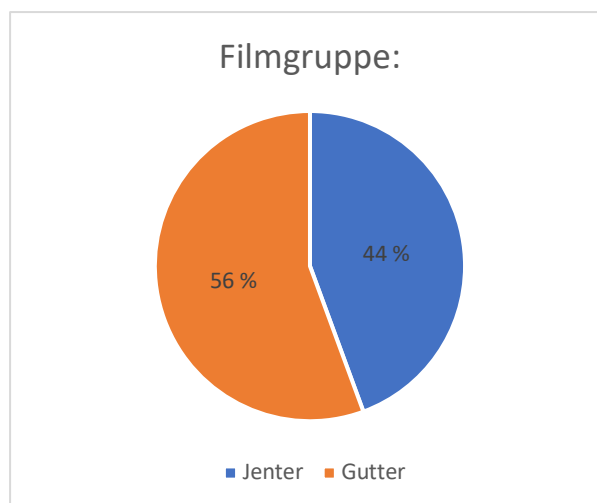
Hvis vi ser på helheten av *figur 8* ser vi også at nivå 4, *Restricted Historical Empathy*, skiller seg ut, hvor de fleste guttene havnet innenfor. Derimot havnet de fleste jentene på nivå 1, *The «divi» past*.

Ut ifra denne sammenligningen ble guttene generelt plassert på et høyere nivå når det kommer til den kognitive delen av historisk empati.

Ordtelling



Figur 9: ordtelling: jenter og gutter i romangruppen



Figur 10: ordtelling: jenter og gutter i filmgruppen

Hvis vi tar et nærmere blikk på forskjellen mellom jenter og gutter og fokuserer på hvor mange ord de produserte, så er det stor forskjell mellom romangruppen og filmgruppen. I romangruppen skrev jenter mer enn gutter, mens det var motsatt i filmgruppen.

I tillegg skrev gutter 45% mer i filmgruppen enn i romangruppen. For jenter er det derimot det motsatte: jentene i romangruppen skrev 70% mer enn jentene i filmgruppen.

Til en viss grad kan dette kan tolkes som forskjeller på det faglige nivået i klassene, hvor i filmgruppen er guttene generelt faglig sterkere enn i romangruppen og i romangruppen er jentene generelt faglig sterkere enn i filmgruppen.

En annen side som er verdt å se på, er om dette kan skyldes hva som inspirerer kjønnene?

Det kan tolkes som om film motiverer gutter mer, og roman motiverer jentene mer.

Forskningsspørsmål 2: Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?

Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave

I refleksjonsoppgaven skulle elevene reflektere over hvordan hele opplegget fungerte for dem og evaluere hva de synes om opplegget. Det var det til sammen 30 elever som leverte inn oppgaven, 16 fra romangruppen og 14 fra filmgruppen. Dette forskningsspørsmålet tar for seg gruppediskusjon som aktivitet og hvilken rolle den kan ha for å fremme historisk empati.

Som nevnt tidligere ble gruppene sammensatt med utgangspunkt i å ha en positiv påvirkning på de ulike elevene. Dette ble gjort ved å blande sammen faglig sterke og svake elever, samtidig som det ble prøvd å etablere en sosial kontekst hvor elevene følte seg trygge til å prate og dermed fremme sin egen mening.

For å svare på forskningsspørsmålet ble det lagt tre delspørsmål;

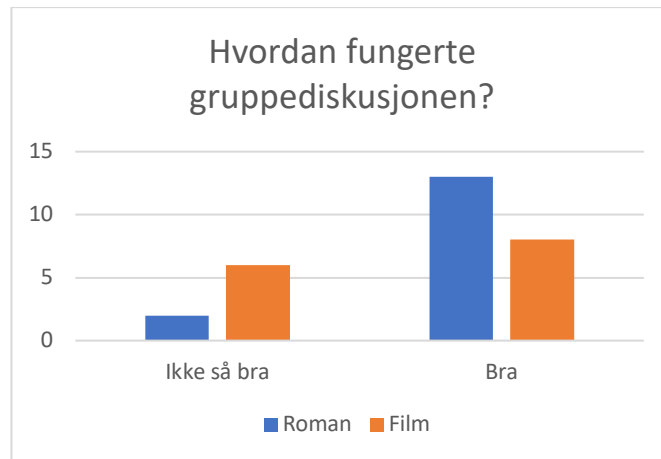
- A. Hva viste besvarelsene?
- B. Hadde gruppediskusjonen noen innvirkning på deres forståelse?
- C. Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle i historiefaget?

A. Hva viste besvarelsene?

Vi starter med å se på hva elevene selv mente om gruppediskusjonen. Elevene svarte i stor grad positivt til gruppediskusjonene, men det var en stor forskjell mellom gruppene. Dette skyldes nok at de to klassene er svært forskjellige i klassedynamikken, i romangruppen har de generelt en større trygghet i klassen hvor alle tør å snakke og fremheve sin egen mening. Så sett fra eget perspektiv så overrasker det ikke at romangruppen svarte positivt i en større grad enn filmgruppen.

Nedenfor i *figur 11* ser vi en kvantitativ fremstilling av de elevene som svarte på spørsmålet knyttet til gruppediskusjon og hva de selv mente om den som en aktivitet i undervisningsopplegget.

Figur 11: Hvordan mente elevene selv at gruppediskusjonen fungerte?



Av elevene som svarte på spørsmålene knyttet til diskusjonsoppgaven var det tretten elever i romangruppen som svarte positivt til gruppediskusjon, og åtte elever i filmgruppen som svarte positivt til den.

Ved videre analyse av besvarelsene, fremkommer det et generelt gjentakende svar fra elevene: de fleste syntes det fungerte bra til slutt, men mange mente det tok lang tid før de kom seg i gang.

De som svarte positivt til gruppediskusjon

Elevene likte å få muligheten til å diskutere selv, høre andre sin mening og dermed lære noe nytt. De trekker i stor grad frem at det å få snakke selv og høre på andre ga dem en bedre forståelse av temaet. Nedenfor ser vi på noen eksempler:

R3-14, gutt:

«Den fungerte veldig bra, jeg synes det var veldig morsomt. Jeg fikk en del interessant ut av det, folk i gruppen tenkte veldig annerledes enn meg og det var kjekt å høre deres meninger.»

F3-12, gutt:

«Jeg fikk i hvert fall mange muligheter til å kjenne på andre sine perspektiver på hvordan de tenkte, hvordan de opplevde eller fikk inntrykk av det de så. Vi fikk diskutere veldig mye. Jeg personlig fikk noe ut av det, men jeg ble litt stresset av å snakke i den situasjonen, brukte litt lang tid på å få ting ut, men jeg fikk mye ut av de andre sine meninger.»

Elev R3-14 og F3-12 trekker frem at verdien i gruppediskusjonen var å få høre andre sine meninger, som var et av målene med gruppediskusjonen.

R3-15, gutt:

«Ja, jeg synes det fungerte mye bedre enn å bare tie stille og se ned i en bok. Så ja det var ganske interessant at vi fikk diskutere hva vi synes om ting, som for eksempel hva vi synes om temaet.»

Elev R3-15 viser at gruppediskusjon er noe han foretrekker fremfor tradisjonelt skolearbeid. Eleven uttrykker en positiv verdi i det å få diskutere selv og sette ord på sine egne meninger.

F3-13, gutt:

«Jeg fikk noe interessant ut av den, fordi jeg lærte at det noe kanskje var greit å gjøre på den tiden, selv om det egentlig ikke var grei behandling av samene. Det er egentlig det jeg vil si her.»

Elev F3-13 ble plassert på nivå 3, *Everyday Empathy* i *Individuell oppgave 2*. Der viste han ikke nevneverdig forståelse hvordan mennesker tenkte i fortiden. Derimot gir han uttrykk for i sin besvarelse at å diskutere med andre muntlig har gitt han en bedre forståelse av dette.

De som svarte negativt til gruppediskusjon

Av de som svarte negativt til gruppediskusjonen så svarte de fleste at dette var på grunn av at gruppen tullet for mye, de ikke fikk høre andre sin mening, eller at de i gruppen hadde like meninger og derfor fikk de ingenting ut av selve diskusjonen. Her eksemplifiserer en elev fra romangruppen dette:

R3-7, jente:

«Jeg synes ikke gruppediskusjonen funket så bra, jeg var på gruppe sammen med to gutter som tullet veldig mye i starten, men han ene ble tatt ut og han andre sluttet å tulle når jeg sa ifra. Men det var interessant å høre på hva han sa. Og hvem han kjente seg igjen i og hvorfor.»

Elev R3-7 trekker frem at gruppen hennes fungerte ikke. Det er viktig i en gruppediskusjon at alle elevene er med og bidrar i diskusjonen. Dette er en utfordring for de fleste lærere, men noe en må være bevisst på når gruppediskusjoner skal brukes i klasserommet. Derimot konkluderer hun til slutt at når eleven gjorde det han skulle, så var det interessant å få høre meningene hans.

En annen begrunnelse for at gruppediskusjonen ikke fungerte hos noen elever var at elevene hadde like meninger som førte til mangel på diskusjon, som elev F3-7 eksemplifiserer nedenfor

F3-7, gutt:

«Gruppediskusjonen gikk ikke så bra men vi klarte å bli ferdig med oppgavene. Jeg hadde ikke så mye annerledes mening enn de andre.»

B. Hadde gruppediskusjonen noen innvirkning på deres forståelse?

Gruppediskusjonen som elevene referer til i besvarelsene sine er aktiviteten mellom innlevering av *Individuell oppgave 2* og *Refleksjonsoppgave 3*. Derfor var det en mulighet for å se om elevene hadde endret sin mening. Elevene viste i liten grad synlige resultater på at gruppediskusjonen hadde noen innvirkning på deres forståelse. To elever viste en merkbar endring i sin forståelse av samenes historie, og dermed en endring i plassering av nivå i historisk empati. Den ene eleven gikk fra kognitivt nivå 2, *Generalized Stereotypes* til nivå 4, *Restricted Historical Empathy*. refleksjonsoppgaven viste han en mye større forståelse for emnet i form av historisk kontekst og kunne utdype sine svar. Eleven svarte som følger på refleksjonsoppgaven:

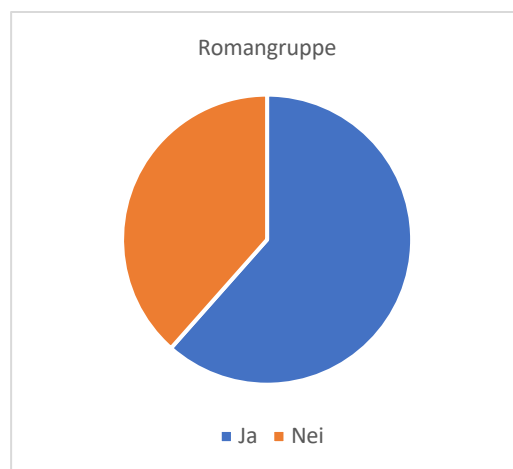
R3-16, gutt:

«Jeg trodde før at folk var dummere før i tiden, og at det var dumt at de slo barn og sånn på skolen. Men det var fordi de hadde det vanskeligere enn det vi har det nå, siden det var ikke så mange valgmuligheter for jobb før, så hvi de hadde lyst å jobbe på den

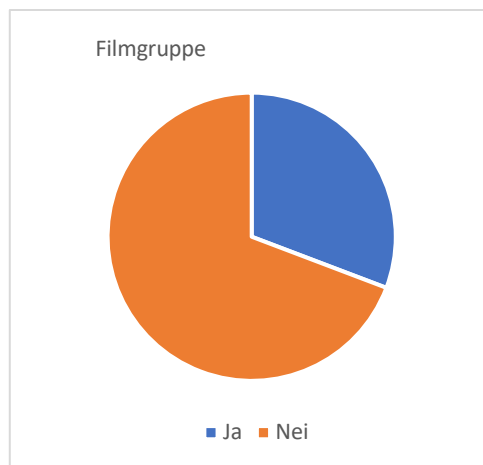
skolen, så hvis rektor sa at de måtte slå barn som kom fra det og det stedet, så måtte de det for å beholde jobben.»

Denne eleven valgte også å svare på refleksjonsoppgaven muntlig som gjorde at han svarte svært utfyllende på refleksjonsoppgaven sammenlignet med *Individuell oppgave 2*. Denne eleven sliter til vanlig med å konsentrere seg i timene og når han ble satt i en diskusjonsgruppe så måtte jeg fjerne han fra den gruppen siden han ødela for de andre. Han ble derfor plassert med en annen elev som også forstyrret gruppen sin og meg selv. Han fikk derfor god oppfølging i diskusjonsgruppen og kunne stille meg spørsmål og ble selv utfordret på sine svar. Den andre eleven, R3-13 ble eksemplifisert i del A, viste i sin refleksjonsoppgave en større forståelse for hvordan folk tenkte i fortiden og viste dermed verdien bak å ha en gruppediskusjon. Han gikk fra nivå 3, *Everyday Empathy*, til nivå 4, *Restricted Historical Empathy* etter gruppediskusjonen.

Videre skal vi se på om elevene selv mener de endret mening etter eller under selve diskusjonsoppgaven.



Figur 12: Endret elevene sin mening etter/under gruppediskusjonen?



Figur 13: Endret elevene sin mening etter/under gruppediskusjonen

Som nevnt ovenfor var det kun to elever som viste merkbare endringer i sine besvarelser etter gruppediskusjonen. Derimot er det en større del av elevene som selv mener de endret mening etter eller under gruppediskusjonen. De aller fleste svarer i samme mynt, at når de fikk høre andre sin mening og deres argumenter så ble de minnet på noe fra romanen eller filmen som de hadde glemt ut eller ikke tenkt på, som førte til en bedre forståelse av temaet.

R3-13, gutt:

«Det var mye interessante ting, men det som interesserte meg mest var det som ble sagt av en på gruppen min, er at hvis du har vært lenge med mennesker som bare tenker på seg selv, så blir du ganske fort ganske lik selv. Litt vanskelig å forklare, men ja.»

Ut ifra elev R3-13 sin besvarelse kan det tydes at gruppediskusjonen har ført til en større bevissthet rundt den historiske konteksten og hvilken påvirkning den har på personers valg.

De som svarte at deres meninger ikke hadde blitt endret mente at sin egen mening var korrekt, men likte å høre andre sine meninger, eller at de andre i gruppen hadde like meninger som seg selv.

C. Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle?

Å bruke diskusjonsgrupper kan hjelpe elevenes mentale forklaringer og kan bli sett på som et kognitivt klatrestativ hvor språket for en sentral plass i læringsprosessen (Ogden, 2004).

Gruppediskusjon skal også kunne hjelpe elevene å fremme historisk empati, dersom elevene skal nå et høyere nivå av forståelse ved å diskutere med andre elever enn det de hadde nådd alene (Ashby & Lee, 1987). Gruppediskusjon som aktivitet hjelper elevene å få frem sine meninger og hold, eller lære å argumentere for hvorfor de mener det de gjør. I både

romanklassen og filmklassen er diskusjon en populær aktivitet i klasserommet. Elevene ser på det som et avbrekk fra å måtte høre på læreren snakke eller skrive en oppgave selv.

Historiefaget er et muntlig fag hvor diskusjon har og burde ha en betydelig rolle for å gjøre elevene mer aktive i sin egen læring. Ikke alle elever har selvtilliten til å rekke opp hånden og diskutere i plenum, så det å bruke gruppediskusjoner er utmerket for disse elevene. Men om diskusjonen i dette prosjektet hadde en betydelig rolle for utvikling av historisk empati hos elevene er en annen side.

Førsteintrykket er at gruppesammensetningen ikke fungerte eller påvirket samtalen til elevene i en særlig grad. Kun to elever viste merkbare fremskritt når det kommer til utvikling av historisk empati. Derimot viste gruppediskusjonen seg å forsterke meningene til de fleste elevene og gjøre dem tryggere i lærestoffet. I tillegg mente mange av elevene selv at den hjalp dem.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplevde elevene selve undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?

Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave

Det tredje og siste forskningsspørsmålet skal belyse om elevene har endret sitt syn på samene og hvordan elevene selv mente undervisningsopplegget fungerte i praksis, hva de har lært av selve opplegget, og hva de selv mente fungerte best for å fremme deres egen forståelse av samenes historie. Roman- og filmgruppen vil bli sammenlignet for å se hvilket innvirkninger roman- og film hadde på deres opplevelse av undervisningsopplegget. Individuell oppgave 3- Refleksjonsoppgave i tillegg vil mine egne notater av hvordan undervisningsopplegget fungerte bli brukt for å belyse hvordan undervisningsopplegget fungerte sett fra lærerens perspektiv.

For å svare på forskningsspørsmål 3 ble det laget to delspørsmål:

- A. Har elevene endret sitt syn på samene?
- B. Hva likte elevene selv best?

A. Har elevene endret sitt syn på samene?

I *tabell 8* vil vi se om elevene har endret sitt syn på samene gjennom undervisningsopplegget.

Tabell 8: Endret elevenes sitt syn på samer?

	Ja	Nei
Romangruppen	12	4
Filmgruppen	12	2

Det vi ser i *tabell 8* er hvor mange elever som selv mener de har fått endret, eller utviklet en bedre, forståelse av samene. Av elevene skriver 12 av 16 i romangruppen at de har endret sitt syn, mens 12 av 14 i filmgruppen. Elevene trekker frem ulike grunner for hva som har vært med på å få dem til å endre egen mening om samene, at de ikke var klar over at denne mørke delen av samenes historie eksisterte, og at dette har bidratt til at de har fått en bedre forståelse for kulturen deres. Som elev N3-9 jente, påpeker:

«Jeg har endret synet mitt på samer for før så jeg kun på dem som en folkegruppe. Men nå verdsetter jeg dem mer fordi nå vet jeg hva de har betydd for Norges historie og hva de gikk gjennom»

En elev nevnte også i refleksjonsoppgaven at han selv er same, og han visste ikke at samene hadde blitt behandlet på denne måten:

R3-14, gutt:

«Ja, jeg har endret syn på samer på grunn av at jeg er egentlig same selv. Jeg visste ikke at de hadde hatt det så forferdelig og at de fortsatt har det litt forferdelig har jeg nå skjønt. Så det er litt dumt ja.»

B. Hva likte elevene selv best?

Det er viktig avslutningsvis i analysen å se på hva elevene selv mener om opplegget og om de mener noe kunne blitt gjort på en annen måte. Som en overordnet del av læreplanen skal lærere møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2017).

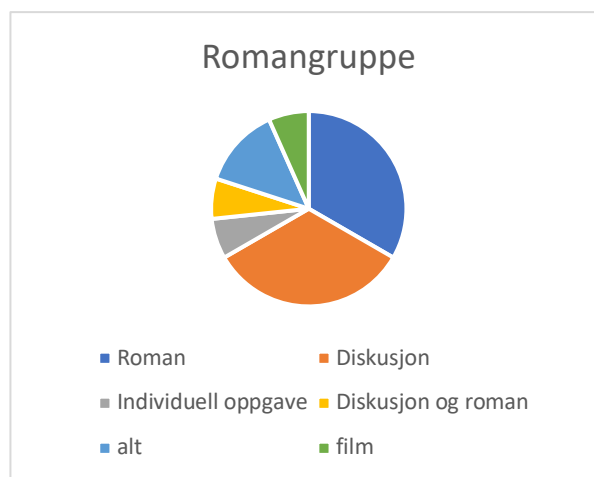
Denne delen vil derfor analysere og gi en oversikt over hva elevene selv mente om opplegget. Den generelle oppfatningen ved analysen er at elevene var positive til undervisningsopplegget. Alle elevene, utenom to, svarte kun positivt på deres opplevelse av opplegget. Av disse to elevene som svarte mer nøytralt mente den ene eleven at opplegget var

litt bra, mens den andre eleven syntes opplegget var kjedelig i starten, men at det ble bra når de fikk se filmen. Nedenfor ser vi et eksempel fra en elev i romangruppen.

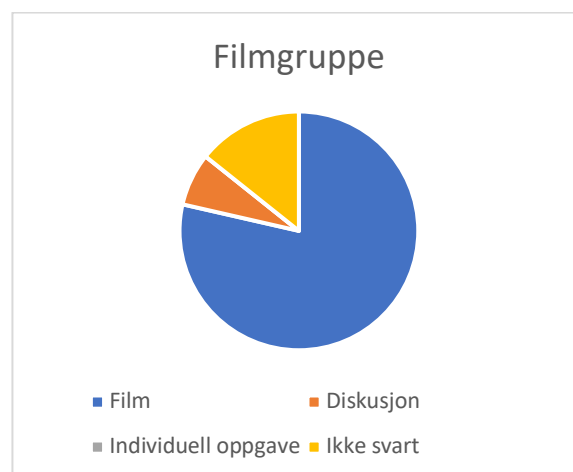
R3-6, jente:

«Jeg lærte mye mer enn det jeg ville ha gjort hvis vi bare hadde lest i boka og svart på oppgaver. Jeg tror grunnen til det er at jeg klarte å sette meg inn i hvordan de hadde det og klarte å se for meg hvordan det kan ha vært. Så jeg likte veldig godt å jobbe på denne måten fordi jeg forsto mye mer.»

I figur 14-15 nedenfor ser vi en sammenligning i diagrammene mellom romangruppe og filmgruppe på hvilket deler av opplegget elevene lærte mest av og likte best.



Figur 14: Elevenes egne meninger om undervisningsopplegget: hva likte de best?



Figur 15: Elevenes egne meninger om undervisningsopplegget: hva likte de best?

Det er en merkbar forskjell mellom romangruppen og filmgruppen i besvarelsene.

I romangruppen var det en stor variasjon på hva elevene likte best, hvor de fleste foretrakk diskusjon eller roman.

Vi ser først på romangruppens besvarelser og begrunnelser for hvorfor de foretrakk den gitte aktiviteten. Av romangruppen var det fem elever som likte best å kunne diskutere selv, som nevnt i forskningsspørsmål to lærte disse elevene mest av å få høre andre sin mening.

Det var fem elever som likte best å høre på opplesing fra romanen, av disse elevene nevner to elever at det var avslappende aktivitet hvor de kunne sitte og se for seg hvordan ting var i fortiden, tre mener det var interessant å høre etter for så å kunne finne svar på hva de selv mente. En elev svarte ikke på spørsmålet.

Elev R3-7, jente sier følgende:

«Jeg tror jeg lærte mest/likte best å høre romanen. Det var interessant å lese/høre en historie som var basert på virkeligheten og få høre hvordan de ble behandlet.»

Generelt er det et gjentakende svar at elevene likte å jobbe med en oppgave det ikke var en fasit på, som en gutt i romangruppen presiserer:

R3-13, gutt svarer:

«Jeg likte best å få høre roman og så gjøre oppgave etterpå. Siden alle måtte konsentrere seg og faktisk finne svar selv.»

R3-2, jente nevner også det samme:

«Jeg likte at det ikke var en fasit i oppgaven. Jeg likte å tenke selv på hva jeg synes var rett og ikke»

I filmgruppen derimot, svarte elleve av elevene at de likte eller lærte mest av å se på film, en elev sier at han likte diskusjonen best, men påpeker at han ikke lærte så mye av det og to elever svarte ikke på spørsmålet. Av elevene som valgte film var det et gjentakende svar, at filmen var bra, at de fikk se hvordan samene hadde det og at de likte å få se film.

Her ser vi et eksempel på besvarelse fra en gutt i filmklassen:

F3-7, gutt:

«Jeg har lært veldig mye av filmen fordi jeg fikk se hvordan de levde»

Kapittel 5: Diskusjon og drøfting

I det foregående kapittelet ble datamaterialet til elevene presentert og analysert, og det ble knyttet opp mot de tre forskningsspørsmålene. Besvarelsene til elevene ble analysert i lys av teori som har identifisert noen generelle mønstre og sammenhenger som vil bli diskutert videre i dette kapittelet. Til slutt vil det bli diskutert hvordan det opplevdes å undervise i «vanskelig» historie på grunnskolen, samenes historie.

Forskningsspørsmål 1: «Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?»

Formålet med undervisningsopplegget var å sammenligne historisk empati hos grunnskoleelever hvor den ene klassen leste roman og den andre så film.

Mine resultater i plasseringen av elevene støtter tidligere funn, nemlig at ved å gjennomføre et undervisningsopplegg som har som mål å fremme historisk empati, så kan grunnskoleelever utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013; Losnedahl, 2015; Perikleous, 2019; Roberts, 2019). Alle 35 elevene som leverte inn *Individuell oppgave 2* viste en form for historisk empati etter å ha lest roman eller sett film.

Undervisningsopplegget mitt la godt til rette for at elevene skulle få en helhetlig forståelse av samenes historie. Valgene jeg tok var bevisste og gjort ut ifra firetrinnsmodellen til Endacott og Brooks. Jeg brukte flere innfallsvinkler på samenes historie, både fra nordmennenes, svenskenes og samenes egne perspektiver, samt bruken av ulike typer kilder. Dette var en bevisst strategi for å hjelpe elevene å forstå den historiske konteksten og i den grad prøve å unngå at de skulle kun bli emosjonelt revet med ved lesing av roman og filmseing. Elevenes resultater viste klart at de hadde en forståelse for den historiske konteksten, de klarte å se samenes historie fra flere perspektiver i sine besvarelser. Dette resultatet støtter det Endacott og Brooks skrev om viktigheten av å ha grundige introduksjonstimer, for at elevene skal kunne fremme historisk empati og bruke mer enn bare følelser for å tolke romanen og filmen (Endacott & Brooks, 2013). Det viste seg å være viktig med godt forarbeid, da vi i starten av prosjektet arbeidet med et tankekart på tavlen hvor elevene selv fikk fortelle hva de kunne om samenes historie. Bildet som elevene fikk frem gjennom tankekartet om samenes historie, viste seg å være svært stereotypisk. Dette forsterker også viktigheten av å ikke ta for gitt at konteksten er forstått før de ble kjent med romanen og

filmen, da slike misforståelser kan føre til feiltolkning og dermed forsterke mytene om samene.

Som nevnt ovenfor viste alle 35 elevene en form for historisk empati, både kognitiv og affektiv. Som forventet var det en stor spredning i nivåene hos elevene. Det nivået de fleste elevene ble plassert innenfor var høyere enn forventet, innenfor kognitiv historisk empati ble de fleste elevene plassert på nivå 4, *Restricted Historical Empathy*. Innenfor affektiv historisk empati ble nesten alle elevene plassert innenfor *Caring That*.

Som lagt frem i metodedelen hadde begge klassene en stor del elever med innvandrerbakgrunn, eller hadde et annet morsmål enn norsk. Det som var interessant å se var at disse elevene, som ikke hadde noen tilknytning til samene og svært begrenset kunnskap om disse fra før, ville få noe utbytte av prosjektet som handlet om samene. I tillegg er det en del elever med læringsvansker som pleier å få tilpasset opplegg. Likevel bestemte jeg meg for å gi alle elevene det samme opplegget for å få et helhetlig bilde av klassen. En «normal» klasse i Norge består ofte nettopp av dette, elever med ulik bakgrunn og andre type utfordringer. Dette forteller oss videre at elever på grunnskolen kan, og burde få muligheten til å arbeide med prosjekter som har som mål å fremme historisk empati.

Det viser at både roman og film kan og burde bli brukt som verktøy knyttet til den nye læreplanen LK2020 for å fremme historisk empati hos elevene. Ved sammenligning av bruk av roman og film viste resultatene at filmgruppen ga uttrykk for høyere nivå av kognitiv historisk empati. I det affektive perspektivet av historisk empati viste begge gruppene nokså like resultater, hvor de aller fleste viste en form for et moralsk og etisk ståsted om fortiden og ble plassert på nivået; *Caring That*. Elevenes bruk av det affektive spekteret ble i stor grad knyttet opp mot deres forklaring på hva som er rett og galt, og de baserte fortiden på etikk og moral; «alle mennesker burde bli behandlet på samme måte».

Ut ifra resultatene og egne refleksjoner virker det som bruk av roman får elevene i større grad enn film til å uttrykke følelser i sine besvarelser. Som nevnt tidligere viste elevene i sine besvarelser nokså lik grad av affektiv historisk empati, dermed er det som drøftes nå basert på min egen tolkning av elevenes besvarelser og opplevelsen av opplegget i praksis. Det kan tenkes at opplevelsen av en roman, i større grad enn ved film, åpner for en kobling til egne følelser og gir en større grad av «selvgransking». Men, til gjengjeld, film illustrerer kraftigere og klarere forholdene enn romanen, som vises i det høyere nivå av kognitiv empati oppnådd gjennom filmbruken.

Produksjon av ord ble også trukket frem, da det ofte blir sett på som å gjenspeile elevens engasjement for arbeidet. Elevene i romangruppen leverte litt lengre besvarelser enn

filmgruppen, som er interessant på bakgrunn av at filmen varte drøye to timer, mens romanopplesingen tok en halvtime. Elevene i romangruppen ble nødt til å fokusere mye på å se for seg situasjonen og hvorfor de trodde ting skjedde. Romangruppen fikk heller ikke like mange eksempler på hvordan de samiske barna ble behandlet på skolen. Det førte til besvarelser hvor mange elever prøvde å sette seg selv i situasjonen, baserte svarene på egne erfaringer og generelt brukte mye følelser i sine besvarelser. I filmgruppen er det færre elever som svarer på spørsmålene ved å bruke affektive perspektivet, grunnen til dette tror jeg er at filmen ga elevene mange eksempler de kunne skrive ned uten at de reflekterte mye over hvordan personen kan ha følt seg. Derimot var det mange av elevene i filmgruppen som brukte fakta fra introduksjonstimene for å forklare hvorfor ting skjedde i filmen.

Fra mitt eget perspektiv mener jeg at romanen krevde mer av elevene, hvor de måtte selv prøve å forklare, med egne ord, hva skjedde og hvorfor, mens elevene i filmgruppen støttet seg fort på eksempler fra filmen for å svare på spørsmålene.

Derfor anser jeg fra mine resultater og egen tolkning at film passer dermed godt som «stillas» for elevenes læring og utvikling av historisk empati, og støtter mine resultater dermed tidligere funn (Dversnes, 2019; Paxton & Marcus, 2018; Stoddard et al., 2017). Film har en lavere terskel og er et enklere verktøy for alle elevene i en klasse å bruke og fungerer dermed bedre enn en roman. Men dette betyr ikke at en bør droppe roman som et verktøy for å fremme historisk empati, men at det er viktig for læreren selv å være bevisst på disse forskjellene og ta vurderingen ut ifra elevenes ferdigheter og motivasjon.

I undervisningsopplegget ble elevene bedt om å svare på hvilken karakter de identifiserte seg selv med i romanen og filmen. Tidligere forskning har omhandlet karakterens betydning for leserens mulighet for å bli transportert inn i handlingen (Feldman, 2018; Johnson, 2012; Koopman & Hakemulder, 2015). Ashby og Lee skrev at identifisering ikke er det samme som historisk empati, vi kan ikke komme inn i en persons hode (Ashby & Lee, 1987). Derimot mener jeg at identifikasjon ikke handler om å komme seg inn i en persons hode, men ved lesing av roman eller filmvisning prøver en å forstå den historiske konteksten ut ifra karakteren en har mest til felles med.

I både romanen og filmen var hovedkarakteren en ung jente. I filmgruppen identifiserte alle elevene utenom en seg med en karakter i filmen. Av elevene i filmgruppen som identifiserte seg med en karakter så identifiserte alle seg med hovedkarakteren Katja, eller hennes lillesøster Njenna. Dette indikerer at identifikasjon med karakter skjer på tvers av

kjønn i filmgruppen. Til tross for at det i filmen var flere mannlige karakterer som guttene i filmklassen kunne ha identifisert seg med.

I romangruppen var det en større spredning og fire elever, gutter, identifiserte seg ikke med noen i romanen. I tillegg var det ingen av guttene i den klassen som identifiserte seg med hovedkarakteren, som var en jente. Derimot identifiserte elevene seg med karakterer som bestemoren og faren, som viser at i romanen identifiserte elevene seg uavhengig av alder. Dette kan skyldes mangelen på visualisering, at alderen ikke hadde noen betydning for roman elevene.

Elevene i romangruppen identifiserte seg med karakterene ut ifra deres personlighet. De elevene som identifiserte seg med faren koblet i stor grad til at «han ikke ville gjøre noe galt», de som identifiserte seg med bestemoren sa det var siden «hun var så snill mot Katja». I filmgruppen identifiserte de seg med karakterene mer basert på valgene de tok i filmen, som med Elle-Marja «jeg hadde også rømt fra internatskolen» og Njenna «jeg hadde aldri latt min storesøster gå på fest alene».

Nivå av historisk empati som ble fremmet hos elevene, viste seg å være uavhengig av om eleven klarte å identifisere seg med en karakter. Noen av elevene som ikke identifiserte seg med noen utviklet høyt nivå av historisk empati, både kognitivt og affektivt. Også noen av elevene som identifiserte seg med hovedkarakteren utviklet lavt nivå av historisk empati. Ut ifra disse funnene kan det argumenteres for at identifisering med karakterer ikke er avgjørende for utvikling av historisk empati. Selv mener jeg at ved å identifisere seg med en karakter i en roman eller film, vil dette kunne gjøre det lettere for eleven å forstå den historiske konteksten, men det er ikke avgjørende.

Forskjellen mellom jentenes og guttenes nivå av historisk empati ble i tillegg analysert. Guttene viste gjentakende et høyere nivå av kognitivt historisk empati i deres besvarelser, mens jentene i større grad brukte følelser når de svarte på oppgavene. Dette var overraskende resultater på et vis, da jentene pleier generelt å gjøre det bedre i disse klassene. Det som også må tenkes her er at hovedkarakteren i både filmen og romanen var en jente, så jentene som en helhet burde hatt lettere for å identifisere seg med en karakter. Alle jentene i både roman og filmgruppen identifiserte seg med noen. Derimot var det fem gutter som ikke identifiserte seg med noen. Tross det var resultatene klare; guttene nådde et høyere nivå av historisk empati. Noe som igjen forsterker Ashby og Lee (1987) sine meninger om at identifikasjon ikke må forveksles til å være det samme som historisk empati.

Derimot mener jeg, som nevnt tidligere, at det kan hjelpe eleven. Og ut ifra mine tolkninger og resultater ser jeg en kobling mellom identifisering med karakter og bruk av affektiv historisk empati. Hvis en ser på resultatene av analysen så viser de at jentene identifiserte seg i større grad med karakterene, og viste en større grad av affektiv historisk empati. Derfor mener jeg at en av grunnene til at jentene viste mye følelser, var fordi de lettere satt seg i karakterenes sko og prøvde å forestille seg hvordan de hadde følt seg.

Jeg vil derimot si at jeg mener at de som har en kognitiv empati har en dypere forståelse for samenes historie. De har trosset det første steget, følelsene, for der å kunne forklare og forstå samenes historie på et høyere nivå enn kun ut ifra identifisering.

Det er også verdt å drøfte produksjon av ord hos elevene med et fokus på forskjellen mellom jentene i romangruppen og filmgruppen og forskjellen mellom guttene i romangruppen og filmgruppen. Vi tar først for oss jentene, jentene i romangruppen produserte nemlig 70% mer ord enn jentene i filmgruppen. I romangruppene er jentene generelt faglig sterke, mens det i filmgruppen er en stor variasjon hos jentene. Derfor overrasker disse resultatene ikke. Jentene i romangruppen levde seg mye inn i romanen, hvor jentene i filmgruppen ikke gjorde det samme med filmen. Dette er i seg selv verdt å se på, i filmen er Elle-Marja 14 år, hvor i romanen er Katja 7 år gammel. I filmgruppen var jentene veldig fokusert på Elle-Marja som en tenåring, hun måtte kle av seg foran rasebiologene, ville på fest, ville ha en kjæreste, mens i romangruppen var Katja en ung jente som savnet foreldrene sine og hjemmet sitt. Jentene i filmgruppen var veldig kritiske til valgene Elle-Marja tok, hvorfor snek hun seg på fest? Hvorfor gjør hun ikke bare det hun skal og unngår trøbbel? I romangruppen syntes jentene veldig synd på Katja, og tok mer rollen som en som ville beskytte henne.

Guttene i filmgruppen produserte 45% mer ord enn guttene i romangruppen. Det er ikke stor faglig forskjell mellom guttene i disse to klassene. Både i roman- og filmgruppen er det en stor spredning innenfor faglig nivå. Derfor er det interessant å se på, gitt at de har de samme forutsetningene som jentene, hvorfor guttene i filmklassen skrev 45% mer enn guttene i romanklassen. Guttene i filmgruppen reflekterte mer rundt «Hvorfor vil Elle-Marja reise vekk?» og koblet det opp mot den historiske konteksten. Guttene i romangruppen derimot hadde ikke de samme visuelle hjelpemidlene og støttet seg mer på personlighetstrekkene til karakterene og bygget videre på dem. Ut ifra disse resultatene kan man tolke at film er en større motivasjon for gutter enn det en roman er, og roman motiverer jenter bedre enn film. Selv om jentene i romangruppen kan sees på som helhetlig faglig sterkere så er forskjellen ikke så merkbar som resultatene antyder i dette prosjektet. Dette hadde vært interessant å

forske på videre i en annen forskning, og verifisere disse resultatene.. Kan dette tyde på at jenter kobles lettere til egne følelser og «selvgranskning» i den alderen, og at dermed roman som form passer bedre til dem, mens gutter responderer bedre til den mer demonstrative formen til filmen, hvor «ting vises» tydeligere- at dette appellerer til guttenes forståelse på en bedre måte enn en roman? Men da kan en tenke seg at man burde bruke film på gutter og roman på jenter, som blir en vanskelig situasjon for en lærer. Derfor mener jeg at ved å variere på undervisningsformene vil gi alle elevene en måte å oppnå sitt potensiale.

Derfor konkludere jeg ut ifra resultatene og min egen drøfting med at guttene gjorde det bedre i denne typen arbeid. Guttene viste også følelser i sine besvarelser, men trosset disse følelsene og forklarte samenes historie ut ifra historisk kontekst. Her har man en arena hvor gutter kan gjøre det minst like bra som jenter. Det er lovende og interessant i utdanningssammenheng og viser det er viktig å variere arbeidsformer for å gi begge kjønn muligheten for å realisere deres potensial.

Forskningsspørsmål 2: «Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?»

Elevene viste i stor grad at de likte å diskutere, de likte å få muligheten til å dele egne meninger og høre andre sine meninger. Noen elever svarte negativt til gruppediskusjonen da de mente de andre på gruppen hadde like meninger. Jeg mener derimot at dette også har innvirket deres læring. Det å få bekreftet at andre har like meninger som deg selv, bidrar også til økt forståelse.

Romangruppens resultater var mer positive til gruppediskusjonen. Dette ser jeg også i lys av forskningsspørsmål 1, hvor jeg konkluderte med at romanen krevde mer fra elevene. Det at romanen var en vanskeligere oppgave for elevene og mer «selvgranskende» kan også føre til at elevene, spesielt jentene, i den klassen hadde mye på hjertet de ville dele. Hvor i filmgruppen baserte elevene svarene sine i stor grad på scener fra selve filmen, som fører da også til mindre diskusjon rundt spørsmålene. I tillegg var romanen kortere enn filmen, som la til rette for at elevene måtte grave mer og tolke selv hva de mente. Dette funnet forteller også at det er bra for elevene etter lesing av roman og få diskutere og høre andre sine meninger, dersom det er en stor oppgave å skulle prøve å leve seg inn i et utdrag fra en roman. Fra eget perspektiv støtter dette mine egne meninger om hvordan gruppediskusjonen fungerte. Romangruppen tok oppgaven mer seriøst, hadde mer å si og kunne diskutere mer.

Om gruppediskusjonen hadde noen innvirkning på deres forståelse av samenes historie og fremme historisk empati var en annen side jeg så på. Dette skulle være målbart med tanke på at gruppediskusjonen var mellom to innleveringsoppgaver. Tidligere forskning viser at gruppediskusjon skal hjelpe elevene å fremme historisk empati, ettersom elevene kan nå et høyere nivå av forståelse ved å diskutere med andre elever enn det de hadde nådd alene (Ashby & Lee, 1987; Endacott, 2014; Endacott & Brooks, 2013). Derimot var det kun to elever som viste målbare resultater på dette. Det må også tas med i vurderingen, at mange av elevene syntes refleksjonsoppgaven var repeterende og var lite motiverte for å gjøre den oppgaven. Mange elever mente også selv at de endret mening under og etter gruppediskusjonen, selv om det var kun to elever som viste det ved analyse av refleksjonsoppgaven.

Til tross for at resultatene var vanskelige å tolke, påstår jeg at det var flere enn disse to elevene som viste en form for utvikling etter gruppediskusjonene og at aktiviteten hjalp dem å forbedre sin egen forståelse av samenes historie og hjalp dem å sette ord på sine egne meninger, ta hensyn til andre elevers meninger og ga dem en generell bedre forståelse av undervisningsopplegget. Ved å bruke en gruppediskusjon lærer elevene å lytte til andre elevers synspunkter, og lærer å ta hensyn til andres meninger, selv om de ikke deler dem. I tillegg får de utfordret seg selv og egne meninger ved bruk av en gruppediskusjon. Dette støtter Barton og Levstik (2004) tanker om at ved å tillate elevene å bry seg om historien kan vi utvikle elever som bryr seg om historien, og ved å delta i diskusjoner med andre må vi klare å forstå deres verdier og meninger. Dette kan dermed bidra til ett av historiefagets formål, å utvikle gode medborgere, som fremmer demokratibyggning.

Det er derimot også en del implikasjoner ved å bruke gruppediskusjon i en grunnskole. Elevene brukte lang tid på å komme seg i gang. Dette viser oss at elevene skulle ha fått strengere rammer ved gjennomføring av gruppediskusjonene. Derfor mener jeg at det er svært viktig at elevene blir utfordret mer på skolen til å diskutere i grupper, så de blir vant med å bruke diskusjon som en del av sin læring, da historiefaget er et muntlig fag som burde tillate rom for diskusjon og tillate elevene å ytre egne meninger.

Forsknings spørsmål 3: «Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?»

Elevene mente i stor grad selv at de har endret sitt syn på samene etter å ha gjennomført undervisningsopplegget. I sine besvarelser trekker de frem at de ikke var klar over at samene hadde en «mørk» historie. De elevene som mente at de ikke har endret mening sier at de visste mye om samene fra før, eller alltid har ment at alle skal bli behandlet likt. Det går imot mitt inntrykk når jeg startet prosjektet, hvor elevene uttrykte svært stereotypiske ideer om samene og de aller fleste visste ikke hva en internatskole var engang. Derfor mener jeg at på et dypere nivå enn å mene «at alle burde alltid bli behandlet likt», har disse elevene nå fått en forståelse for hvorfor samene burde bli behandlet med respekt, og at det å bruke kjerneelementet historisk empati har bidratt til det. I tillegg viste elevene etter undervisningsopplegget en forståelse for ulike perspektiver i samenes historie, de uttrykte avanserte tanker som omhandlet i stor grad bruken av kognitiv historisk empati. Som den ene eleven uttrykte, at hvis alle rundt deg gjør noe, så gjør du det samme selv, siden det er det som er «normalt» akkurat der og da. Mange elever uttrykte også at etter å ha gjennomgått undervisningsopplegget har de fått en større respekt og forståelse for samene.

En annen viktig side ved å se på er elevenes egne tilbakemeldinger, hva de selv syntes om opplegget. De fleste elevene responderte best på roman, film og gruppediskusjon. Det sier derimot ikke at det elevene likte mindre burde bli tatt bort, tvert imot. Introduksjonstimene ga de en forståelse for den historiske konteksten og dermed en grunnmur som gjorde at de kunne lese roman, se på film og diskutere basert på fakta. At man gjennomfører et prosjekt over lengre tid gjør også at en kan bruke et bredt spekter av undervisningsmetoder, og kan sikre at elevene på et tidspunkt får jobbe med en aktivitet som appellerer til dem selv.

Elevene uttrykte at det de likte med denne typen undervisningsopplegg, var variasjonen det tilbød. De fikk gjøre ting de ikke hadde fått gjort før. Mange uttrykker også at de likte å få gjøre oppgaver som ikke hadde et fasitsvar, hvor de faktisk måtte tenke seg frem til et svar selv. Dette understreker målene med historiefaget, å fremme være kritisk tankegang hos elevene.

Ut ifra egne tanker, og elevenes tilbakemeldinger og resultater anbefales det å bruke slike opplegg i klasserommet. Elevene viste i stor grad at de satt pris på å bli utfordret og lære på en ny måte. Det som derimot er viktig er å ha forberedt opplegget godt og ha klare rammer

rundt det for å gi opplegget en god struktur. Det var også viktig for elevene at jeg var aktiv i undervisningen. Dette støtter dermed tidligere funn om viktigheten bak at læreren er aktiv i undervisningen for å fremme historisk empati hos elevene (Roberts, 2019). Jeg mener at det var spesielt vellykket å bruke roman, selv om filmen viste generelt bedre resultater, siden det var uventet at romanen skulle fungere så bra hos jentene. Generelt svarte elevene at de likte å få lese roman og at de ikke hadde gjort det før i historiefaget.

Refleksjoner rundt å undervise i «vanskelig» historie på grunnskolen

Å undervise i det som kalles for «vanskelig» historie på grunnskolen har vist seg å være læringsrikt, og utfordrende på samme tid. Det har vært læringsrikt for meg som lærer å finne en måte å undervise i denne historien på. Hvor mye skal eleven få vite? Hvor mye kan en elev i grunnskolen forstå av denne typen historie? Det har gitt meg som lærer et nytt perspektiv å se klassen på, og jeg har sett hvordan elevene reagerer på godt og vondt. Alt fra forferdelse til likegyldighet og overraskelser som tittelen i denne oppgaven viser «Jeg trodde samene bare var ute og hadde det kjekt og sånn». Derfor er det viktig å bemerke at det ikke bare er jeg som lærer som begav meg ut på en reise innenfor «vanskelig» historie, men elevene også. Å undervise i samenes historie, har gitt meg muligheten til å gi elevene anledning til å være kritiske til deres eget lands historie. Det viste seg å være vanskelig for noen elever å anerkjenne at noe så forferdelig skjedde i Norge, i unges elevers hjerne er forferdelighet ofte noe som skjer langt vekk i andre land. Å undervise i samenes historie er også innviklet, det er vanskelig å snakke om hva noens forfedre kan ha gjort, eller blitt gjort mot og være oppmerksom på at noen av elevene kan ha samiske røtter. Noe som det senere viste seg at det var i dette prosjektet.

En må trø forsiktig og være veldig bevisst på ordbruk, som å ikke si «vi» når en snakker om de norske og «de» når en snakker om samene, men heller ta det opp med elevene og spør dem hvem er «vi» i det norske samfunnet? Jeg endte opp med å bli bedre kjent med elevene mine, de åpnet seg, diskuterte og viste følelser. Vi diskuterte på «avanserte» og «dype» nivåer om rettigheter, følelser, identifisering og minoriteter som vi ikke har gjort tidligere. Og som nevnt, hvor skal elevene kunne spørre, diskutere og være kritiske hvis de ikke kan det innenfor historieklasserommets fire vegger?

Jeg mener det er viktig å lære elever fra tidlig alder om den «mørke» historien til Norge. At de skal få se hvordan samene ble behandlet i fortiden for å unngå at det skal skje igjen. Og dette er jo et av målene i samfunnsfag, å utvikle gode medborgere. I tillegg fortjener

samene en verdig plass i de norske læreplanene, historien deres skal bli tatt opp, og elevene skal få lov til å spørre og spekulere.

Avslutningsvis vil jeg si at tross det er «vanskelig» historie, og en må trø varsomt, opplevdes det jeg gjorde som noe viktig, nemlig å gi elevene muligheten til å forstå samenes historie, men også forstå hvorfor folk handlet slik de gjorde i fortiden. Det var givende å se hvor mange elever skrev i refleksjonsoppgavene sine at de hadde endret sitt syn på samene, og fått en større respekt for de og deres historie, de tilbakemeldingene gjorde hele opplegget verdt det.

Kapittel 6. Konklusjon

For å svare på problemstillingen min har de tre forskningsspørsmålene mine, som ble drøftet i kapittel 5, spilt en stor rolle.

Det første forskningsspørsmålet omhandlet «*Hva slags empati utviklet elevene i løpet av undervisningsopplegget, og var det forskjell mellom roman- og filmgruppen?*», mens forskningsspørsmål to var følgende: «*Har gruppediskusjon som oppgave en betydelig rolle for å fremme historisk empati?*» det siste forskningsspørsmålet var «*Hvordan opplevde elevene undervisningsopplegget og hvordan fungerte det i praksis?*».

Formålet med disse tre forskningsspørsmålene var å svare på problemstillingen: «*Hvilken form for historisk empati, om samenes historie i Norge, fremmes i to syvendeklasser ved bruk av filmen Sameblod sammenlignet med bruk av romanen Katja?*»

Jeg kan konkludere med at elevene brukte både romanen og filmen for å fremme historisk empati. Av de 35 elevene, viste alle en form for historisk empati. Ved nærmere undersøkelse viste det seg at filmen var i større grad vellykket i å fremme kognitiv historisk empati, hvor elevene viste i en større grad den historiske konteksten for å fordype seg i samenes historie. Fra det kognitive aspektet uttryktes hovedsakelig *Restricted Historical Empathy*, nivå 4, i filmgruppen, men i romangruppen var det en jevn fordeling mellom alle fem nivåene av kognitiv historisk empati. Dermed viste filmgruppen en større grad av kognitiv historisk empati. Når det kommer til det affektive perspektivet av historisk empati, hadde klassene tilnærmende like resultater, hvor de aller fleste elevene ble plassert innenfor *Caring That*, hvor de viste at de brukte etikk og moral for å besvare sine spørsmål om fortiden. Ved egne refleksjoner rundt sammenligning av gruppene fremsto filmen som et verktøy som enklere fremmet det kognitive perspektivet, mens elevene som leste roman viste mer følelser og beveget seg mer innenfor det affektive aspektet av historisk empati.

Formålet med denne oppgaven var å gi lærere ideer om hvordan en kan fremme historisk empati i grunnskolen når de nye læreplanene tas i bruk høsten 2020. I tillegg til å reflektere over hvordan en kan undervise i samenes historie, som blir et stort fokusområde til høsten.

Implikasjoner for bruk i undervisning

Selv om resultatene fra denne forskningen var positive og til en viss grad generaliserbare vil jeg komme med noen refleksjoner basert på erfaringer jeg har gjort meg underveis.

Den nye læreplanen legger vekt på historisk empati og samenes historie, begge disse temaene står sentralt i denne oppgaven. Derfor er det viktig å se på implikasjoner og begrensninger til denne studien, og hva som burde ha blitt gjort annerledes.

Det første og kanskje mest sentrale er tidsaspektet ved å bruke roman i undervisningen. Det er svært tidskrevende å bruke roman i historieundervisningen, det krever mye forarbeid, og å lese en hel roman for en klasse er ikke realistisk mål for alle alderstrinn. I dette tilfellet ble dette løst ved å lese et utdrag fra en bok som hadde tilsvarende handling som filmen. Derimot hvis tiden hadde tillatt det, kunne forskningen muligens gitt andre resultater om elevene hadde fått muligheten til å lese en hel roman, hvor de hadde blitt bedre kjent med karakterene og på den måten kunne lettere identifisert seg med dem.

Det andre jeg vil trekke frem er hva jeg i etterkant ser skapte problemer. Det dreier seg om bruk av gruppediskusjoner som en aktivitet. Jeg som lærer burde ha presisert bedre før selve diskusjonsoppgaven hvordan de skulle løse oppgavene i gruppene, for eksempel ved å ha en som styrte samtalen. Det som også ble et problem under diskusjonsgruppene, var at det ble for mange grupper å holde kontroll på og elevene er for unge til å klare å styre samtalen selv og bygge videre på en diskusjon. Dette er absolutt noe som burde bli et videre mål i disse klassene, å bruke gruppediskusjoner for å fremme læring. I tillegg burde jeg ha presisert før innlevering av refleksjonsoppgave at de på diskusjonsoppgaven kunne trekke inn hva de mente om den samiske myteknuseren. Den oppgaven slo virkelig an hos elevene, her hadde de et mål med diskusjonen og det var å knuse mytene før de kunne gå videre til neste myte. Diskusjonsoppgaven elevene fikk var dessverre for «åpen» for elevene og de gikk fort videre til neste spørsmål når en elev hadde svart for gruppen. Derfor ble det slik at mange elever mente at de ikke fikk høre andre elever sin mening.

Noe jeg ville ha gjort annerledes nå er å ha tatt opp diskusjonene til elevene og generelt hatt innleveringsoppgavene i større grad muntlig. Elevene som svarte på *Individuell oppgave 3* ved bruk av VLOG virket å klare å uttrykke en mye bedre forståelse for temaet enn de som gjorde det skriftlig. Dette støtter også Vygotskys (1978) forskning som vier oppmerksomhet til språkets viktighet for å fremme læring hos elevene (Hoy et al., 2004, s. 69)

Veien videre

Dette forskningsprosjektet har vist og sammenlignet effekten av å bruke romanen *Katja* og filmen *Sameblod* i undervisningsopplegg for å fremme historisk empati hos grunnskoleelever. Forskningsprosjektet har tatt for seg to klasser, med nokså like undervisningsopplegg, over en kort periode. Det som hadde vært interessant å forske videre på er hvordan en kan bruke roman i historiefaget over en lengre tidsperiode med et formål om å fremme historisk empati. Elevene som i dette prosjektet leste roman ga lovende resultater innen utvikling av historisk empati og gir derfor et grunnlag for videre forskning; vil det gi bedre resultater hos elevene ved å få lese en hel roman? Vil alle elevene da klare å identifisere seg med en karakter? Vil det gi bedre resultater og få elevene til å anerkjenne flere perspektiver i historien? Det som i tillegg har blitt lagt opp til, men ikke forsket nok på i denne oppgaven er hvilket potensial har *Den samiske myteknuseren* som verktøy i historieundervisningen for å fremme historisk empati hos grunnskoleelever?

Videre ville det vært interessant med forskning på gruppediskusjoner i grunnskolen. Hva er det som skal til for å få elevene til å få maksimal effekt ved å bruke gruppediskusjoner for å fremme historisk empati?

Historisk empati og samenes historie vil få en større plass i fagfornyelsen LK2020. Derfor ville det vært interessant å sett flere metoder blitt tatt i bruk i undervisning for å fremme historisk empati ved undervisning av det «vanskelige», men enormt viktige temaet som samenes historie er.

Litteraturliste

- Afflerbach, P. & Vansledright, B. (2001). Hath! Doth! What? Middle Graders Reading Innovative History Text. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (8).
- Antirasistisk senter. (2004). Hentet den 23.01.20 fra <https://antirasistisk.no/om-oss/>
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. *The history curriculum for teachers*, s. 62-88.
- Bal, P. M. & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *PloS one*, 8(1).
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal*, 33(2), s. 419-454. <https://doi.org/10.3102/00028312033002419>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), s. 166-202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Brophy, J. (1999). The development of knowledge and empathy. *Social Education*, 63(1), s. 39-45.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*, 12(4), s. 321-347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>
- Davis, O. L., Yeager, E. A. & Foster, S. J. (2001). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A. & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), s. 487-514. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>
- Dversnes, T. (2019). *Historisk empati som innfallsvinkel til dybdel ring* University of Stavanger, Norway.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), s. 4-34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, s. 41-58.

- Feldman, T. (2018). Using Fiction to Promote Empathy: A Comparison of the Effect of Reading Short Fictional Stories and Watching Short Fictional Films on Empathy in a Student Sample.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag–opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, Hallås, Ørvig (red.) *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*.
- Folkenborg, H. R. (2017). Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole. *Historie–didaktik, dannelse og bevidsthed*, s. 71-113.
- Hoy, A. W., Pettersson, T., Karlsdóttir, R., Nygård, M. & Solberg, M. H. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hunt, L. (2007). *Inventing human rights: A history* WW Norton & Company.
- Hærgard, M. L. & Engh, K. Ø. (2013). *Skjønnlitteraturens muligheter i samfunnsfag*.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johnson, D. R. (2012). Transportation into a story increases empathy, prosocial behavior, and perceptual bias toward fearful expressions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), s. 150-155. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.005>
- Jurddabeassi. (2011). Hentet den 13.12.19 fra http://jurddabeassi.no/?page_id=18
- Kahrs, C. (2017, 14. november). Europeisk filmpris til «Sameblod». *Klar tale*. Hentet den 11.10.19 fra <https://www.klartale.no/kultur/europeisk-filmpris-til-sameblod-1.1055959>
- Koopman, E. M. E. & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), s. 79-111.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. *How students learn: History in the classroom*, s. 31-77.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, s. 39-49.
- Litteraturnett, N.-N. Ellen Marie Vars. I. Hentet den 14.02.20 fra <https://litteraturnettnordnorge.no/ellen-marie-vars/>
- Losnedahl, M. (2015). *Elevers bruk av historiefaglige nøkkelbegreper. Hvordan operasjonaliserer elever på femte trinn nøkkelbegreper i sine besvarelser av historiske spørsmål?* UiT Norges arktiske universitet.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Maxwell, J. (2009). A. (2009). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, s. 214-253.
- Mecsei, M. K. H., Idunn. (2017, 10. mars). Derfor er Sameblod en viktig film. *forskning.no*. Hentet den 19.10.19 fra <https://forskning.no/ntnu-partner-film/derfor-er-sameblod-en-viktig-film/360202>
- Medietilsynet. (2016). *Sameblod*. Hentet den 19.10.19 fra <https://medietilsynet.no/sok/?q=Sameblod>
- Myhre, J. E. (2015). *Norsk historie 1814-1905 : å bygge ein stat og skape ein nasjon* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of Social Worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), s. 618-628. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Paxton, R. & Marcus, A. (2018). Film Media in History Teaching and Learning. I, s. 579-601.
- Perikleous, L. (2019). 'Because they believed': Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education. *History Education Research Journal*, 16(2), s.195-208.
- Pinker, S. (2011). *The better angels of our nature: The decline of violence in history and its causes* Penguin uk.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Retz, T. (2018). *Empathy and History : Historical Understanding in Re-Enactment, Hermeneutics and Education*. New York, NY, UNITED STATES: Berghahn Books, Incorporated.
- Roberts, C. E. (2019). *Understanding Historical Empathy Through the Dialogue of Elementary School Students: A Qualitative Research Study* North Carolina State University.
- Rosenstone, R. A. (2006). *History on Film/Film on History* (3. utg.)Routledge.
- Samisk myteknuser. (2013). Hentet den 15.10.19 fra <http://samiskmyteknuser.no/>
- Schanche, T. E. (2017, 14. juni). Gjeve priser til «Sameblod» på filmfestival i USA. *NRK*. Hentet den 24.02.20 fra https://www.nrk.no/sapmi/gjeve-priser-til-_sameblod_-pa-filmfestival-i-usa-1.13555188
- Schroeder, G. F. (2008). Novels in History Classes: Teaching the Historical Context. *Teaching the novel across the curriculum: a handbook for educators*, s. 204-218.

- Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el, 12.*
- Stoddard, J. D., Marcus, A. S. & Hicks, D. (2017). *Teaching difficult history through film.* New York: Routledge.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet den 20.03.20 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagrelevans og sentrale verdier* ((SAF01-04)). Hentet den 01.04.20 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Vetlesen, A. J. & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen* Ad Notam Gyldendal.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D. & Duncan, A. (2007). Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. *Phi Delta Kappan Magazine*, 89(3), s. 168-177.
<https://doi.org/10.1177/003172170708900305>

Vedlegg

Vedlegg

Vedlegg 1: Individuell oppgave 1	102
Vedlegg 2: Individuell oppgave 2: Romangruppe	102
Vedlegg 3: Individuell oppgave 2: Filmgruppe	102
Vedlegg 4: Refleksjonsoppgave 3	103
Vedlegg 5: Samisk myteknuser	103
Vedlegg 6: Informasjonsskriv til elever og foresatte	105
Vedlegg 7: Samtykke fra NSD	108
Vedlegg 8: Obligatorisk erklæring	111

Figurer

Figur 1: Visuell konseptualisering av historisk empati (J. Endacott & Brooks, 2013, s. 44)..	24
Figur 2: undervisningsopplegget basert på Endacott og Brooks modell.....	50
Figur 3: Kognitiv plassering Romangruppe	66
Figur 4: Kognitiv plassering Filmgruppe	66
Figur 5: Affektiv plassering Romangruppe.....	67
Figur 6: Affektiv plassering Filmgruppe.....	67
Figur 7: ordtelling roman vs. film	70
Figur 8: Jenter vs. gutter; nivå innenfor kognitiv historisk empati	72
Figur 9: ordtelling: jenter og gutter i romangruppen.....	73
Figur 10: ordtelling: jenter og gutter i filmgruppen	73
Figur 11: Hvordan mente elevene selv at gruppediskusjonen fungerte?	75
Figur 12: Endret elevene sin mening etter/under gruppediskusjonen?	78
Figur 13: Endret elevene sin mening etter/under gruppediskusjonen	79
Figur 14: Elevenes egne meninger om undervisningsopplegget: hva likte de best?.....	82
Figur 15: Elevenes egne meninger om undervisningsopplegget: hva likte de best?.....	82

Tabeller

Tabell 1: Undervisningsopplegget for romangruppen og filmgruppen.....	50
Tabell 2: fremgangsmåte for analyse	57
Tabell 3: kvantitativ fremvisning av elevenes plassering innenfor historisk empati	59
Tabell 4: Romangruppe: identifisering med karakter	68
Tabell 5: Filmgruppe: identifisering med karakter	69
Tabell 6: Romangruppe: identifisering med karakterer	71
Tabell 7: Filmgruppe: identifisering med karakterer	71
Tabell 8: Endret elevene sitt syn på samer?	81

Elevenes besvarelser

All empiri kan ettersendes ved behov (ca. 15.000 ord/ 40 sider)

Vedlegg 1: Individuell oppgave 1

- a) Samene er Norges urbefolkning og regnes som en minoritet her i landet.
- b) Hva betyr urbefolkning og minoritet?
- c) Hvordan tror du den samiske kulturen er i dag sammenlignet med før? Her kan du bruke internett for å finne informasjon.
- d) Hvordan endret livet til samene seg når de andre landene presset dem for skatt?
- e) Hvordan tror du livet til en same var?
- f) Nevn fem ting som du synes er viktigst å kunne om samer:

Vedlegg 2: Individuell oppgave 2: Romangruppe

- a) Hvordan reagerer Katja i begynnelsen av fortellingen ovenfor å skulle gå på internatskole? Hva tror du hun synes om å være en same?
- b) Hvordan tror du de samiske barna har det på internatskolen (sett fra Katjas øyne)? Hva tror du de føler? (gi gjerne eksempler) Hvorfor føler de sånn, tror du?
- c) Hvordan blir Katja behandlet av de norske på skolen? Hvorfor tror du nordmennene behandler henne slik?
- d) Synes du det er en grei behandling nå? Synes du det var greit da?
- e) Identifiserer du deg med en av karakterene i fortellingen? Hvis ja, hvem (det kan være flere)? Hvorfor?
- f) Hvordan tror du du ville ha oppført deg på denne skolen, dersom du var en nordmann? Hvorfor?
- g) Hvordan tror du du ville ha oppført deg på denne skolen, dersom du var et samisk barn? Hvorfor?

Vedlegg 3: Individuell oppgave 2: Filmgruppe

- a) Hvordan reagerer Elle-Marja i begynnelsen av filmen ovenfor samene og samisk kultur, synes du? Hvorfor reagerer hun slik, tror du?
- b) Hvordan tror du de samiske barna har det på internatskolen (sett fra deres øyne)? Hva tror du de føler? (Gi gjerne eksempler) Hvorfor føler de sånn, tror du?
- c) Hvordan blir de behandlet av de forskjellige svenskene på skolen? (Gi gjerne eksempler) Hvorfor tror du svenskene behandler dem slik?
- d) Synes du det er en grei behandling nå? Synes du det var greit da?

- e) Identifiserer du deg med en av karakterene i filmen? Hvis ja, hvem (det kan være flere)? Hvorfor?
- f) Hvordan tror du du ville ha oppført deg på denne skolen, dersom du var en svenske? Hvorfor?
- g) Hvordan tror du du ville ha oppført deg på denne skolen, dersom du var et samisk barn? Hvorfor?

Vedlegg 4: Refleksjonsoppgave 3

Om gruppediskusjonen:

- a) Hvordan fungerte gruppediskusjonen? Fikk du noe interessant ut av den? (Hva, da?)
- b) Fikk du endret mening på visse ting? Hvis ja, hva da og hvorfor?

Om opplegget:

- c) Hvordan opplevde du å jobbe på denne måten? Likte du det? Hva ga det deg/Hva lærte du av det?
- d) Er det noe av det vi gjorde som du lærte mest av/likte best? (novelle/film, diskusjon, individuell oppgave, annet) Hvorfor?
- e) Hva synes du om denne måten å jobbe på i forhold til andre opplegg og temaer vi har hatt? Hvorfor?
- f) Har du endret ditt syn på samer? (Hvordan da?)
- g) Har du andre kommentarer/noe på hjertet som du vil dele?

Vedlegg 5: Samisk myteknuser

MYTE 1: SAMENE HAR MASSE SÆRRETTIGHETER OG GODER VI ANDRE IKKE FÅR

MYTE 2: EN SAME ER EN SOM DRIVER MED REINDRIFT

MYTE 3: BARE SAMER KAN DRIVE MED REINDRIFT

MYTE 4: SAMER HINDRER FREMSKRITT OG UTVIKLING

MYTE 5: SAMENE VIL HA EN EGEN STAT

MYTE 6: SAMENE SNYLTET PÅ STATEN

MYTE 7: SAMENE ER PRIVILEGERTE MED MANGE STIPEND OG UTDANNINGSSTØTTEORDNINGER

MYTE 8: SAMER ER HÅRSÅRE

MYTE 9: SAMER HAR RARE KLÆR

MYTE 10: SAMER SLIPPER Å GÅ I FENGSEL PÅ GRUNN AV ILO-KONVENSJONEN

MYTE 11: ALLE SAMER SNAKKER SAMISK

MYTE 12: SAMETINGET ER UDEMOKRATISK, ET APARTHEIDSYSTEM

MYTE 13: SAMENE STEMME TIL SAMETINGET, IKKE STORTINGET

MYTE 14: SAMETINGET BESTEMMER OVER FINNMARKSEIENDOMMEN

MYTE 15: FINNMARKSLOVEN GIR SAMER RETTIGHETER SOM NORDMENN I FINNMARK IKKE HAR

MYTE 16: SAMER GANNER ANDRE

MYTE 17: OSLO ER NORGES STØRSTE SAMEBY

MYTE 18: SAMER BOR BARE PÅ VIDDA

MYTE 19: SAMER OG FASTBOENDE LIGGER I KONFLIKT

MYTE 20: DET FINNES BARE 14000 SAMER I NORGE

MYTE 21: DU MÅ VÆRE SAMISK FOR Å FÅ UNDERVISNING I SAMISK PÅ SKOLEN

MYTE 22: DET FINNES BARE ETT SAMISK SPRÅK

MYTE 23: SAMER VIL AT BARE SAMER SKAL KUNNE FISKE

MYTE 24: SAMENE VIL TA FRA ANDRE RETTEN TIL Å PLUKKE BÆR OG DRIVE JAKT

MYTE 25: SAMER ER IKKE ET URFOLK. / ILO 169 GJELDER IKKE FOR SAMER.

MYTE 26: SAMENE KOM IKKE FØRST / «FINN» OG SAMER ER IKKE DET SAMME

MYTE 27: SAMENE ER FOR UTBLANDA MED ANDRE FOLKESLAG TIL Å KUNNE KALLES SAMER

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Kan bruk av film i historieundervisningen fremme historisk empati hos grunnskoleelever? ”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan grunnskoleelever viser historisk empati gjennom et undervisningsopplegg knyttet til en film. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen: «Hvilken forståelse kan vi få av elevers utvikling av historisk empati ved bruk av film?»

Formålet er å se hvordan film hjelper elevene å utvikle historiebevissthet samt å kunne tenke kritisk. Målet er også å bruke gruppediskusjon for å se hvordan film har spillet inn på elevens historiske forståelse.

Forskningsprosjektet er knyttet opp mot en masteroppgave i historiedidaktikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i forskningen er en samfunnsfagklasse i grunnskolen. Klassen er forskerens egen klasse. Begrunnelsen for utvalget er at forskeren har lett tilgang til denne klassen og kjenner elevene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil delta på noen undervisningsopplegg knyttet opp mot forskningen. Under visning av en film knyttet til pensum vil forsker/lærer observere klassen. Etter filmvisningen vil du bli med på en gruppediskusjon hvor det vil bli gjort lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på en ekstern minnepinne med kodelås. Prosjektet vil vare i omtrent fire uker.

Foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt med forsker/lærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din undervisning om du trekker deg fra forskningen, du vil bare ikke bli tatt opp i forskningsprosjektet. Det betyr at du deltar ikke i gruppediskusjoner hvor det blir gjort lydopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til materialet er forskeren selv og veileder David Wagner ved Universitetet i Stavanger
- All informasjon blir lagret og samles på en ekstern minnepinne med kodelås, i tillegg blir du anonymisert slik at du ikke kan identifiseres.
- Lydopptakene vil transkriberes
- Dette prosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å sikre deltakerne i forskningsprosjektet.

Alle navn vil bli anonymisert og skal ikke være mulig å gjenkjenne elever når prosjektet er ferdigstilt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2020. Lydopptak og andre notater vil bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger ved David Wagner (david.wagner@uis.no).
- Vårt personvernombud: Marianne Gjerlaugsen, på telefon 51 83 15 69

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

David Wagner
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Sæunn Kristjansdottir
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Kan bruk av film i historieundervisningen fremme historisk empati hos grunnskoleelever?” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- delta i observasjon
- delta i aktiviteter med lydopptak
- innleveringer i prosjektperioden kan brukes i forskningen

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2020

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Bruk av film i historieundervisning for å fremme historisk empati hos grunnskoleelever

Referansenummer

946776

Registrert

27.08.2019 av Sæunn Kristjansdottir - S.Kristjansdottir@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David Alexandre Wagner, david.wagner@uis.no, tlf: 47510587

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sæunn Kristjansdottir, sea_k@hotmail.no, tlf: 98686996

Prosjektperiode

01.10.2019 - 31.12.2020

Status

12.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.09.2019 - Vurdert

Vurderingen er gitt med følgende forutsetninger:

At studien er forankret i skolens ledelse.

At teksten i samtykkeerklæringen spesifiseres til hvilke innleveringer og i hvilken periode som kan brukes i forskningen.

VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med

vedlegg den 12.09.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.20.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NB! Eventuelle unntak må begrunnes og hjemles. (omtale art. 21-22 hvis aktuelt).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er

13.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

UNIVERSITETET I STAVANGER –
FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

Obligatorisk erklæring
(leveres som vedlegg til alle skriftlige innleveringer)

Jeg/vi erklærer herved at innlevert skriftlig arbeid i emne nr:

LMHIMAS_1
emnenummer

Historiedidaktikk masteroppgave
emnenavn

1. ikke tidligere har vært brukt til skriftlige innleveringer ved Universitetet i Stavanger eller annet lærested.
2. ikke gjengir andres arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
3. ikke gjengir eget tidligere arbeid uten at dette er oppgitt ved litteraturhenvisning.
4. oppgir alle referanser/kilder (også hentet fra Internett) i litteraturlisten.
5. markerer sitater med anførselstegn eller innrykk og anviser hvor sitatet er hentet.

Jeg/vi er kjent med at brudd på disse bestemmelsene er å betrakte som fusk. Fusk eller forsøk på fusk vil bli behandlet slik som beskrevet i Lov om universiteter og høyskoler, §§ 54, nr. 1 b og 42, nr. 3.

Jeg er villig til å la Universitetet i Stavanger få rett til å bruke denne besvarelsen i forsknings- og undervisningssammenheng. Sett ett kryss:

Ja: Nei:

Sted/dato: Stavanger, 15/05/2020

Underskrift(er):

Saunn Kristjansdóttir
(tydelig signatur av studenten/alle gruppe medlemmene)