



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Lektorprogrammet 8-13  
Master i historiedidaktikk

Vår semesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Lilly Anne Burås

Veileder: Torjus Dversnes

Filmens betydning for elevers historiske empati  
En undersøkelse av elevers historiske empati før og etter filmvisning av *Hidden Figures*

The impact of using film to promote historical empathy  
A study of students' historical empathy before and after watching the movie *Hidden Figures*

Emneord: historiedidaktikk, historisk empati,  
historisk kontekstualisering, perspektiver,  
film, fagfornyelsen, *Hidden Figures*

Antall ord: 31755  
+ vedlegg/annet: 48962

Stavanger, 17.05.2022



# Filmens betydning for elevers historiske empati

En undersøkelse av elevers historiske empati før og etter filmvisning av *Hidden*

*Figures*



## *Sammendrag*

Fra høsten 2022 vil den nye læreplanen i historiefaget være inkorporert i alle videregående skoleklasser. I fagfornyelsen blir historisk empati presentert som et av fagets kjerneelementer og øvelsen vil derfor prege historieundervisningen i de neste årene. Historisk empati handler om å forstå menneskene i fortiden på deres premisser, og vil igjen føre til en dypere forståelse av hendelsene og menneskene fra historien. Dette forskningsprosjektet undersøker hvilken betydning filmen *Hidden Figures* har for elevenes historiske empati og problemstillingen lyder som følger: Hvilken betydning har filmen *Hidden Figures* for elevers kognitive og affektive historisk empati, og hvordan kommer den til uttrykk? For å besvare problemstillingen har Barton og Levstiks (2004) kategorier om *perspektiv-ankjennelse* og *å bry seg om historien*, og Ashby og Lees (1987) kognitive modell vært spesielt viktige. I tillegg har andre teorier om historisk empati og film vært med på å danne det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, hvor det har blitt gjennomført et undervisningsopplegg som strakk seg over tre uker. Forskningsprosjektets empiri kommer fra elevenes besvarelser av to spørreundersøkelser og observasjoner gjort under undervisningsøktene. Resultatene fra analysen viser at filmen i seg selv ikke kan stå for historieundervisningen alene. Kun 1 av 9 elever fikk en bedre kognitiv forståelse av perioden som ble undersøkt etter å ha sett *Hidden Figures* og uttrykkelsen av den affektive historiske empatien til elevene endret seg heller ikke vesentlig etter filmvisningen. Forskningsprosjektet har også fått frem hvordan *Hidden Figures* fungerte i klasserommet, og hvilke hensyn som må tas ved bruk av denne i historiefaget.



## *Abstract*

Historical empathy is presented as one of the core elements (kjerneelement) in the history subject in LK20 and the conception will therefore affect the way we teach history in years ahead. Historical empathy is one's ability to understand historical figures' decisions and actions in the past. This master thesis examines what effect the film *Hidden Figures* has on students' historical empathy and the thesis question is: What effect does the film *Hidden Figures* have on students' cognitive and affective historical empathy, and in what way is it expressed? To answer the thesis question, Barton and Levstiks (2004) categories on perspective recognition and care, and Ashby and Lees (1987) five cognitive levels of historical empathy has been particularly important. In addition, other theories about historical empathy and film has been used to form the theoretical foundation for this project. This study is based on a qualitative research method, where a three weeks long lesson plan has been completed. The study's data comes from the students' reflections through two written surveys, and observations made through the three weeks period. The results from the study shows that film, in itself, cannot be used as a way of teaching history alone. Only one of the nine students achieved a better cognitive understanding of the period after watching *Hidden Figures*, and the expression of care did not get enhanced significantly after showing the film. This study has also managed to reveal how the film contributed to history teaching, and what to be aware of when choosing to show *Hidden Figures* in the classroom.





## *Forord*

Det siste året kan beskrives som en berg-og-dal-bane. Det har både vært et krevende og spennende år, hvor jeg har lært utrolig mye gjennom prosessen. Dette er et verdifullt læringsutbytte som jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket. Når det er sakt, er det på sin plass å takke alle som har støttet og hjulpet meg med prosjektet mitt. Først og fremst, vil jeg takke min gode veileder Torjus Dversnes. Gjennom konstruktive og grundige tilbakemeldinger har han veiledet meg gjennom prosessen, og gjort masteroppgaveskrivingen enda mer motiverende. Han har tatt seg tid til å svare på spørsmål jeg har hatt, og vært tilgjengelig når jeg har trengt det.

En stor takk går også til klassen som var med i forskningsprosjektet. Dere gjorde en utrolig god innsats, og møtte meg og prosjektet med nysgjerrighet og respekt. Det var en sann glede å bli kjent med dere, og å få lov til å holde historieundervisningen de tre ukene i høst.

Videre vil jeg takke min mann Nicolay, som har motivert og heiet på meg fra sidelinjen. Han har vært vitne til både glede og fortvilelse det siste året, og har støttet meg hele veien. Tross vår travle hverdag med barn, har han lagt til rette slik at jeg har kunnet fordype meg i forskningsprosjektet. Til slutt vil jeg takke familien min og spesielt min mor, Aud, som har korrekturlest masteroppgaven.

Stavanger, mai 2022

*Lilly Anne Burås*



# Innholdsfortegnelse

<b>Kapittel 1: Innledning.....</b>	<b>14</b>
<b>Problemstilling.....</b>	<b>14</b>
<b>Oppgavens relevans .....</b>	<b>15</b>
<b>Avgrensing av oppgaven .....</b>	<b>16</b>
<b>Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>16</b>
<b>Læreplanen i historie (2006) .....</b>	<b>17</b>
<b>Fagfornyelsen LK20 .....</b>	<b>18</b>
<b>Kapittel 2: Teori .....</b>	<b>21</b>
<b>Grunnleggende begreper .....</b>	<b>21</b>
Historisk empati, empati og sympati .....	21
Perspektiv-anerkjennelse vs. Perspektiv-taking .....	22
<b>Hva er historisk empati? .....</b>	<b>22</b>
<b>Historisk empati som prosess.....</b>	<b>24</b>
Kognitivt-affektivt syn .....	24
Kognitivt syn .....	27
<b>Historisk empati i undervisningen .....</b>	<b>29</b>
<b>Historisk empati som katalysator .....</b>	<b>30</b>
<b>Spillefilm .....</b>	<b>31</b>
<b>Film i historieundervisningen .....</b>	<b>32</b>
<b>Hvordan lære historie gjennom film .....</b>	<b>32</b>
<b>Film for å fremme historisk empati .....</b>	<b>34</b>
<b>Å lære bort vanskelig historie gjennom film .....</b>	<b>35</b>
<b>Utfordringer ved bruk av film .....</b>	<b>36</b>
<b>Hidden Figures.....</b>	<b>38</b>
<b>Kapittel 3: Metode .....</b>	<b>40</b>
<b>Kvalitativ metode.....</b>	<b>40</b>
<b>Utvalg av informanter.....</b>	<b>42</b>
<b>Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget .....</b>	<b>42</b>
Uke 42: Første og andre undervisningsøkt .....	44
Uke 43: Tredje og fjerde undervisningsøkt.....	46
Uke 44: Femte og sjette undervisningsøkt.....	47
<b>Gjennomføring av datainnsamling og undervisningsopplegg.....</b>	<b>49</b>
<b>Analyse og bearbeiding av data .....</b>	<b>51</b>
<b>Personvern.....</b>	<b>52</b>
<b>Gyldighet og pålitelighet .....</b>	<b>53</b>
<b>Begrensninger med min metode.....</b>	<b>54</b>

<b><i>Kapittel 4: Analyse</i></b> .....	<b>56</b>
Presentasjon av analysekategorier .....	56
Forskningsspørsmål 1: elevenes kognitive historiske empati.....	59
Det kognitive nivået før filmen.....	59
Det kognitive nivået etter filmen .....	66
Forskningsspørsmål 2: elevenes affektive historiske empati.....	73
Det affektive nivået før filmen.....	73
Det affektive nivået etter filmen.....	81
<b><i>Kapittel 5: Diskusjon</i></b> .....	<b>90</b>
Hvorfor lærer elevene ingenting av filmen? .....	90
Hvordan møte elever som ikke viser affektiv empati?.....	92
Hvordan fungerte <i>Hidden Figures</i> i klasserommet? .....	93
Hvilke resultater var forventet og hva overrasket? .....	94
<b><i>Kapittel 6: Konklusjon</i></b> .....	<b>98</b>
Elevenes kognitive historiske empati før og etter filmvisningen .....	98
Elevenes affektive historiske empati før og etter filmvisningen .....	99
Historisk empati og film i fagfornyelsen.....	101
Videre forskning .....	101
Filmens betydning for meg .....	102
<b><i>Kapittel 7: Litteraturliste</i></b> .....	<b>104</b>
<b><i>Kapittel 8: Vedlegg</i></b> .....	<b>110</b>



## Kapittel 1: Innledning

Å se film på skolen var alltid en positiv opplevelse. Dette ga meg mulighet til å få et avbrekk fra den tradisjonelle undervisningen, samtidig som jeg så på det som en liten pause fra den travle skolehverdagen. Når det nærmet seg sommerferie var både jeg og medelevene mine i ekstase fordi vi visste at den siste delen av skoleåret blant annet ville bli brukt til å se film i de ulike fagene. Vi var nødvendigvis ikke i ekstase fordi filmene som ble vist alltid var spesielt spennende, men fordi vi skulle få sitte i auditoriet å slappe av. Parallelt med de gode minnene jeg har fra filmvisning på ungdomsskolen sitter jeg også igjen med følelsen av at de filmene som ble vist ble brukt for å fylle opp resten av timene fra skoleåret. Siden filmvisningen ble satt helt i slutten av skoleåret betydde også dette at vi var ferdig med de fleste vurderinger og prøver. Dette betydde også at man ikke trengte å følge godt med på filmen fordi vi visste at vi ikke ville bli vurdert i den. Det ble gjort lite forarbeid og etterarbeid med filmene, noe som gjorde at det var vanskelig å forstå både handlingen i filmene og hvordan de kunne relateres til de ulike fagene. Film ble altså ikke brukt som et pedagogisk verktøy, men for å fylle den siste tiden med noe.

Etter at jeg begynte på lektorstudiet høsten 2017 har bruken av film i undervisningen interessert meg. Jeg har gjennom disse årene sett mange filmer der jeg har tenkt at noen av disse kunne vært interessante å bruke i undervisningen. Hvordan film kan brukes til å gagne elevene, og hvordan det kan brukes som et verktøy slik at elevene sitter igjen med mer forståelse enn det jeg selv gjorde har vært med på å inspirere masteroppgaven min. Filmer og serier har blitt en stor del av populærkulturen blant unge. Ved å implementere filmer og serier i undervisningen vil man kunne møte elevene på deres premisser. Dersom film som verktøy brukes på en god måte tror jeg elevene kan tilegne seg en forståelse av fortiden som ellers ligger fjernt fra dem og deres hverdag. I tillegg til at de vil sitte igjen med gode opplevelser fra historiefaget.

### Problemstilling

Høsten 2022 vil den nye læreplanen i historiefaget være innført på alle trinn i den videregående skolen. Foruten kompetansemålene vil den nye læreplanen også inneholde fem kjerneelementer. Et av kjerneelementene som skal inn i skolen er «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 01.08.2021). Jeg ønsker gjennom prosjektet å få en dypere forståelse av hvordan den historiske empatien til elevene blir uttrykt, og hvilken påvirkning filmen *Hidden Figures* kan ha på den historiske empatien i en

skoleklasse. Kjerneelementet om historisk empati danner derfor store deler av grunnlaget for min oppgave og problemstilling. Problemstillingen min er følgende: Hvilken betydning har filmen *Hidden Figures* for elevers kognitive og affektive historisk empati, og hvordan kommer den til uttrykk? For å besvare problemstillingen, og for å få en større forståelse av hvordan elever i skolen uttrykker historisk empati og i hvilken grad dette oppnås, har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer elevenes kognitive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?
2. Hvordan kommer elevenes affektive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?

### Oppgavens relevans

Høsten 2021 ble fagfornyelsen delvis innført i historiefaget på videregående. Den nye læreplanen inneholder fem kjerneelementer hvor ett av disse er *historisk empati, sammenhenger og perspektiver*. Dette er første gang historisk empati har blitt inkludert i læreplanen og det er derfor et nytt begrep for mange historielærere. Kjerneelementene skal bidra til dybdelæring i faget, og skal brukes parallelt med kompetansemålene i historiefaget. Kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver* blir forklart slik:

Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Med det økte fokuset på historisk empati vil det derfor også være behov for mer forskning som ser på hvordan en kan fremme historisk empati i historieundervisningen, og hvilke pedagogiske metoder og verktøy som egner seg til øvelse i historisk empati. Jeg vil gjennom mitt forskningsprosjekt bruke spillefilmen *Hidden Figures* som et pedagogisk verktøy for å forsøke å fremme historisk empati hos elevene. Det har blitt forsket mye på historisk empati, men norsk forskning på filmbruk i historieundervisningen for å fremme historisk empati, er det mangel på. I Endacotts (2010) studie om det affektives engasjement til historisk empati blir det klart at «[...] a more thorough understanding of the depth to which this affective connection is possible

and useful in the understanding of those who lived in the past is needed [...]» (Endacott, 2010, s. 37). Videre påpeker Endacott og Brooks (2013) at det trengs mer forskning på elevers respons til en todimensjonal tilnærming til historisk empati. I prosjektet vil jeg være ute etter å se nærmere på elevers historiske empati som en todimensjonal prosess, og om den endres etter å ha sett spillefilmen *Hidden Figures*. Jeg vil se på den kognitive og affektive dimensjonen av historisk empati isolert sett, og hva filmen gir elevene.

We still need a great deal more insight into the range of topics that students care about, and into how those may vary according to grade level, gender, ethnicity, previous study, or other elements of students backgrounds (Barton & Levstik, 2004, s. 232).

### Avgrensning av oppgaven

Hovedfokuset i oppgaven vil være rollen film har som pedagogisk verktøy for å fremme historisk empati, og hvilken påvirkning filmen *Hidden Figures* har på elevenes historiske empati. Filmen brukt i forskningsprosjektet er en del av et større undervisningsopplegg som vil bli beskrevet i kapittel 3 om oppgavens metode. Oppgaven vil se nærmere på elevenes kognitive og affektive historiske empati, rett før og rett etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Den vil altså fokusere på hva filmen gir elevenes historiske empati isolert sett.

### Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven har åtte kapitler. Kapittel 1 vil gi en introduksjon og presentasjon av forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det vil også ta for seg oppgavens relevans og avgrensning av oppgaven. Videre vil kapittel 2 presentere hvilke teorier og studier oppgaven er bygget på. Det vil ta for seg både teori om historisk empati og film. Kapittel 3 vil gi en gjennomgang av oppgavens metodiske rammeverk, valg av informanter og en deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget. Videre vil det gi en beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamling og undervisningsopplegget. Til slutt vil bearbeiding og analyse av dataen, hvilke forskningsetiske prinsipper studien har og en vurdering av studiens validitet bli beskrevet. Det fjerde kapittelet tar for seg analysen av den innsamlede dataen. Kapittelet bygger på de to forskningsspørsmålene, hvor resultatene er presentert i en kvantitativ tabell. Videre vil analysekapittelet ta for seg de ulike nivåene elevene har blitt plassert innenfor, og gi en beskrivelse av, og en begrunnelse for elevenes plassering. Deretter vil Kapittel 5 gi en diskusjon av resultatene av analysen. Det vil se på både det kognitive og affektive resultatet, for så å se på hvilke resultater som var forventet, og hvilke som var overraskende. I det sjet



og siste kapittelet vil en konklusjon gis. Her vil resultatene oppsummeres forskningsspørsmål for forskningsspørsmål. Til slutt vil muligheter for videre forskning diskuteres.

### Læreplanen i historie (2006)

Læreplanen danner grunnlaget for all undervisning og et hvert undervisningsopplegg må være forankret i den. Læreplanen fra 2006 i historie er inndelt i seks kategorier: *formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål* og *vurdering*. *Historisk empati* eller *empati* er ikke direkte sitert i læreplanen LK06, men den tar likevel for seg viktige elementer innenfor øvelsen. I beskrivelsen av fagets formål finner man:

Opplæringen i faget skal gi innsikt i mangfoldet av levetilstander og livsbetingelser for mennesker i fortiden. Historiefaget skal bidra til å øke forståelsen for at alle samfunnsrepresentanter verdier og holdninger som er resultater av historiske prosesser. Det skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2006)

Om vi ser på kompetansemålene er det også flere av disse som indirekte kan knyttes opp mot historisk empati. Disse kompetansemålene dekker ikke hele begrepet, men av kompetansemål som kan knyttes opp mot historisk empati, finner vi:

- presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger
- gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse
- undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden

Når det kommer til film, er heller ikke film i seg selv spesifikt omtalt i læreplanen, men under kategorien *grunnleggende ferdigheter* står det at «Å lese og tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt opphav og fra ulike historiske perioder er sentralt. Dette innebærer å lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal altså lære seg å håndtere blant annet film som informasjonskilde i faget. Videre står det under *fagets formål* at «faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon» (Utdanningsdirektoratet,

2006). Å skulle bearbeide og vurdere annen informasjon kan dekke mange forskjellige områder, deriblant film. Film og serier er lett tilgjengelig for elevene, og å lære seg å kunne vurdere filmer og serier basert på historiske hendelser, i et samfunn der den digitale informasjonen er ubegrenset, vil derfor være elementært. Om vi tar en titt på kompetansemålene finner vi kompetansemål der film kan brukes som et verktøy for å oppfylle disse. Kompetansemålene det dreier seg om er:

- utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling
- presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger
- identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger

### Fagfornyelsen LK20

Den nye læreplanen vil i all hovedsak ha fokus på *dybdelæring*, hvor blant annet kompetansemålene i faget vil være mindre spesifikke enn tidligere. Fagfornyelsen legger likevel føringer for hvordan undervisningen skal foregå slik som i de tidligere læreplanene. Nytt for fagfornyelsen er fire *kjerneelement*, som har fått stor plass i LK20. Utdanningsdirektoratet beskriver kjerneelementene som «det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 18.11.2019) og «Kjerneelementene er det elevene må lære for å kunne mestre faget» (Utdanningsdirektoratet, 18.11.2019). Et av disse er kjerneelementet om historisk empati som blir forklart slik:

Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

En annen del av fagfornyelsen som tar opp historisk empati er det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*. Målet med det tverrfaglige temaet er at elevene skal være i stand til å delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Å kunne delta i

demokratiske diskusjoner og å lære seg hvordan en skal forholde seg til mennesker med andre meninger enn en selv er det ultimate målet med utøvelse av historisk empati (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Lee & Shemilt, 2011). I historiefaget innebærer deltakelse i demokratiske prosesser at elevene trenes «[...] til å se et mangfold av perspektiver og til å forstå at mennesker har ulike prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Videre finner vi kompetansemål som direkte kan knyttes opp mot historisk empati, disse er:

- Utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i
- Utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt

Under fagets *grunnleggende ferdigheter* finner vi også *muntlige ferdigheter* elevene skal lære seg gjennom historiefaget. Muntlige ferdigheter som kan knyttes opp mot historisk empati innebærer «[...] å lytte til, vurdere og gi respons på andres innspill i faglige samtaler. Det betyr å kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, å innta ulike perspektiver og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i historisk materiale og litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).



## Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale teorier og forskning som har blitt brukt i min masteroppgave. Historisk empati er en omdiskutert prosess, det vil derfor være viktig å si noe om de ulike synene på prosessen og hvilket syn på historisk empati denne masteroppgaven bygger på. Kapitlet vil så redegjøre for hvordan historisk empati kan brukes i undervisningen der jeg vil presentere to ulike undervisningsmodeller. Jeg vil også gi en begrunnelse på hvorfor historisk empati er viktig, og hvilke ferdigheter elever i skolen kan tilegne seg gjennom deltakelse i historisk empati som prosess. Deretter vil kapitlet ta for seg teori og forskning på bruk av film i klasserommet og hvordan historisk empati kan fremmes gjennom bruk av film i historieundervisningen. Avslutningsvis vil det trekkes frem hvilke utfordringer film i historieundervisningen kan ha.

### Grunnleggende begreper

Før jeg nå skal gå i dybden på hva historisk empati er, vil det være nødvendig å definere noen grunnleggende begreper. Det teoretiske grunnlaget i denne masteroppgaven er hentet fra internasjonale studier. Begrepene og definisjonene som brukes vil derfor i all hovedsak være på engelsk. Oversettelsen til norsk er vanskelig, da det kan være problematisk å finne presise og treffende begreper som rommer samme betydning. Begrepene vil derfor først bli presentert på engelsk, men jeg vil videre i oppgaven bruke begrepene oversatt til norsk.

### **Historisk empati, empati og sympati**

Det er tre begreper som er viktig å skille fra hverandre, historisk empati, empati og sympati. Når det diskuteres om historisk empati i denne oppgaven vil det ikke være snakk om det generelle begrepet *empati*. *Empati* blir definert som: innlevelse, evne til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner (Malt, 2020). Det som skiller historisk empati fra empati er at historisk empati dreier seg om å forstå en historisk hendelse eller figur ut i fra et perspektiv fra en annen tid (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999; Lee & Shemilt, 2011). Det er også viktig å skille historisk empati fra sympati. Sympati betyr samfølelse, medfølelse eller velvillig interesse (Nilstun, 2020). Forskjellen mellom historisk empati og sympati kan forstå slik:

Empathy involves imagining the thoughts and feelings of other people from their own perspectives, whereas sympathy involves imagine them as if those thoughts and feelings were their own. Unlike empathy, sympathy suggests that all human beings are basically the same across time, cultural boundaries, and individual preferences. (Barton & Levstik, 2004, s. 206)

### **Perspektiv-anerkjennelse vs. Perspektiv-taking**

To viktige begreper innenfor historisk empati er *perspective recognition* og *perspective taking*. Disse begrepene er viktige fordi en sentral del av historisk empati handler om å se og forstå ulike perspektiver fra fortiden. Barton og Levstik (2004) bruker begrepet *perspective recognition*, oversatt til norsk som perspektiv-*anerkjennelse*. Med perspektiv-*anerkjennelse* menes å forstå en historisk persons perspektiv, selv om det er ulikt ens eget (Barton & Levstik, 2004). Perspektiv-*anerkjennelse* blir også brukt blant annet av Brooks (2011) og Endacott (2010). *Perspective taking*, eller perspektiv-*taking* oversatt til norsk, blir brukt blant annet av Endacott og Brooks (2013), Endacott og Sturtz (2014) og Rantala (2016). Perspektiv-*taking* handler om å ta en historisk figurs perspektiv (Endacott & Brooks, 2013). I min oppgave vil jeg bruke perspektiv-*anerkjennelse*, da det er dette begrepet som ligger nærmest min forståelse av historisk empati. I tillegg er undervisningsopplegget og filmen *Hidden Figures* ment til å hjelpe elevene å se, forstå og anerkjenne de ulike perspektivene fra segregeringsperioden i USA på 1960-tallet, og ikke å «ta» en annens perspektiv.

### **Hva er historisk empati?**

Historisk empati er en omdiskutert prosess og forskere er uenige om hva prosessen innebærer. Det er ulike hovedsyn på hva historisk empati er. Disse hovedsynene går ut på om historisk empati er en kognitiv, affektiv eller kognitiv-affektiv prosess. Endacott og Sturtz beskriver historisk empati som «the process of students` cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions» (Endacott & Sturtz, 2014, s. 1). De mener altså at historisk empati er en *kognitiv-affektiv prosess*, hvor man forsøker å forstå en historisk person gjennom både det kognitive og det emosjonelle. Barton og Levstik (2004) mener at man må bry seg om en historisk person og dens perspektiv for å kunne vise historisk empati (Barton & Levstik, 2004). I likhet med Barton og Levstiks syn på viktigheten av den affektive dimensjonen i historisk empati, definerer Kohlmeier (2006) historisk empati som en kompleks balanse mellom å betrakte de ulike perspektivene, og å skape en forbindelse med menneskene i fortiden. Barton og Levstik (2004) og Kohlmeier (2006) hevder at historisk empati ikke bare består av en kognitiv dimensjon, men

at man også må skape en personlig kontakt mellom eleven og den historiske personen. Rantala et al. (2016) ser på historisk empati som en *todimensjonal prosess* hvor tankene, handlingene og den affektive situasjonen til den historiske personen er målet for undersøkelsen. Meningen med historisk empati er ikke å akseptere handlingene til den historiske personen, men å forstå at menneskene i fortiden ikke deler samme synspunkt som vi har i dag (Rantala et al., 2016). Ikke alle forskere sier seg enige i at historisk empati er en kognitiv-affektiv prosess. Stuart Foster hevder at historisk empati hovedsakelig er en *kognitiv prosess* som bygger på historisk kunnskap, ikke følelser eller fantasering (Foster, 1999). I likhet med Foster (1999) ser Wilschut og Schiphorst (2019) historisk empati som en rasjonell forståelse av handlinger til historiske personer. Denne rasjonelle forståelsen vil kunne hovedsakelig bygges på kontekst og elevenes motivasjon til å bruke konteksten i sin forståelse (Wilschut & Schiphorst, 2019). Deres syn skiller seg ut fra et kognitivt-affektivt syn fordi de mener at historisk empati er en kognitiv øvelse som bygges på det rasjonelle og ikke det emosjonelle. Andre forskere som deler dette synet, er Lee og Shemilt (2011). De hevder at historisk empati er en kognitiv øvelse. Det som imidlertid skiller disse synene er at Lee og Shemilt mener at følelser og emosjoner også kan være kognitive (Lee & Shemilt, 2011)

The cognitive conditions for feeling are important because, in many cases, it makes sharing the actual feelings of people in the past not just difficult, but logically impossible. Because I know that Hitler did not succeed in invading Britain, I cannot share the fear of British people in 1940. Such feelings, once inferred on the basis of evidence or reasonable supposition, must be taken into account – but not by sharing them (Lee & Shemilt, 2011, s. 41)

Med dette mener de at man kan få en større forståelse av fortiden ved å forsøke å forstå de historiske figurenes følelser, men at man ikke deler disse følelsene. Man kan forstå hvorfor mange tyskere støttet Hitler under 2. verdenskrig basert på følelsen av redsel de måtte ha kjent på, men det betyr ikke at vi har forutsetninger for å føle på de samme følelsene. Man skal altså ikke forsøke å føle det samme som den historiske personen, men forstå hvordan han eller hun har handlet basert på disse følelsene. Empatisk forståelse handler om en oppklaring av sammenhengen mellom målene, troen og verdiene til en historisk person slik at vi kan se dens handlinger som fornuftige på deres egne vilkår, selv om det ikke er fornuftig ut ifra våre (Lee & Shemilt, 2011). Ashby og Lee (1987) deler denne forståelsen av historisk empati og definerer øvelsen som «it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples` beliefs, values, goals, and attendant feelings» (Ashby & Lee, 1987, s. 63). I debatten finnes det

også forskere som mener at historisk empati kun er en *affektiv øvelse*. Low-Beer (1989) ser på historisk empati som en forlengelse av begrepet *empati*, og at det er en prosess som kun handler om følelser, og å sette seg inn i en annens situasjon. Han mener at det kognitive vil være en forutsetning for historisk empati, men at det kognitive handler om å opparbeide seg historisk forståelse, og at det på denne måten ikke vil være en del av prosessen. Å vite noe om den historiske perioden eller figuren vil derfor separeres fra historisk empati og er noe som må komme før en starter prosessen (Low-Beer, 1989). Det er altså ulike meninger om hva historisk empati faktisk er og om dette er en kognitiv, affektiv, eller kognitiv-affektiv prosess.

### Historisk empati som prosess

Det er to hovedsyn på historisk empati som skiller seg ut i nyere forskning, det kognitive og det kognitive-affektive synet. Å vurdere oppnåelse av historisk empati kan være utfordrende da begrepet har ulike definisjoner, og forskere er uenige om det affektive engasjementets rolle. Forskere har opp gjennom tidene utviklet ulike modeller som sier noe om hva historisk empati er og hvordan oppnåelsen av historisk empati kan vurderes (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999).

### **Kognitivt-affektivt syn**

Ifølge Endacott og Brooks (2013) er historisk empati en todimensjonal prosess mellom det kognitive og det affektive. Å prøve å forstå menneskers valg og handlinger kun ut ifra det kognitive og logiske vil bli vanskelig da menneskene i fortiden også har handlet ut ifra følelser som hat, kjærlighet, redsel, grådighet og stolthet. De mener derfor at historisk empati må ses på som en kognitiv-affektiv prosess (Endacott & Brooks, 2013). De deler historisk empati opp i tre dimensjoner.

- 1) Historisk kontekst – å forstå de sosiale, politiske og kulturelle normene i perioden som skal undersøkes. Samtidig som man har en forståelse av hvilke hendelser som ledet opp til den historiske situasjonen og relevante hendelser som foregår samtidig.
- 2) Perspektiv-taking – en forståelse av en annen persons opplevelser, prinsipper, holdninger og verdier for så å kunne forstå hvordan personen kan ha tenkt om hendelsen som undersøkes.
- 3) Affektive forbindelser – å kunne betrakte hvordan den historiske personens erfaringer, situasjon eller handling kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en forbindelse til sin egen liknende, men likevel veldig forskjellige livserfaring.



Barton og Levstik (2004) deler sin forståelse av historisk empati inn i to kategorier, en kognitiv og en affektiv. Den ene kategorien har de valgt å kalle for *perspective recognition*, eller på norsk *perspektiv-anerkjennelse* og representerer det kognitive. Den andre kategorien kalles *care*, oversatt til *å bry seg*, og representerer det affektive eller emosjonelle (Barton & Levstik, 2004) Barton og Levstik deler *perspektiv-annerkjennelse* i fem elementer som sier noe om det kognitive og dets plass i prosessen. Disse er:

- 1) A sense of otherness
- 2) Shared normalcy
- 3) Historical contextualization
- 4) Multiplicity of historical perspectives
- 5) Contextualization of the present

Elementet *a sense of otherness* innebærer at man forstår at andres verdier, holdninger og intensjoner kan være annerledes enn våre egne. Dette for å skape en felles forståelse og meningsfull kommunikasjon. For barn og ungdom kan det være lett å trekke konklusjonen at de historiske figurene i fortiden handlet ut ifra dumskap og uvitenhet (Barton & Levstik, 2004). *Shared normalcy* handler om å være åpen for at perspektivene til menneskene i fortida kan gi mening (Barton & Levstik, 2004) Det tredje elementet i perspektiv-annerkjennelse er *historical contextualization*, og med det menes å kunne forklare handlinger og hendelser på bakgrunn av menneskene i fortidens verdier, holdninger og tro (Barton & Levstik, 2004). Det fjerde elementet i perspektiv-annerkjennelse er *Multiplicity of Historical Perspectives* som handler om å anerkjenne at mennesker og grupper i fortiden har hatt forskjellige verdier, holdninger og tro, og at det ofte har skapt konflikter mellom dem (Barton & Levstik, 2004). Fortiden og menneskene i den er derfor like kompleks som vi er i dag, hvor vi har forskjellige perspektiver. Dette tar oss til det femte og siste elementet i perspektiv-annerkjennelse *Contextualization of the Present*. Dette elementet blir beskrevet av Barton og Levstik som:

[...] both the trickiest, and, arguably, the most crucial for deliberation in a pluralist society. This is the recognition that our own perspectives depend on historical context: They are not necessarily the result of logical and dispassionate reason but reflect the beliefs we have been socialized into as members of cultural groups (Barton & Levstik, 2004, s.. 218–219)

Den affektive eller emosjonelle dimensjonen av historisk empati har Barton og Levstik (2004) kalt *care*, som oversatt til norsk er *å bry seg*. De påstår at å bry seg om fortiden og menneskene i den er nødvendig om elever i skolen skal interessere seg i historien.

We take for granted that students will derive greater benefits from history if they care about what they're studying than if they don't. When students care about the topic of study, they are more motivated to attend to instruction, to seek out information on their own, and to reflect on what they're learning (Barton & Levstik, 2004, s. 230).

De hevder at å bry seg om historien vil også kunne gi elevene motivasjon til faget og temaet som undersøkes. Ved å bry seg om historien vil elevene stå igjen med mer faglig dybde fordi det utvikles en større motivasjon gjennom *care*. De fire elementene av *care* vil skape et forhold mellom elevene og den historiske hendelsen eller figuren som undersøkes, hvor dette forholdet ofte har emosjonell forpliktelse eller personlig relevans. Det handler altså om å skape en personlig tilhørighet til historien. De fire elementene av *care* er:

- 1) Caring about
- 2) Caring that
- 3) Caring for
- 4) Caring to

*Caring about* kan oversettes til norsk som «å bry seg om historien», og handler om at elevene bryr seg om personene og hendelsene i fortiden ved at elevene vil finne noen historiske figurer som mer interessante og meningsfulle enn andre (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2011). Det andre elementet *caring that*, handler om at elevene vil ha personlige og emosjonelle reaksjoner på historien. Dette vil kunne komme i form av følelser som avsky til en historisk person eller hendelse, eller stolthet til en annen (Brooks, 2011). *Caring for* er et ønske fra elevenes side å hjelpe de historiske personene som opplevde urettferdighet. Dette vil selvsagt ikke være mulig da elevene ikke lever i fortiden, men tar oss til det fjerde elementet i *care* som er *caring to*. Dette betyr at elevene ønsker eller klarer å bruke denne historiske forståelsen i nåtiden, altså å bruke den nye kunnskapen i praksis (Brooks, 2011). I Brooks (2011) sin forskning av en lærers undervisning for å fremme historisk empati som både *perspektiv-ankjennelse* og *care*, og gjennom elevenes respons til undervisningen blir det klart at studentene:

[...] articulated and exhibited ways in which their *care* for historical content motivated them to devote greater attention to their teacher`s instruction, to read sources more closely, to carefully consider their classmates` comments related to the content of the course, and to voluntarily seek out information on their own. (Brooks, 2011, s. 192)

Barton og Levstik (2004) påpeker at om elever *bryr seg om* temaet som skal undersøkes i undervisningen vil dette resultere i en økt motivasjon til undervisningen og en økt refleksjon over det de lærer. Det vil også kunne gi elevene motivasjon til å undersøke og finne informasjon om temaet på egenhånd. Forskning viser at gjennom undervisning, arbeid med første -og andrehånds kilder og diskusjon gjorde elevene mer fokuserte og engasjerte i undervisningen (Brooks, 2011; Dversnes, 2019; Kohlmeier, 2006). Funnene viser også at elevene undersøkte og vurderte kildene fra den historiske perioden nærmere enn de ellers ville gjort, og at de lette etter informasjon om temaet på egenhånd. Det er interessant at disse studiene viser en tydelig sammenheng mellom teorien til Barton og Levstik (2004) om historisk empati og *care*, og det som skjer i praksis.

«Empathy without care sounds like an oxymoron. Why would anyone expend energy trying to understand historical perspectives if they had not care or concern for the lives and experiences of people in the past?» (Barton & Levstik, 2004, s. 228)

### **Kognitivt syn**

Foster (1999) ser på historisk empati som kun en objektiv eller kognitiv øvelse. «Historical study, whenever possible, depends on reasoned objectivity. Emotional involvement with historical characters detracts from the fundamental purpose of history» (Foster, 1999, s. 19). Noe av hans kritikk til en affektiv tilnærming til historisk empati handler om at å skulle identifisere seg med en historisk figur vil ignorere perspektivet «i etterpåklokskapens lys» (Foster, 1999). Med dette menes at vi i nåtiden vil kunne vite hvilke konsekvenser valgene til de historiske figurene har hatt, noe de historiske figurene ikke har hatt mulighet til. Dette vil derfor gi oss et annet perspektiv enn det de historiske personene har handlet ut ifra, og det vil derfor ifølge Foster være umulig for oss å identifisere oss med menneskene i fortiden. Foster deler historisk empati inn i seks fundamentale kognitive kvaliteter,

- 1) historisk empati er en prosess som fører til en forståelse og forklaring på hvorfor mennesker i fortiden handlet som de gjorde,
- 2) er en verdsettelse for historisk kontekst og kronologi i undersøkelsen av fortiden,

- 3) historisk empati er avhengig av en grundig undersøkelse av historiske kilder,
- 4) er en verdsettelse av konsekvensene av handlingene i fortiden,
- 5) historisk empati krever en anerkjennelse av at fortiden er annerledes en nåtid,
- 6) krever en respekt for, en verdsettelse av og en sensitivitet til kompleksiteten av menneskers handlinger og oppnåelser (Foster, 1999).

Fosters syn på historisk empati går altså bort i fra en todimensjonal tilnærming, og fokuserer kun på det kognitive.

I likhet med Foster (1999) ser Ashby og Lee (1987) på historisk empati som en kognitiv øvelse. For å lettere kunne måle oppnåelsen av historisk empati hos elever deler Ashby og Lee (1987) sin modell inn i fem nivå, hvor nivå 1 er den laveste oppnåelsen av historisk empati og nivå 5 er det høyeste.

- 1) *The `divi`past* – eleven forklarer historiske personers handlinger som dumme og irrasjonelle.
- 2) *Generalized stereotypes* – eleven baserer historiske personers handlinger på stereotyper.
- 3) *Everyday empathy* – eleven prøver å forstå fortiden som rasjonell.
- 4) *Restricted historical empathy* – eleven prøver å forstå historiske personers handlinger ved å se på intensjonene og holdningene fra fortiden.
- 5) *Contextual historical empathy* – eleven legger bort et moderne perspektiv fra det den historiske personen kunne ha visst i fortiden. Eleven kan også plassere fenomenet som undersøkes inn i en videre historisk kontekst.

En elev på nivå 1 vil ha problemer med å forstå at menneskene i fortiden kan ha hatt andre mål, tankesett og oppfattelse av rett og galt enn det vi har i dag (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Man kan derfor si at en elev på dette nivået er sterkt påvirket av «presentism», på norsk nåtidsisme. Presentism blir definert av Wineburg (2001) som: «the act of viewing the past through the lens of the present (Wineburg, 2001, s. 91). En elev på nivå 2 vil forstå en historisk figur eller hendelse på bakgrunn av stereotyper, eleven vil altså ikke kunne se menneskene i fortiden som forskjellige og med et eget intellekt (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). I motsetning til en elev på nivå to, vil en elev på nivå 3 forsøke å finne en forklaring på det som undersøkes (Lee & Shemilt, 2011). Dette betyr at skillet mellom nivå 2 og nivå 3 kommer i form av at eleven ikke lenger forklarer handlinger og hendelser som normalt for sin tid, men har et sterkere ønske om å forstå hva som kan ha styrt den historiske personen i sin avgjørelse. Elever på nivå 4 vil ikke bare ha et ønske om å finne en forklaring, men vil også, til en viss

grad, kunne finne denne forklaringen ved å forsøke å forstå holdningene menneskene i fortiden hadde (Lee & Shemilt, 2011). En elev som er helt oppe på nivå 5 vil kunne: «[...] assume not only that circumstances were different in the past but that predecessors understood and evaluated them differently than would time-travellers from the past» (Lee & Shemilt, 2011, s. 46). Han eller hun vil altså kunne legge bort sitt eget moderne perspektiv når hendelsen, den historiske figuren, eller fenomenet blir undersøkt (Lee & Shemilt, 2011).

I en studie av Bartelds, Savenije og van Boxtel (2020), om lærere og elevers forståelse av historisk empati i det nederlandske klasserommet, viste funnene at elevene fra forskningsprosjektet så historisk empati som hovedsakelig en affektiv prosess, fordi det ble dannet en personlig og emosjonell kontakt med den historiske figuren som skulle undersøkes. Dette resulterte videre i at elevene interesserte seg i den historiske personen. Lærerne fra prosjektet så imidlertid på historisk empati som både en kognitiv og affektiv øvelse, noe som samsvarer med Endacott og Brooks (2013) todimensjonale tilnærming til historisk empati (Bartelds et al., 2020). Dette funnet er interessant da det viser oss at intensjonen til læreren og forståelsen til elevene ikke alltid samstemmer.

### Historisk empati i undervisningen

Hvordan en skal utvikle et undervisningsopplegg for å fremme historisk empati kan være en utfordring, spesielt siden prosessen har ulike definisjoner. Som et verktøy eller hjelp til dette, har flere forskere designet ulike modeller som gir en generell «oppskrift» på hvordan en skal gå frem i undervisningen (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999). Endacott og Brooks (2013) har lagd en firetrinnsmodell for hvordan en kan fremme historisk empati i undervisningen. Modellen består av fire faser med ulike elementer som burde bli inkludert i undervisningen om historisk empati er målet. 1) Den første fasen kalles «introduksjonsfasen» og går ut på å introdusere elevene for historiske perioder eller mennesker. Dette innebærer å la elevene bli kjent med den historiske konteksten, og å utforske en historisk persons tanker og følelser basert på en forståelse av den sosiale, politiske og kulturelle normen fra tidsperioden. 2) Den andre fasen kalles «etterforskningsfasen» hvor elevene skal undersøke primær og sekundærkilder for å få en dypere forståelse av historisk kontekst, historiske perspektiver og relaterte affektive hensyn. Dette lar elevene få en dypere forståelse av den historiske konteksten, samtidig som de blir bedre kjent med tankene og følelsene til de historiske personene som undersøkes. 3) Videre deles modellen inn i den tredje fasen som kalles «vise-fasen» hvor elevene får mulighet til å vise frem og å bruke den forståelsen de har tilegnet seg. 4) Den siste fasen handler om å gi

elevene mulighet til å se koblingen mellom fortid og nåtid og å se på om deres personlige meninger har endret seg etter at de har engasjert seg i historisk empati (Endacott & Brooks, 2013).

Foster (1999) har i likhet med Endacott og Brooks utviklet en fremgangsmåte i undervisningen hvor øvelse i historisk empati er målet. Denne modellen eller fremgangsmåten er designet for å bruke ved undersøkelse av historiske hendelser eller personer.

- 1) *Context and Chronology* - modellens første fase eller punkt går ut på at elevene må først og fremst ha en innføring i perioden den historiske personen tilhører. Å kunne undersøke en historisk person krever altså at elevene har kunnskap om den historiske konteksten.
- 2) *Introduce Historical Evidence* - denne fasen går ut på å la elevene undersøke og analysere historiske kilder relatert til den historiske perioden og personen i grupper.
- 3) *Construct an Argument to Support Conclusions* – etter å ha gått gjennom fase en og to vil elevene ha nok kunnskap til å diskutere og argumentere sin forståelse av hendelsen eller personen (Foster, 1999).

På mange måter er modellen til Endacott og Brooks (2013) og Foster (1999) like. De to første fasene i begge modellen går ut på det samme, å få kunnskap om den historiske konteksten og å undersøke kilder fra perioden. Den tredje fasen er også nokså lik, her skal elevene bruke kunnskapen de har tilegnet seg gjennom diskusjon med andre. Det som imidlertid skiller disse modellene, er at Endacott og Brooks (2013) har valgt å legge til en fjerde og siste fase. Denne fasen vil gå ut på elevenes personlige meninger, og om disse har endret seg gjennom undersøkelsen. Fasen vil kreve at elevene går inn i den affektive dimensjonen av historisk empati, noe Foster ikke mener er en del av prosessen.

### Historisk empati som katalysator

Øvelse i historisk empati er ikke bare et dykk inn i fortiden, men kan også være med på å forme elevene og deres empati. Studier peker på at det kan bidra til 1) demokrati og medborgerskap og 2) kritisk tenkning (Endacott, 2010; Endacott & Sturtz, 2015; Kohlmeier, 2006). Historisk empati handler forenklet sett om å forstå handlingene til historiske figurer ut ifra den historiske konteksten og den historiske figurens verdier, holdninger og tro (Barton & Levstik, 2004; Endacott, 2014; Endacott & Sturtz, 2015), men hvilke fordeler kan historisk empati ha for

elevene i samtiden? Historisk empati kan hjelpe elever med å forstå ulike perspektiver i samtiden de lever i. Det kan også bidra til en utvikling av empati som en generell ferdighet (Bartelds et al., 2020). Historisk empati kan gi elever øvelse i medborgerskap og det å leve i et demokrati hvor man må forholde seg til mennesker med andre meninger enn seg selv (Bartelds et al., 2020; Endacott & Brooks, 2013; Barton & Levstik, 2004). Elever som får øvelse i historisk empati, vil altså kunne bruke øvelsen til å utvikle empati til medmennesker og til å bli gode medborgere. Historisk empati er en del av de fire kjerneelementene i den nye læreplanen. I tillegg er et av de tverrfaglige temaene fra den nye læreplanen LK20 *demokrati og medborgerskap*. Å implementere historisk empati for å fremme demokrati og medborgerskap i undervisningen vil derfor også være relevant til læreplanen på et nasjonalt nivå.

## Spillefilm

Det finnes mange ulike typer film. Spillefilm defineres som: en fiksjonsfilm med en spilletid på over én time (Svendsen & Andresen, 2021). En spillefilm vil være basert på et manuskript bestående av rollefigurer, dialog og handling (Svendsen & Andresen, 2021). Filmen *Hidden Figures* oppfyller disse kravene fordi den har en spilletid på rett over to timer og er en fiksjonsfilm. Det vil derfor når det snakkes om film i denne masteroppgaven refereres til spillefilm. En av de store debattene rundt spillefilmer basert på historiske hendelser, er ifølge Rosenstone (2017) om disse spillefilmene er historisk riktige, og om de kan kategoriseres som historie. Han mener at historie i bøker og historie vist på skjermen i alle fall har to likheter: 1) begge refererer til hendelser, øyeblikk og bevegelser fra fortiden, 2) samtidig som de begge må forsøke å sette sammen en konstruksjon basert på kilder og bevis (Rosenstone, 2017). Historiske spillefilmer gir seeren mulighet til å ta del i fortiden, og å se for seg hvordan det kan ha vært. Dette vil kunne føre til at avstanden mellom nåtid og fortid blir mindre (Rosenstone, 2017).

Portraying the world in the present tense, the dramatic feature plunges you into the midst of history, attempting to destroy the distance between you and the past and to obliterate – at least while you are watching – your ability to think about what you are seeing (Rosenstone, 2017, s. 15).

En stor del av hvordan vi tar del i fortiden når vi ser film er gjennom det vi ser. Gjennom film får man se både bygninger, verktøy, landskap, klær og våpen fra den historiske perioden filmen

baserer seg på. En spillefilm vil også kreve at vi bruker flere av sansene våre enn vi ville gjort gjennom lesing av historie i bøker (Rosenstone, 2017). Historiske spillefilmer bruker både bilder, musikk, lydeffekter og språk for å engasjere seeren, hvor disse virkemidlene har som mål å spille på følelsene til seeren (Rosenstone, 2017).

### Film i historieundervisningen

En spillefilm basert på historiske hendelser vil aldri kunne omtales som historisk korrekt. En spillefilm vil være en blanding av historiske kilder, fiksjon og filmskaperens perspektiv (Marcus, 2005). De vil altså være fremstillinger av historien der filmskaperne har tatt seg noen friheter for å gjøre filmen spennende for seeren. Hollywoodfilmer basert på historiske hendelser kan likevel bidra til at elever i skolen lærer historie på en engasjerende måte. Å bruke film som læringsverktøy i historiefaget må gjøres på en pedagogisk måte, der det både er et forarbeid og etterarbeid av filmen (Marcus, 2005; Wagner, 2018). Elever i skolen vil bruke mer tid enn noen gang på å se serier, filmer og spille videospill. (Stoddard & Marcus, 2010; Marcus, 2005). Dette betyr også at elevene vil bli eksponert for slike medier som baserer seg på historiske hendelser. Det er derfor viktig at elevene lærer seg hvordan de skal vurdere slike historiske fremstillinger på en kritisk måte (Stoddard & Marcus, 2010). Det har blitt gjort mye forskning på bruk av film i historieundervisningen (Stoddard & Marcus, 2010; Marcus, 2010; Metzger, 2010; Stoddard, 2012). Å bruke spillefilm i historieundervisningen har potensial til å motivere og engasjere elever med historisk innhold og å presentere ulike perspektiver (Marcus, 2005; Marcus, 2010).

### Hvordan lære historie gjennom film

Hollywoodfilmer er hovedsakelig produsert for å underholde seeren. Det er derfor viktig når en skal bruke slike filmer i klasserommet å vite noe om det historiske innholdet i filmen, og samtidig hvilken kontakt mellom fortiden og nåtiden filmen prøver å skape (Metzger, 2010). Metzger (2010) har derfor laget en oversikt bestående av tre elementer som kan være viktige å se på når en bruker historiefilmer i klasserommet:

1. Fact and fiction
2. Constructing the past and people in it
3. Reacting to the past



*Fact and fiction* oversettes til norsk som *fakta og fantasi*. Dette elementet ser på hvor historisk riktig en spillefilm er. Dette inkluderer hvilke historiske fakta som er tatt med i filmen, men også de som ikke er med eller har blitt endret i filmen. Det inkluderer også å se på hvordan en film kan skape liv i en historisk periode fra fortiden, gjenoppfinne en historisk periode eller presentere en historisk periode gjennom symbolikk eller metaforer (Metzger, 2010). *Constructing the past and the People in it*, oversettes til å *konstruere fortiden og menneskene i den*. Med dette mener Metzger (2010) at filmskapere tar valg med tanke på hvilke elementer fra historien som inkluderes, og hvilke og hvordan historiske personer er fremstilt. Dette kan komme til syne i form av samtale mellom karakterer i filmen, visuelle bilder, eller objekter og steder vist (Metzger, 2010). Den siste av de tre elementene er *Reacting to the past*, på norsk *Å reagere på fortiden*. Å se spillefilmer basert på historiske hendelser eller perioder gir elevene mulighet til å se for seg hvordan fortiden kan ha vært, og å bry seg om menneskene i den, en fortid som ellers er fjern for dem og som de ikke har noe emosjonell kontakt med (Metzger, 2010). *Å reagere på fortiden* kan derfor ses på som et element som omhandler den affektive dimensjonen av historisk empati, da dette elementet handler om å bry seg om menneskene i fortiden og å skape en emosjonell kontakt mellom elevene og de historiske figurene fra spillefilmen (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013).

Marcus og Stoddard (2010) presentere i sin artikkel om bruken av historiske spillefilmer i klasserommet, fem «huskereglene» for pedagogisk bruk av film i historiefaget. Disse huskereglene vil kunne bidra til at man lykkes med spillefilm i klasserommet (Marcus & Stoddard, 2010). 1) Først og fremst er det viktig å ha en klar hensikt med filmen man velger å vise og at filmen presenterer det perspektivet læreren ønsker å fremstille.

Viewing an entire film can take multiple hours, and even clips of films can take a major portion of a lesson, not to mention the pre-viewing and post-viewing activities. In order to justify this amount of instructional time, there needs to be a strong reasoning both for engaging students in a film-related activity and in the careful selection of the film (Marcus & Stoddard, 2010, s. 88)

2) En annen viktig ting å huske på når en viser Hollywoodfilm i klasserommet er at filmen må kunne engasjere elevene i en form for «higher order thinking». Dette vil innebære at elevene har mulighet til å ha innsiktsfulle samtaler om filmen og den historiske perioden filmen fremstiller. 3) Å lykkes med film i historiefaget innebærer også at læreren hjelper elevene med å forstå handlingen i filmen, og også hvordan elevene skal vurdere filmen kritisk. 4) Før man

viser spillefilmen må man gjøre det klart for elevene hva som er målet for filmvisningen. Man må også ha en plan for hva man ønsker at elevene skal lære fra filmen, og hvordan de skal engasjere seg i filmen. 5) Den siste huskeregel er at det må være et etterarbeid av filmen, hvor elevene kan bruke det de har lært fra filmen. Dette kan være alt fra diskusjon om filmen, skriftlige refleksjoner, kritiske analyser til å lage sin egen kortfilm om temaet (Marcus & Stoddard, 2010).

### Film for å fremme historisk empati

Spillefilmer og serier er en stor del av populærkulturen blant unge, og mange lærere bruker filmer og serier i undervisningen for å motivere og skape engasjement hos elevene (Dversnes, 2019; Marcus & Stoddard, 2010; Metzger, 2010; Rosenstone, 2017; Wagner, 2018). I tillegg viser forskning at bruk av film i historieundervisningen kan fremme historisk empati hos elevene (Stoddard & Marcus, 2010; Marcus, 2010; Metzger, 2010; Stoddard, 2012). Ifølge Metzger (2010) vil spillefilmer gi liv til fortiden, hvor elevene får mulighet til å se for seg hvordan en historisk periode var, og å bry seg om menneskene i den. Å bry seg om historiske personer vil kategoriseres av Barton og Levstik (2004) som en affektiv tilnærming til historisk empati. Historiske filmer vil altså kunne sette i gang affektive reaksjoner hos seeren, spesielt om filmen tar opp vanskelig historie som slaveri, folkemord eller andre historiske hendelser eller perioder hvor det har vært undertrykkelse av en bestemt folkegruppe (Marcus, 2010). I tillegg til at film vil kunne sette i gang affektive reaksjoner, vil film kunne hjelpe elevene til å anerkjenne ulike perspektiver fra den historiske perioden filmen tar opp (Marcus, 2010).

Spillefilmer vil ofte presentere historiske perioder, hendelser og personer ut ifra et bestemt perspektiv, hvor de historiske figurene får på seg rollen som enten helt eller skurk. Dette gjør at det ofte er enkelt for eleven å bry seg om helten eller offeret i filmen. Spillefilm kan også lære elevene å bry seg om andre, da spesielt folkegrupper som tidligere i historien har blitt marginalisert i håp om at dette vil kunne videreføres til hvordan de forholder seg til mennesker i nåtiden og fremtiden. (Marcus, 2010).

I forskning gjort av Stoddard (2012) ble film brukt i historieundervisningen for å få elever til å forstå hovedbegrepene fra historien filmen belyste, og de forskjellige perspektivene fra fortiden. En lærerundersøkelse gjort av Marcus og Stoddard (2007) viste at i 35% av tilfellene hvor lærere brukte film i historieundervisningen var hensikten å utvikle elevenes empati. Metzger

og Suh`s (2008) studie av lærernes bruk av film i historieundervisningen ga noe av de samme resultatene. Det viste seg at lærerne som ble undersøkt brukte film for å hjelpe elevene til å se noen av de ulike perspektivene fra fortiden, og å utvikle aspekter av historisk empati (Metzger & Suh, 2008). Lærerne rapporterte altså at noe av hensikten ved å bruke film i historieundervisningen var for å fremme elevenes historiske empati. I likhet med disse studiene svarte 13 av 19 lærere fra Wagners (2018) studie at spillefilm ble brukt i historiefaget for å fremme empati. Alle studiene ovenfor har lignende resultater, der alle til en viss grad viser at lærere i historiefaget bruker spillefilm som et verktøy i klasserommet for å fremme historisk empati. Resultatene i studiene varierer dog i omfang av hvor mange lærere som aktivt går inn for å fremme historisk empati gjennom spillefilm.

For å lykkes med film i historieundervisningen, må det gjøres et forarbeid og etterarbeid av filmen (Stoddard, 2012). Dette kan være elementer som klasseromsaktiviteter og undersøkelse av kilder fra perioden. Stoddards (2007) undersøkelse av filmbruk og elevers historiske empati til Holocaust, konkluderte at en kombinasjon av film og klasseroms-aktiviteter gagnet elevene i deres utvikling av empati, fordi det engasjerte elevene til å gjenkjenne de ulike perspektivene til nazistene, ofrene og vitnene til Holocaust (Metzger & Harris, 2018). Dette viser oss viktigheten av at læreren har en plan og et formål med å bruke film i historieundervisningen, akkurat som beskrevet av Metzger (2010) og Marcus og Stoddard (2010).

### Å lære bort vanskelig historie gjennom film

Som historielærer vil noen av periodene og hendelsene en skal undervise i oppleves som ubehagelige eller vanskelige. Men hva er egentlig vanskelig historie? Vanskelig historie kan både betegnes som historie som er vanskelig å engasjere elevene i, historie som kan være vanskelig fordi den kan oppleves som traumatisk eller historie som tar opp vanskelige temaer som marginalisering og undertrykkelse (Stoddard et al., 2017). Filmen *Hidden Figures* tar opp utfordrende temaer som segregering og rasisme, og vil derfor havne i kategorien historie som tar opp vanskelige temaer. Temaer eller historiske perioder som tar opp menneskerettigheter, eller mangel på dem, kan skape følelser som redsel, avsky, sinne og sorg, men det betyr ikke nødvendigvis at elevene forstår temaet eller perioden (Stoddard et al., 2017). Slike følelsesladde reaksjoner til fortiden kan intensifieres gjennom spillefilm, og kan på grunn av dette føre til at elevene sitter igjen med lite kunnskap. Det er derfor viktig at når man viser film, leser om opplevelser eller har klasseromsdiskusjoner om vanskelige temaer, at dette er nøye

planlagt og at man er bevisst på sensitiviteten, modenheten og elevenes tidligere opplevelser (Stoddard et al., 2017).

Stoddard et al. (2017) har designet en modell som skal fungere som et verktøy når en skal bruke spillefilmer i historieundervisningen som tar for seg vanskelig historie. Modellen består av seks spørsmål en må stille seg når en skal velge hvilken film som skal vises, hva en ønsker å formidle gjennom filmen og hvordan en skal formidle budskapet. Spørsmålene i modellen er som følger:

- 1) Hva er det som gjør dette temaet et godt eksempel på vanskelig historie?
- 2) Hvem eller hva identifiseres som «de andre» i undersøkelsen?
- 3) Hvilken film skal jeg bruke som verktøy i prosessen og hva er filmens rolle i dette?
- 4) Hvordan kan jeg legge opp oppgaven slik at elevene engasjerer seg i film på et dypere nivå enn bare å se på handlingen i filmen?
- 5) Hvilket tilleggsmateriale er nødvendig å bruke slik at elevene forstår konteksten av filmen de undersøker?
- 6) Hvilket sluttprodukt skal elevene produsere?

Ved å bruke denne modellen kan valget av film og hvordan denne brukes optimaliseres fordi den krever at valgene en tar er gjennomtenkte med en hensikt og et formål.

### Utfordringer ved bruk av film

Å bruke film i historieundervisningen har fordeler og ulemper ved seg. Historielærere har lenge brukt film i historieundervisningen, men tradisjonelt sett er det dokumentarsjangeren som har blitt flittig brukt da denne filmsjangeren har blitt sett på som nærmest historisk korrekt (Marcus, 2010). I Stoddards (2012) forskning på læreres bruk av film i historieundervisningen ble elevene oppmuntret til å bruke dokumentarfilmene som ble vist som historisk kilde. Dokumentarfilmene ble introdusert som «den sanne historien» og «det som egentlig skjedde» (Stoddard, 2012). Lærerne stilte seg ukritiske til dokumentarfilmene som ble vist i undervisningen. Å bruke spillefilmer basert på historiske hendelser eller perioder i historieundervisning ble derimot sett på med mer kritiske øyner av lærere. Det krever mye kunnskap om den historiske konteksten spillefilmen tar opp og et forarbeid av læreren, og som et resultat vil det å vise spillefilm i historieundervisningen virke krevende for læreren (Marcus, 2010). Noen av de samme resultatene kan man se i Wagners (2018) forskning, hvor 16 av 19 lærere rapporterte at de viste flere dokumentarer enn spillefilmer i klasserommet. Mange av lærerne så på dokumentarfilmer som mer troverdige og relevante, og derfor var majoriteten av

filmene som ble vist i historiefaget dokumentarer (Wagner, 2018). En av lærerne fra forskningsprosjektet begrunnet valget av bruken av dokumentarfilmer slik:

I think that although students might find documentaries a little boring, and prefer to watch movies, documentaries are more reliable, historically speaking. Many films are Hollywood movies with a historical backdrop, while documentaries give a more correct and reliable image of history (Wagner, 2018, s. 29).

Å vise spillefilmer i undervisningen viser seg også å være tidskrevende (Metzger, 2010; Wagner, 2018). I Wagners (2018) forskning rapporter lærerne at å bruke film i klasserommet er tidskrevende fordi det både krever en god del planlegging i forkant, det tar tid å vise selve filmen, og å utføre aktiviteter relatert til filmen i etterkant. Samme lærer fra forskningsprosjektet trakk frem denne utfordringen «Usually, I choose clips from documentaries, from ten minutes to an hour, because I can't show them in whole» (Wagner, 2018, s. 29).

En annen utfordring med å vise spillefilmer basert på historiske hendelser i undervisningen er at det kan skape forvirring hos elevene om i hvilken grad filmen er historisk riktig eller ikke. Tidligere forskning gjort av Butler, Zaromb, Lyle og Roediger (2009) viste at elevene brukte film som historisk kilde over læreboken i diskusjoner om den historiske perioden som ble undersøkt. Elevene i prosjektet hadde ikke fått innføring i, eller i oppgave om å jobbe med spillefilm og dens pålitelighet som historisk kilde. De stilte seg derfor ukritisk til spillefilmen som kilde i diskusjon om den historiske perioden filmen var basert på (Butler et al., 2009). Dette viser en utfordring ved bruk av spillefilm uten et helhetlig opplegg som tar høyde for påliteligheten. En studie av Woelders (2007) viste derimot at etter sammenligning av kilder og arbeid med film som kilde, stilte elevene seg kritiske til spillefilmens historiske innhold (Woelders, 2007). Resultatene i disse forskningsprosjektene er interessante da det kan gi oss en forståelse av viktigheten av for- og etterarbeidet med spillefilmen som blir vist i historieundervisningen. Ifølge Rosenstone (2017) må fokuset på spillefilmen likevel være om den får frem et meningsfullt og viktig budskap om fortiden, og ikke om alle de individuelle scenene fra filmen kan verifiseres som historisk korrekte eller ikke.

### *Hidden Figures*

Det har blitt gjort ulike studier på filmen *Hidden Figures*, særlig studier som tar for seg spørsmål om segregering og kvinnenenes rolle i samfunnet (Ikawati, 2018; Suarnaningsih et al., 2020). Det er derimot ikke blitt funnet studier som ser på filmen i undervisningssammenheng, og derfor heller ikke bruken av *Hidden Figures* for å fremme historisk empati i klasserommet. Å se betydningen filmen har på elevenes historiske empati er noe denne masteroppgaven vil se nærmere på.



## Kapittel 3: Metode

Metodekapitlet vil først ta for seg hvilke metoder som er brukt i prosjektet og hvilken teori disse valgene er forankret i. Videre vil kapitelet presentere informantene i prosjektet og begrunnelse for valg av informanter. Deretter vil en deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget beskrives, før det vil gis en beskrivelse av gjennomføringen av datainnsamling og undervisningsopplegg. Kapitelet vil så ta for seg hvordan dataen har blitt bearbeidet og analysert, hvilke forskningsetiske prinsipper studien har og vurdering av studiens validitet.

### Kvalitativ metode

Forskningsprosjektet i denne masteroppgaven ble utført i en tredje videregående skoleklasse med 26 elever. Målet for forskningen var å se hvilken påvirkning filmen *Hidden Figures* hadde på den historiske empatien til elevene i klassen. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) vil en kvalitativ metode egne seg når en ønsker å gå i dybden av et bestemt fenomen eller spørsmål. Ettersom forskningsprosjektet har som mål å få forståelse av elevenes utvikling av historisk empati vil en kvalitativ metode egne seg, da problemstillingen krever at jeg går i dybden på historisk empati som fenomen, men også hvordan prosessen påvirker elevene. Forskningsprosjektet foregikk ikke i egen klasse og jeg kjente ikke elevene fra før, men jeg var både lærer og forsker under prosjektet, jeg hadde derfor en lærerforsker rolle (Postholm & Jacobsen, 2011). Det ble brukt tre ulike innsamlingsmetoder under prosjektet. Innsamlingsmetodene som ble brukt var 1) observasjon under undervisningsopplegget, 2) to skriftlige spørreundersøkelser og 3) en muntlig fokusgruppediskusjon. Kvalitative studier vil ofte integrere ulike innsamlingsmetoder, også kjent som metodetriangulering (Maxwell, 2008) Denne metoden «[...] reduces the risk that your conclusions will reflect only on systematic biases or limitations of a specific method, and allows you to gain a better assessment of the validity and generality of the explanations that you develop» (Maxwell, 2008, s. 236). Det ble under undervisningsopplegget gjort observasjoner av elevene. Jeg tilhørte settingen som ble observert og hadde derfor en fullstendig medlemsrolle under observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2011). Det ble gjort en kvalitativ observasjon hvor det både ble skrevet feltnotater underveis og loggbokskrivning etter hver endt undervisningsøkt. Gjennom observasjon kunne jeg skrive ned og beskrive det som skjedde i klasserommet, noe de andre innsamlingsmetodene ikke tillater meg å gjøre. I tillegg til observasjon vil store deler av det empiriske grunnlaget i denne masteroppgaven komme fra to skriftlige *spørreundersøkelser*. Spørreundersøkelsene



ble besvart av elevene rett før og rett etter filmvisningen av *Hidden Figures*. Spørsmålene til spørreundersøkelsen ble operasjonalisert i tråd med Barton og Levstiks (2004) og Endacott og Brooks (2013) sine definisjoner og inndeling av historisk empati. Dette ble gjort fordi historisk empati ikke er et direkte observerbart begrep. I undersøkelse av mindre observerbare fenomener må begrepet operasjonaliseres, og dette har som mål «[...] å dele opp det fenomenet som begrepet omtaler, i mindre biter, hvor de ulike delene til sammen kaster lys over begrepet som undersøkes» (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 145) Alle spørsmålene i spørreundersøkelsene hadde åpne svaralternativer slik at svarene til respondentene ikke ble begrenset av faste svaralternativer. Ettersom forskningsprosjektet bruker en kvalitativ metode, ville faste svaralternativer ikke gi meg mulighet til å gå i dybden på forskningens problemstilling. Ved å anvende åpne svaralternativ kunne det bli gjort en kvalitativ analyse av tekstsvarene til respondentene i etterkant av spørreundersøkelsene (Stigum Gleiss & Sæther, 2021).

Den tredje metoden for å innhente data i prosjektet var gjennom en fokusgruppediskusjon. I Stigum Gleiss og Sæthers (2021) blir fokusgruppediskusjon betegnet som en type intervju, men jeg var ikke fysisk tilstede og intervjuet elevene under gruppediskusjonen<sup>1</sup>. Siden oppgavene til gruppediskusjonen var formulert på forhånd kan det betegnes som et strukturert intervju (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Strukturerte intervju «innebærer at alle spørsmålene som stilles, er formulert på forhånd, og at de stilles på samme måte og i samme rekkefølge i hvert enkelt intervju» (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Denne type strukturering ble valgt da jeg ønsket å sammenligne det informantene svarte på i oppgavene. Elevene ble satt i grupper og diskuterte oppgavene uten meg til stede. Jeg hadde altså en tilbaketrucken rolle under gruppediskusjonen. Å strukturere oppgavene på forhånd, utspørre flere informanter samtidig og å ha en tilbaketrucken rolle som forsker under samtalen blir omtalt som en *fokusgruppediskusjon* (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Fokusgruppediskusjon som metode ble valgt ut ifra disse tre grunnene; 1) jeg ønsket å se hvilken påvirkning gruppedynamikken hadde på elevenes tanker og meninger rundt perioden og filmen, 2) jeg ønsket å gi elevene som mestret muntlig språk bedre enn skriftlig språk en mulighet til å få frem tankene og meningene sine, og 3) gjennom gruppediskusjonen fikk elevene en siste anledning til å komme med eventuelle nye argumenter om perioden og filmen. På samme måte som i spørreundersøkelsene,

---

<sup>1</sup> Videre i teksten vil jeg forenkle begrepet til «gruppediskusjon», det det er mest nært skolepraksis

ble spørsmålene til gruppediskusjonen operasjonalisert gjennom hovedsakelig Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) definisjon og inndeling av historisk empati.

### Utvalg av informanter

Informantene i forskningsprosjektet er elever som går studiespesialiserende i en tredje klasse på en videregående skole i Rogaland. Det er totalt 26 elever i klassen hvor 18 av dem er jenter og 8 er gutter. De er alle født i 2003. Historiefaget i videregående skole følger en kronologisk rekkefølge av historiske perioder der den nyere historien derfor blir undervist i tredje klasse. Filmen *Hidden Figures* tar for seg segregeringsperioden i USA på 1960-tallet og havner under nyere historie. Kriteriet for informantvalg lå derfor på at informantene gikk i tredje klasse på videregående. Klassen ble valgt ut av skoleledelsen, da jeg tidlig høsten 2021 tok kontakt med skolen om de hadde en tredje klasse som var interessert å være med i prosjektet. Kontakten skjedde via mail mellom meg og avdelingsleder, som igjen satte meg i kontakt med en faglærer som han mente hadde en klasse som passet til prosjektet. Det ble så avtalt start for prosjektet og et første møte med klassen. I uke 40 presenterte jeg meg og prosjektet for klassen. Jeg gikk gjennom informasjonsskrivet fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) med elevene slik at de var klar over hva prosjektet dreide seg om, og hva de skulle være med på de neste ukene. Jeg kjente ikke elevene fra før og dette kan ha betydning for forskningens resultater. Mitt forhold til elevene vil være komplekst og kan forandre seg gjennom prosjektet, dette forholdet vil kunne påvirke meg i min forskning (Maxwell, 2008). Samtidig kan det også ha betydning for andre deler av forskningsdesignet, som for eksempel min tolkning av dataen som samles inn (Maxwell, 2008). At jeg ikke kjenner elevene fra før kan for eksempel føre til at elevenes svar i dataen som samles inn farges av at de kanskje ikke er trygge på meg som lærer. Det nyetablerte forholdet mellom meg som lærer og elevene kan imidlertid også være med på å styrke oppgaven. Min påvirkningskraft som ny lærer vil nok ikke være like sterk som hos faglærer, som kan føre til at elevene kanskje vil ha mer rom for egne meninger. I tillegg vil jeg ikke ha noen forutbestemte forventninger til hver elev da jeg ikke vet noe om det faglige nivået, verdiene og holdningene til den enkelte.

### Deskriptiv gjennomgang av undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget for prosjektet strakk seg over tre uker. Under disse tre ukene ble det holdt seks undervisningsøkter på 90 minutter hver. Elevene følger til vanlig en kronologisk rekkefølge av historiske perioder i historiefaget og var nettopp ferdig med den industrielle revolusjonen, noe som tilsa at elevene ikke hadde startet med nyere historie og

segregeringsperioden i USA på 1960-tallet når prosjektet ble utført i klassen. Dette ble klarert og godkjent av faglærer på forhånd. For at elevene skulle ha mer kjennskap til historiske hendelser og perioder som hadde betydning for segregeringen i USA på 1960-tallet, før prosjektet startet, ble det lagd en podkast<sup>2</sup> på 10 minutter som elevene hørte gjennom med faglærer før prosjektet startet. Denne ble laget slik at elevene hadde noe forkunnskap om konteksten til perioden og for å gi elevene mulighet til å lettere se de lange linjene i den amerikanske historien. For å oppnå historisk kontekstualisering, slik blant annet Barton og Levstik (2004) og Endacott og Brooks (2013) understeker viktigheten av, er det viktig at elevene ikke bare har kunnskap om hendelser og handlinger som skjedde samtidig som segregeringen i USA på 1960-tallet, men at de også har en forståelse av hvilke hendelser og handlinger som ledet opp til perioden som undersøkes. I utviklingen av undervisningsopplegget brukte jeg undervisningsmodellen til Endacott og Brooks (2013) som rammeverk. Denne modellen består av fire undervisningsfaser, introduksjonsfasen, etterforskningsfasen, visefasen og refleksjonsfasen, og har som mål å fremme historisk empati i klasserommet (Endacott & Brooks, 2013). Undervisningsperioden er delt inn i tre deler hvor hver del representerer uken undervisningen ble holdt i. *Figur 1* viser en oversikt over ukene for undervisningsopplegget.

---

<sup>2</sup> Se vedlegg 4, Podkast-manus

Figur 1: Oversikt over undervisningsopplegget

Uke	42	43	44
	<p><b>Mandag:</b> bli kjent med segregeringsperioden i USA på 1960-tallet, hva skjedde, hvordan skjedde det, hvilke utfordringer hadde de i perioden?</p> <p><b>Introduksjonsfasen:</b> elevene blir kjent med perioden og den historiske konteksten</p>	<p><b>Mandag:</b> bli kjent med filmen, den historiske konteksten og hovedkarakterene i filmen. Vi ser filmen.</p> <p><b>Etterforskningsfasen:</b> elevene ser en fremstilling av perioden</p>	<p><b>Tirsdag:</b> vi jobber videre med statuedebatten.</p> <p><b>Refleksjonsfasen:</b> elevene må reflektere over perioden og komme med egne argumenter i debatten</p>
	<p><b>Tirsdag:</b> bli kjent med segregeringsperioden i USA på 1960-tallet, hva skjedde, hvordan skjedde det, hvilke utfordringer hadde de i perioden? Elevene gjennomførte kartlegging del en.</p> <p><b>Introduksjonsfasen:</b> elevene blir kjent med perioden og den historiske konteksten</p> <p><b>Etterforskningsfasen:</b> gjennom oppgaver og undersøkelse av førstehåndskilder</p>	<p><b>Tirsdag:</b> elevene tar kartlegging del to. Vi jobber med statuedebatten.</p> <p><b>Etterforskningsfasen:</b> gjennom oppgaver og undersøkelse av førstehåndskilder</p> <p><b>Refleksjonsfasen:</b> elevene må reflektere over perioden og komme med egne argumenter i debatten</p>	<p><b>Onsdag:</b> elevene forbereder seg til, og gjennomfører gruppeaktiviteten.</p> <p><b>Visefasen:</b> elevene får vist frem sin kompetanse gjennom diskusjon med medelever</p>

\*For en mer detaljert skissering av undervisningsopplegget se vedlegg 1.

### Uke 42: Første og andre undervisningsøkt

Formålet med de to første undervisningsøktene var å bli kjent med segregeringsperioden i USA på 1960-tallet. Da ville elevene kunne få en forståelse av utfordringene fra perioden slik at de også kunne få en bedre forståelse av filmen vi skulle se. Å få et godt utbytte av filmbruk i historieundervisningen krever at elevene er kjent med perioden eller hendelsen filmen belyser (Marcus, 2010; Marcus & Stoddard, 2009; Metzger, 2010). Vi brukte derfor to undervisningsøkter på 90 minutter hver på å bli kjent med segregeringen i USA på 1960-tallet

og noen av menneskene fra perioden. Til dette lagde jeg en Power Point-presentasjon<sup>3</sup> som både inneholdt videoklipp, bilder fra perioden og oppgaver.

I den første undervisningsøkten jobbet vi med hvem Jim Crow var, Jim Crow-lovene, Rosa Parks og Ruby Bridges. Jeg startet med å forklare hva Jim Crow-lovene var og viste tre bilder fra segregeringsperioden, dette for å gi elevene konkrete eksempler på segregering, men også for å gjøre perioden visuell for elevene. Denne fasen betegnes som *introduksjonsfasen* av Endacott og Brooks (2013) og innebærer at den historiske perioden blir presentert og satt i historisk kontekst. Denne kontekstualiseringen vil være nødvendig i elevenes utvikling av historisk empati (Brooks, 2011; Endacott, 2010, 2014; Endacott & Sturtz, 2015; Foster, 1999; Kohlmeier, 2006). I Power Point-presentasjonen ble det også vist tre eksempler på Jim Crow-lover fra sørstaten Alabama. Videre presenterte jeg Ruby Bridges for elevene, en av de første afroamerikanerne til å gå på en segregert hvit skole. Det ble også vist et intervju med Ruby Bridges som voksen og hvordan hennes opplevelse som svart på en hvit skole i segregeringsperioden på 1960-tallet hadde vært. I Brooks's (2011) studie viste det seg at å jobbe med førstehåndsopplevelser fra den historiske perioden bidro til at elevene kunne «[...] understand that at any given historical time numerous, diverse perspectives existed and people were affected by changes and events in numerous, diverse ways» (Brooks, 2011, s. 180). Sørstatenes motvillighet til å integrere skolene sine skapte store debatter og demonstrasjoner i perioden. Elevene fikk utdelt et brev<sup>4</sup> fra organisasjonen NAACP hvor noen av disse utfordringene rundt segregeringen i skolen ble tatt opp. En rekke studier påpeker viktigheten av undersøkelse av primærkilder fra perioden som studeres for å oppnå historisk kontekstualisering (Brooks, 2011; Endacott, 2010, 2014; Foster, 1999; Kohlmeier, 2006). Ved å undersøke et utvalg av Jim Crow-lover, se bilder, undersøke et brev fra perioden og høre intervju av mennesker som opplevde segregeringen på 1960-tallet ville elevene ha bedre forutsetninger for å utvikle den kognitive dimensjonen til historisk empati (Brooks, 2011; Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010; Foster, 1999; Kohlmeier, 2006). Elevene fikk også i oppgave å undersøke *The Green Book*<sup>5</sup>, en reisebok for afroamerikanere fra segregeringsperioden. De fikk i oppgave å finne ut hvem boka var for, hva boka handlet om og hvorfor de trodde det var nødvendig med en slik bok. Vi gikk gjennom svarene i plenum. Den andre undervisningsfasen kalt etterforskningsfase skal «[...] include analysis of sources that

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 5, Power Point presentasjon om segregeringsperioden

<sup>4</sup> Se, vedlegg 8, Brev fra NAACP

<sup>5</sup> Se vedlegg 9, Samledokument for oppgaver

shed light on the social, political and cultural norms of the time period” (Endacott & Brooks, 2013, s. 50). Undersøkelsen av brevet fra NAACP og The Green Book dannet derfor grunnlaget for *etterforskningsfasen*, som har som formål å gi elevene en dypere forståelse av den historiske konteksten, de historiske perspektivene og relaterte affektive hensyn (Endacott & Brooks, 2013). Den første undervisningsøkten gikk altså ut på å bli kjent med segregeringsperioden gjennom undervisning og ulike undersøkelser av førstehåndskilder.

I den andre undervisningsøkten fortsatte vi med å bli kjent med segregeringsperioden i USA på 1960-tallet. Det ble blant annet vist deler av dokumentaren *Ku Klux Klan – an American Story*. Dokumentaren var i to deler og tok for seg de tre største periodene til Ku Klux Klan. Vi så derfor de 30 minuttene av dokumentaren som handlet om den tredje Ku Klux Klan som dukker opp i USA etter 2. verdenskrig. For å hjelpe elevene å utforske filmens perspektiv ble det brukt ti minutter på diskusjon om dokumentaren og hvilket perspektiv dokumentaren tok opp i plenum (Marcus & Stoddard, 2009). De siste 35 minuttene av økten ble satt av til den første spørreundersøkelsen.

### **Uke 43: Tredje og fjerde undervisningsøkt**

I tredje og fjerde undervisningsøkt så vi filmen *Hidden Figures*, og elevene svarte på den andre spørreundersøkelsen. I tillegg ble det brukt litt av fjerde undervisningsøkt på å jobbe med og diskutere filmen vi hadde sett.

Den tredje undervisningsøkten varte lengre enn 90 minutter fordi filmen vi skulle se var 127 minutter lang. Dessuten ble det gjort noen forberedelser før filmen på ca. 15 minutter. Den tredje undervisningsøkta var derfor på 142 minutter. Vi brukte de første 15 minuttene av økta på å gå gjennom litt av handlingen og hovedkarakterene i filmen vi skulle se slik at det skulle bli enklere for elevene å forstå handlingen i filmen, her ble det brukt en egen PowerPoint presentasjon<sup>6</sup>. Elevene fikk også utdelt et eget notatark<sup>7</sup> som de kunne bruke under filmvisningen. På dette kunne elevene notere ned viktige scener eller hendelser fra filmen. Hensikten med notatarket var at elevene skulle vite hva som skulle fokuseres på under filmvisningen. Å gjøre det klart for elevene hva som er målet og formålet med filmen poengteres av den fjerde huskeregel til Stoddard og Marcus (2010). I tillegg viser en rekke

---

<sup>6</sup> Se vedlegg 6, Power Point presentasjon om filmen *Hidden Figures*

<sup>7</sup> Se vedlegg 10, Elevenes notatark til *Hidden Figures*

studier at elevene vil trenge verktøy og veiledning for å optimalisere utbytte av den historiske spillefilmen (Metzger, 2010; Stoddard et al., 2017). Elevene fikk også bruke notatarket senere i fokusgruppediskusjonen slik at de kunne støtte seg på dette i sin argumentasjon. Til filmen hadde jeg også forberedt en egen observasjonslogg<sup>8</sup> som jeg kunne notere observasjonene av elevene på under filmvisningen. Dette hadde jeg med slik at jeg kunne notere om jeg observerte noen reaksjoner hos elevene. Vi så filmen både i auditorium og klasserom. Ideelt sett skulle vi ha sett hele filmen i auditorium, men grunnet manglende romkapasitet, ble første del av filmen sett i et auditorium, mens siste delen ble fullført i et klasserom. Å gjøre det på denne måten var ikke ideell fordi det ble en liten pause i filmen når vi gikk fra auditoriet til klasserommet.

Planen for den fjerde undervisningstimen var at elevene skulle svare på den andre spørreundersøkelsen og at de skulle gjøre litt etterarbeid av filmen *Hidden Figures*. Det ble satt av 45 minutter på spørreundersøkelsen, altså 10 minutter mer enn den første spørreundersøkelsen. Dette gjorde jeg fordi noen av elevene hadde trengt mer tid på besvarelsen av den første spørreundersøkelsen, og for at den andre spørreundersøkelsen hadde en oppgave mer enn den første. Etter at elevene var ferdig med spørreundersøkelsen fortsatte undervisning med selvstendig jobbing med filmen. Det ble innledningsvis spurt noen spørsmål fra filmen som elevene svarte muntlig på i grupper. Etter dette ble resten av økten brukt på å reflektere over filmen vi nettopp hadde sett. Dette ble gjort gjennom et forhåndslagd oppgaveark<sup>9</sup> der elevene skulle skrive kort om hva filmen handlet om, hvilke karakterer vi møter i filmen og hvilket inntrykk de hadde av filmen. Jeg satte av halve undervisningsøkten til arbeid med filmen slik at elevene fikk fordøyd det de nettopp hadde sett, slik at det ville være enklere å bruke filmen i fokusgruppediskusjonen de skulle gjennomføre i uke 44.

#### **Uke 44: Femte og sjette undervisningsøkt**

I femte undervisningsøkt jobbet vi med statuedebatten i USA. Denne økten var spesielt tenkt til det Endacott og Brooks (2013) kaller for *refleksjonsfasen*, hvor målet er at elevene skal forstå at både fortidens og nåtidens ideer er produkter av historisk kontekst. De fikk en innføring i statuedebatten hvor det ble brukt en PowerPoint-presentasjon<sup>10</sup>. Elevene fikk så i oppgave å lese artikkelen *Minnesmerker som maktmiddel* av Rune Berglund Steen (2017). Artikkelen tok opp statuedebatten i USA og argumenterte for hvorfor konføderasjonsstatuene burde tas ned.

---

<sup>8</sup> Se vedlegg 12, Observasjonslogg fra filmvisningen av *Hidden Figures*

<sup>9</sup> Se vedlegg 13, Oppgaveark til filmen *Hidden Figures*

<sup>10</sup> Se vedlegg 7, PowerPoint-presentasjon etter filmen

Etter at de hadde lest ferdig artikkelen svarte de på spørsmål<sup>11</sup> om artikkelen og statuedebatten i grupper. Vi gikk derfor inn i en *visefase*, hvor elevene fikk bruke og vise frem sin historiske empati (Endacott & Brooks, 2013). Elevene ble satt i grupper med dem de vanligvis sitter med. Kontaktlærer har satt sammen disse gruppene basert på trivsel. Disse gruppene blir brukt på tvers av fagene og elevene er derfor vant til å jobbe sammen på denne måten. Det ble brukt 50 minutter på lesing av artikkelen og gruppediskusjonen. Når elevene var ferdig med å diskutere gikk vi gjennom spørsmålene i plenum. Resten av økta ble brukt til «tradisjonell» undervisning om statuedebatten ved bruk av Power Point<sup>12</sup>. Det ble vist eksempler av konfederasjonsstatuer som har fått mye oppmerksomhet i debatten og vi undersøkte en graf som viste årstall, plassering og antall konfederasjonsstatuer som var blitt reist. Vi studerte grafen og så etter mønstre over reisinger av statuer og borgerrettighetsbevegelsen. Jeg valgte å fokusere på statuedebatten denne økta fordi jeg ville vise elevene at segregeringsperioden på 1960-tallet har hatt konsekvenser som kan trekkes frem til i dag, slik Endacott og Brooks (2013) beskriver i *refleksjonsfasen*. Målet med økta var også at elevene skulle ta et standpunkt i debatten og forberede seg til gruppediskusjonen de skulle ha i den sjette undervisningsøkta.

I den sjette og siste undervisningsøkta i prosjektet ble gruppediskusjonen gjennomført. Gruppediskusjonen var ikke bare en metode for å samle inn empiri, men også et etterarbeid av filmen for elevene. I Marcus og Stoddards (2010) femte huskeregel for god filmbruk i klasserommet blir etterarbeidet av filmen presisert som viktig for å lykkes med film. En rekke andre studier understreker viktigheten med et godt etterarbeid av filmen som blir vist (Marcus, 2005; Metzger, 2010; Stoddard et al., 2017). Gjennom gruppediskusjonen fikk elevene nok en gang mulighet til å bruke og vise frem den kunnskapen de hadde tilegnet seg, noe som Endacott og Brooks (2013) i sin undervisningsmodell kaller *visefasen*. Den første halvtimen av økta ble brukt til å se gjennom notatene som elevene tidligere hadde skrevet. Dette ble gjort slik at elevene fikk mulighet til å forberede seg til gruppediskusjonen. Gruppediskusjonen besto av seks oppgaver som omhandlet filmen *Hidden Figures*. Elevene ble delt inn i grupper og det ble utdelt rolle som ordstyrer og to elever på hver gruppe fikk ansvar for å ta lydopptak av aktiviteten. Under gruppeaktiviteten tittet jeg innom alle gruppene for å se at de hadde kontroll over hva de skulle gjøre. På slutten av timen gikk jeg innom gruppene enda en gang for å samle

---

<sup>11</sup> Se vedlegg 9, Samledokument for oppgaver

<sup>12</sup> Se vedlegg 7, Power Point-presentasjon etter filmen



inn lydopptakene. Vi samlet oss nede i klasserommet på slutten av økta hvor jeg takket for meg og for at de hadde vært med på prosjektet.

### Gjennomføring av datainnsamling og undervisningsopplegg

For å sikre et bredt empirisk grunnlag ble det kombinert tre ulike innsamlingsmetoder i prosjektet; observasjon, to skriftlige spørreundersøkelser og en gruppediskusjon. Observasjonene gjort i undervisningen ble skrevet ned i en observasjonsprotokoll<sup>13</sup> hvor dato, undervisningsøkt og observasjoner gjort ble inkludert og beskrevet. Det ble både skrevet feltnotater og loggbokskrivning under forskningsprosjektet. Fokuset i feltnotatene og loggbokskrivningen var hvordan jeg opplevde at elevene mottok undervisningen og hvordan elevene jobbet med oppgavene som ble gitt. Notatene fra observasjonsprotokollen ble etter endt undervisning brukt videre i loggbokskrivningen der det ble lagt til flere bemerkelser fra undervisningen.

Loggbokskrivning i etterkant av undervisningsforløp vil også være med på å skape en distanse mellom læreren og de prosessene han eller hun har vært en del av, slik at det blir lettere å reflektere over de gjennomførte prosessene (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 58).

Loggbokskrivning gav meg mulighet til å samle tankene og de observasjonene jeg hadde gjort under undervisningsøkta. For å sikre at loggbokskrivninga ble mest mulig korrekt ble skrivingen gjort direkte etter endt undervisningsøkt, siden jeg hadde en deltakende observasjonsrolle som også gjorde det vanskeligere å registrere data underveis (Postholm & Jacobsen, 2011). Det ble blant annet notert ned hvordan jeg oppfattet at elevene mottok undervisningsopplegget og eventuelle utfordringer elevene hadde. Da historisk empati hos elevene var noe jeg undersøkte var også eventuelle observasjoner knyttet opp mot elevenes historiske empati et ekstra fokus under observasjon og loggbokskrivningen. Observasjon som metode har imidlertid noen svakheter som det er viktig å være klar over som lærerforsker. I en observasjon skal man forsøke å være så konkret som mulig, men observasjonen kan «imidlertid ikke oppfattes som en objektiv eller verdinøytral beskrivelse av handlinger som utspiller seg» (Postholm & Jacobsen, 2011). Observasjonene som blir gjort er påvirket av observatøren. «Hva forskeren legger merke til og velger å skrive ned, er preget av begrepene og forståelsen hen bringer med seg, og innebærer dermed en grad av fortolkning» (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). På

---

<sup>13</sup> Se vedlegg 15, Observasjonsprotokoll

grunn av denne utfordringen ble observasjonene skrevet ned som detaljerte beskrivelser for å minimere fortolkningen (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). I tillegg til observasjon, svarte elevene på to spørreundersøkelser. Den første spørreundersøkelsen<sup>14</sup> ble besvart etter to undervisningsøkter på 90 minutter hver og den andre spørreundersøkelsen<sup>15</sup> ble besvart etter at elevene hadde sett filmen *Hidden Figures*. Hensikten med spørreundersøkelsene var å se om svarene til elevene og deres historiske empati endret seg fra den første spørreundersøkelsen til den andre. Dette var for å se om filmen *Hidden Figures* hadde betydning for elevenes historiske empati, og i så fall hvilken betydning den hadde. Ifølge Stigum Gleiss og Sæther (2021) er det viktig at spørreskjemaet blir introdusert på en god måte og med en klar hensikt, og i tillegg må elevene få informasjon om hvordan spørsmålene skal besvares. Det ble derfor gjort en gjennomgang av spørsmålene til begge spørreundersøkelsene i plenum. Spørsmålene i spørreundersøkelsene samsvarte med hverandre, men spørsmålene ble formulert forskjellig fra spørreundersøkelse 1 og 2. Dette var fordi at spørsmålene i kartlegging to ofte refererte til hendelser eller viktige scener fra filmen. Elevene utførte den første spørreundersøkelsen etter to undervisningsøkter på 90 minutter hver. Spørreundersøkelsen besto av syv spørsmål der alle omhandlet segregeringsperioden i USA på 1960-tallet. Før elevene tok kartleggingen ble det holdt undervisning om segregeringen i USA på 1960-tallet. Undervisningen før spørreundersøkelse 1 besto blant annet av undersøkelse av et brev, bilder og et intervju med en person fra perioden. Dette var for å sikre at elevene hadde et godt grunnlag for å kunne svare på spørreundersøkelsen og for å kunne kontekstualisere perioden (Endacott & Brooks, 2013; Endacott, 2010; Foster, 1999; Kohlmeier, 2006). Poenget med den første spørreundersøkelsen var nemlig at de allerede på dette tidspunktet fikk mulighet til å vise sin historiske empati gjennom sin besvarelse, slik at jeg kunne se om deres historiske empati endret seg etter å ha sett filmen *Hidden Figures* i den andre spørreundersøkelsen. Den andre spørreundersøkelsen ble gjennomført etter at de hadde sett filmen *Hidden Figures*. Spørreundersøkelsen besto av totalt åtte spørsmål, hvor spørsmålene både spurte generelt om perioden og om filmen. Svarene i spørreundersøkelsene ble senere sammenlignet og analysert. I slutten av undervisningsopplegget ble det holdt en fokusgruppediskusjon som den siste innsamlingsmetoden. Fokusgruppediskusjonen besto av seks oppgaver<sup>16</sup> som omhandlet segregeringsperioden i USA på 1960-tallet og filmen *Hidden Figures*. Diskusjonene ble tatt opp med lydopptak av elevene selv. Svarene fra gruppeaktiviteten ble videre transkribert om

---

<sup>14</sup> Se vedlegg 16, Elevenes besvarelse av spørreundersøkelse 1

<sup>15</sup> Se vedlegg 17, Elevenes besvarelse av spørreundersøkelse 2

<sup>16</sup> Se vedlegg 18, Oppgaveark til *gruppediskusjonen*

til tekst og anonymisert før det ble brukt i masteroppgaven. Å transkribere lydopptaket om til tekst kan hjelpe læreren til å forstå innholdet i gruppediskusjonen, da dette innebærer at man gjentatte ganger må høre gjennom lydopptaket (Postholm & Jacobsen, 2011). Gruppene til fokusgruppediskusjonen ble satt sammen i samarbeid med faglærer. Elevene ble delt inn i fire grupper med fem elever i hver gruppe. Gruppene ble satt sammen basert på ulikhetsprinsippet, hvor gruppene besto av både svake og sterke elever i faget. En fordel med denne type gruppesammensetning blir trukket frem av Postholm og Jacobsen (2011) som «I slike grupper vil ofte motsetninger komme klarere frem, det må argumenteres sterkere for et synspunkt, og man får frem alternative synspunkt» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 67). Faglærers tidligere erfaring med klassen ble også tatt i betraktning når gruppene ble satt sammen, da spesielt med tanke på guttene i klassen. Ifølge faglærer kunne guttene ha en tendens til å tulle mye om de ble satt i samme gruppe, det ble derfor forsøkt å fordele guttene på gruppene. Jeg ønsket også å sette sammen gruppene basert på trivsel. Dette fordi at elevene skulle føle seg trygge nok til å delta i diskusjon. Om gruppene i et gruppeintervju ikke tar høyde for disse to tingene kan det føre til «[...] at enkelte personer dominerer fullstendig, at enkelte ikke tør å komme med sine synspunkter, eller at potensielle diskusjoner og utdypninger ender i krangel og «skyttergravskrig» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65–66).

### Analyse og bearbeiding av data

For å analysere empirien i forskningsprosjektet har jeg brukt analyseverktøyet NVivo. Analysearbeidet startet først når all empiri var samlet inn etter endt undervisningsopplegg. Jeg opprettet kategorier i NVivo i tråd med oppgavens to forskningsspørsmål. Empirien som ble analysert ved bruk av NVivo er de to skriftlige spørreundersøkelsene. Spørreundersøkelsene ble fylt ut av elevene selv og jeg har ikke endret på eventuelle skrivefeil før empirien ble analysert. Sitatene jeg har valgt å bruke i analysekapitlet har imidlertid fått noen kosmetiske endringer for å begrense skrivefeil i oppgaven. Undervisningsopplegget og innsamlingen av data fant sted høsten 2021. Skolen var preget av koronapandemien og elevene ble bedt om å være hjemme ved symptomer. Det var derfor kun ni elever som var med fra undervisningsoppleggets start til slutt. Siden studien skal se på hva filmen *Hidden Figures* gir elevenes historiske empati er det derfor de ni elevenes refleksjoner i spørreundersøkelsene som har blitt brukt i analysen. *Gruppediskusjonen* har ikke blitt brukt i analysearbeidet da formålet med oppgaven er å se på eventuelle endringer i uttrykkelse av historisk empati rett etter at elevene så filmen.

## Personvern

Ettersom forskningsprosjektet håndterte levende data som lydopptak av elevene og bakgrunnsopplysninger om informantene (alder, skole), var det meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD tidlig høsten 2021 og ble godkjent samme høst<sup>17</sup>. Som forsker har en forskningsetiske forpliktelser ovenfor forskningsdeltakere, andre forskere og samfunnet generelt (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Det er spesielt tre sentrale forskningsetiske prinsipper en må være bevisst på; informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). For å sikre at elevene hadde forutsetninger for å gi et informert samtykke ble det utdelt et samtykkeskjema<sup>18</sup> før oppstart av prosjektet. På skjemaet ble prosjektet presentert og beskrevet, og vi gikk gjennom skjemaet i plenum. Det ble også presisert at det var frivillig å være med på prosjektet og at elevene når som helst under prosjektet hadde lov å trekke seg fra forskningen. Det andre forskningsetiske prinsippet omhandler konfidensialitet og anonymisering. «I praksis innebærer konfidensialitet derfor å begrense hvem som har tilgang til datamaterialet, og å anonymisere forskningsdeltakere, slik at det ikke er mulig å spore informasjon tilbake til bestemte personer» (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). For å begrense hvem som hadde tilgang til datamaterialet ble materialet overført til en ekstern minnepinne med kodelås etter hver innsamling. Den innsamlede empirien ble også anonymisert før jeg begynte bearbeiding og analyse av empirien. Retningslinjene for oppbevaring og anonymisering av datamaterialet ble presisert for elevene både gjennom samtykkeskjemaet og muntlig gjennomgang. Det tredje forskningsetiske prinsippet er at ingen skal ta skade av å delta i forskningen (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Dette kan for eksempel være at en elev får sosiale reaksjoner på noe hen har sagt under fokusgruppediskusjonen. For å redusere denne negative konsekvensen ble det gjentatte ganger presisert for elevene at de kunne komme til meg eller faglærer om de skulle ha noen bekymringer angående forskningsprosjektet. Faglærer var også disponibel under undervisningsøktene, og kom regelmessig innom klasserommet for å gjøre seg selv tilgjengelig om noen av elevene trengte å snakke med henne. Disse tre forskningsetiske prinsippene ble også sett i lys av det juridiske ansvaret som behandler av personopplysninger (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Personopplysningene brukt i denne masteroppgaven er indirekte identifiserbare. Om flere av

---

<sup>17</sup> Se vedlegg 3, Godkjenning fra NSD

<sup>18</sup> Se vedlegg 2, Informasjonsskriv til elevene

disse indirekte identifiserbare personopplysningene kombineres vil det være enklere å indentifisere vedkommende (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Det er derfor kun brukt nødvendige personopplysninger som alder og kjønn i masteroppgaven for å ivareta elevenes personvern.

### Gyldighet og pålitelighet

Når en skal se på forskningsoppleggets gyldighet er det spesielt to sider man må ta for seg; den *indre* og den *ytre* gyldigheten (Postholm & Jacobsen, 2011). Den indre gyldigheten dreier seg om resultatene i forskningen oppfattes som riktige og om man har dekning for å si at noe henger sammen som årsak og virkning (Postholm & Jacobsen, 2011). Dette innebærer at det er et samsvar mellom det som kommer frem gjennom forskningen og hvordan det blir formidlet og tolket av forsker. Den ytre gyldigheten sier noe om resultatene i forskningen kan generaliseres. Fordi forskningsprosjektet er en kvalitativ studie, har forskningen kun foregått i en klasse. Forskningen tar imidlertid for seg kjerneelementet om historisk empati og kompetansemål fra den nasjonale læreplanen. I tillegg skiller ikke klassen som gjennomførte forskningsprosjektet seg nevneverdig ut når det kommer til faglig nivå og klassestørrelse. Undervisningsopplegget er ikke utarbeidet og designet spesielt for denne klassen, men ut ifra studier og teori om historisk empati og filmbruk i historieundervisning. Det kan derfor tenkes at undervisningsopplegget kan gjennomføres i andre klasser nasjonalt. Når det kommer til forskningens pålitelighet legger Maxwell (2008) frem to mulige «farer» som en må være bevisst på i forskerrollen, *Researcher bias* og *Reactivity*. Å ha *researcher bias* innebærer at forskeren kan bli påvirket av egne verdier eller meninger, og at dette vil kunne påvirke analysearbeidet (Maxwell, 2008). Det er derfor viktig å være bevisst på dette når en går inn i et forskningsarbeid. I dette tilfelle kan det at jeg ikke kjenner klassen fra før av, bidra til at jeg som forsker ikke har forhåndsbestemte meninger om hva elevene skal produsere og levere. Videre har vi *Reactivity*, som dreier seg om at forskeren kan ha behov for å «kontrollere» effekten forskningen har på deltakerne av forskningsprosjektet (Maxwell, 2008). I likhet med *researcher bias*, er det viktig å være bevisst på dette behovet. Det at jeg kom inn som ny lærer under forskningsprosjektet kan ha påvirket elevene, det var derfor viktig for meg at undervisningen opplevdes som en så ordinær undervisning som mulig og at elevene ikke opplevde at de ble vurderte og observert.

## Begrensninger med min metode

Det empiriske grunnlaget i denne masteroppgaven er fra tre ulike innsamlingsmetoder; observasjon, to spørreundersøkelser og en fokusgruppediskusjon. En begrensning med spørreundersøkelsene og fokusgruppediskusjonen er at jeg ikke har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Samtidig vil dette også resultere i at jeg heller ikke har mulighet til å stille elevene ledende spørsmål. Ifølge Stigum Gleiss og Sæther (2021) er en av hovedreglene for kvalitative intervjuer å unngå ledende spørsmål, fordi «[...] premisser, dikotomier eller andre føringer i en spørsmålsformulering styrer informantens svar» (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s. 84). Det vil ikke være min oppgave som forsker å styre samtalen i en bestemt retning, men å samle inn og analysere dataen som blir produsert. I tillegg er jeg ute etter å forske på undervisning nærliggende slik det vil gjøres i et vanlig klasserom i en vanlig undervisning. Jeg lar derfor dette prinsippet overstyre ønske om oppfølgingsspørsmål og potensielt mer informasjon. En annen utfordring som kan oppstå er om elevene ikke forstår spørsmålene. For å minimere dette utfallet gikk jeg derfor gjennom alle spørsmålene i plenum før de ulike aktivitetene. Spørsmålene ble i tillegg formulert med et enkelt og hverdagslig språk for å hindre misforståelser underveis. I en lærerforsker rolle vil observasjon som metode også kunne sette noen begrensninger. Å skulle ha en fullstendig medlemsrolle, samtidig som observasjoner skal skrive ned kan bli en utfordring da det ikke alltid vil være tid til å gjennomføre dette under undervisningen (Postholm & Jacobsen, 2011). Sett i lys av denne utfordringen ble feltnotatene skrevet i pauser og når undervisningen tillot det. For å hindre at feltnotatene ble mangelfulle og lite presise ble det også satt av tid til loggbokskriving etter hver undervisningsøkt. For å møte og demme opp for disse begrensningene vil kombinasjonen av de ulike metodene være med på å styrke forskningen (Maxwell, 2008; Stigum Gleiss & Sæther, 2021), da disse skal sammenlignes og analyseres for å få en dypere forståelse av utviklingen av historisk empati hos elevene.



## Kapittel 4: Analyse

Analysekapittelet vil først gi en presentasjon av analysekategorier og studiens forskningsspørsmål. Videre vil kapittelet ta for seg det første forskningsspørsmålet, hvor elevenes kognitive historiske empati før og etter filmvisningen, vil bli presentert i en kvalitativ tabell. De ulike nivåene som elevene plasseres innenfor vil gjennomgås i dybden, der en forklaring og begrunnelse av plasseringen av nivåer vil gis. Kapittelet vil så ta for seg det andre forskningsspørsmålet, hvor den affektive historiske empatien til elevene før og etter filmvisningen har blitt analysert. I likhet med det første forskningsspørsmålet, vil også dette forskningsspørsmålet gi en kvalitativ fremstilling av elevenes plasseringer. Det vil deretter gå i dybden av de ulike nivåene elevene er plassert innenfor, før og etter filmvisningen. For å ta vare på elevenes personvern har de blitt anonymisert gjennom pseudonymer.

### Presentasjon av analysekategorier

For å svare på studiens problemstilling er det blitt formulert to forskningsspørsmål. De to forskningsspørsmålene vil gå i dybden på hvilken kognitiv og affektiv historisk empati elevene opplever. Det første forskningsspørsmålet vil se på elevenes kognitive dimensjon av historisk empati, før og etter å ha sett filmen *Hidden Figures*, hvor elevene har blitt plassert innenfor de ulike nivåene i Ashby og Lees (1987) kognitive modell. Forskningsspørsmål 2 vil gå i dybden på den affektive empatien elevene opplever. Elevenes besvarelser har blitt analysert og kategorisert innenfor Barton og Levstiks (2004) affektive modell, kalt *Care*. Begge forskningsspørsmålene vil også se på om det har skjedd en endring etter å ha sett filmen *Hidden Figures*, og i tilfelle hvilken endring som har skjedd.

De to forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan kommer elevenes kognitive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?
2. Hvordan kommer elevenes affektive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?

En skjematisk oversikt av sammenhengen mellom metode og analyse, er presentert i *Tabell 1*.



Tabell 1: Forsknings spørsmål og analyse kategorier

<b>OVERGANGEN MELLOM METODE OG ANALYSE</b>	
<b>KATEGORIER: FORSKNINGSSPØRSMÅL</b>	<b>HOVEDKATEGORIER: ANALYSE</b>
Hvordan kommer elevenes kognitive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen <i>Hidden Figures</i> ?	Ashby og Lees (1987) kognitive modell
Hvordan kommer elevenes affektive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen <i>Hidden Figures</i> ?	Barton og Levstiks (2004) affektive modell

Analysen er teoridrevet, og har tatt utgangspunkt i to modeller om historisk empati. På grunnlag av dette, er det ikke blitt etablert egne kategorier for analysen. Nivåene og kategoriene for analysen har blitt brukt ut ifra den kognitive modellen til Ashby og Lee (1987) og *care-modellen* av Barton og Levstik (2004). Underkategoriene brukt i analysen, i hvert nivå er skissert i *Tabell 2* og *Tabell 3*.

Tabell 2: Nivå og underkategorier, kognitive nivå

KATEGORIER/NIVÅ	UNDERKATEGORIER
<i>The Divi Past</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangel på historisk kontekst</li> <li>- Begrunner valgene og menneskene i fortiden som «dumme»</li> <li>- Lite forståelse av fortiden</li> <li>- Ser på intelligens som en utvikling fra fortid til nåtid</li> </ul>
<i>Generalized Sterotypes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forstår fortiden basert på stereotyper/det alminnelige</li> <li>- Skiller ikke mellom verdier og tro fra fortiden og nåtiden</li> <li>- Skiller ikke mellom hva de i fortiden tenkte og visste og det vi nå tenker og vet</li> <li>- Antagelser basert på generelle konsept</li> <li>- Mangel av bevis for å støtte argumentet eller antagelsen</li> <li>- Ingen ulike perspektiver</li> </ul>
<i>Everyday Empathy</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forsøker å sette seg inn i situasjonen</li> <li>- Relaterer til egne opplevelser</li> <li>- Opptatt av rettferdighet</li> <li>- Finner det vanskelig å skille mellom fortid og nåtid</li> <li>- Viser en empati som kan sammenlignes med «dagligdags» empati</li> </ul>
<i>Restricted Historical Empathy</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontekstualiserer i større grad i sin besvarelse</li> <li>- Forstår at de også kunne ha handlet likt i fortiden</li> <li>- Forstår handlingene til personer i fortiden og hva målet med handlingen var</li> </ul>
<i>Contextual Historical Empathy</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskuterer og grubler i sin besvarelse</li> <li>- Bruker den historiske konteksten aktivt</li> <li>- Skiller mellom fortidens standard og sin egen moderne standard</li> </ul>

Tabell 3: Nivå og underkategorier, affektive nivå

KATEGORIER/NIVÅ	UNDERKATEGORIER
<i>Caring about</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Viser interesse og bryr seg om temaet</li> <li>- Relaterer til egne opplevelser</li> <li>- Opptatt av dagliglivet til menneskene i fortiden</li> </ul>
<i>Caring that</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bryr seg om uretten i fortiden</li> <li>- Opptatt av rettferdighet</li> <li>- Mangel på ulike perspektiver</li> <li>- Besvarer fra sitt eget moralske ståsted</li> <li>- Skiller ikke mellom holdninger fra fortiden og nåtiden</li> </ul>
<i>Caring for</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utrykker et ønske om å hjelpe personer i fortiden</li> <li>- Utrykker empati for personer i fortiden slik hen ville gjort for personer i nåtiden</li> </ul>
<i>Caring to</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ønsker å bruke kunnskapen om temaet til å bli et bedre menneske</li> <li>- Ønsker å forbedre dagens samfunn</li> <li>- Utrykker et ønske om å ta del i samtaler om «felles gode»</li> </ul>

### Forskningsspørsmål 1: elevenes kognitive historiske empati

Forskningsspørsmål 1 går i dybden på elevenes kognitive historiske empati, rett før og rett etter at de så filmen *Hidden Figures*. For å se om elevenes kognitive historiske empati endret seg etter å ha sett filmen har jeg analysert og kategorisert *spørreundersøkelse en* og *to* etter Ashby og Lees (1987) fem nivåer av oppnåelse av kognitiv historisk empati.

#### Det kognitive nivået før filmen

Utgangspunktet for analysen av elevenes kognitive historiske empati før filmvisningen er de fem nivåene i Ashby og Lees (1987) modell. Gjennomgangen vil ta for seg gruppe for gruppe, og skissere opp hvilket nivå elevene ble plassert innenfor før filmvisningen og hvilke refleksjoner elevene har. Den kvantitative oversikten er presentert i *Tabell 4*.

Tabell 4: Kvantitativ oversikt over elevenes kognitive nivå før filmvisningen

Nivå/Kategorier	Antall elever	Navn elev
The divi past	2	Nils, Dennis
Generalized stereotypes	4	Helen, Agathe, Sina, Tor
Everyday empathy	3	Natalie, Leah, Amalie
Restricted historical empathy	0	
Contextual historical empathy	0	

Den kvantitative oversikten av elevenes kognitive nivå viser at alle elevene ble plassert innenfor et av nivåene. Alle elevene viste med andre ord en form for kognitiv historisk empati. Gruppen med elever er jevnt plassert innenfor de tre første nivåene, men det er ingen av elevene som ble plassert innenfor de to øverste nivåene, *Restricted historical empathy* og *Contextual historical empathy*. 2 av 9 elever ble plassert innenfor nivå 1, *The divi past*, 4 av 9 elever ble plassert innenfor det andre nivået, *Generalized stereotypes* og tre av elevene ble plassert innenfor det tredje nivået *Everyday empathy*.

#### Nivå 1: *The divi past*

To elever ble plassert innenfor nivå 1, *The divi past*. Ingen av de to elevene som ble plassert innenfor dette nivået baserte svarene sine på å forklare menneskene i fortiden som «dumme» eller mindre intelligente i sin forståelse av perioden, noe som er et av kjennetegnene innenfor nivå en (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). De innfridde imidlertid andre krav for å plasseres innenfor dette nivået, som lite refleksjon og lite bruk av historisk kontekst. I tillegg var det disse elevene som viste lavest forståelse av segregeringsperioden i USA på 1960-tallet. En tendens hos elevene innenfor dette nivået var at de viste lite refleksjon og utdypelse, noe som viste igjen i de korte svarene deres. Disse elevene hadde også til felles at argumentene deres manglet historisk kontekst, og disse ble derfor heller ikke støttet opp med den kunnskapen undervisningsopplegget hadde lagt opp til gjennom de foregående historietimene (Ashby & Lee, 1987). I oppgave 3 uttrykker elevene hvordan de tror det må ha vært for en afroamerikaner å leve i det segregerte samfunnet:

Ikke bra. De var veldig undertrykket (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 1)

Tror det var veldig vanskelig, hadde ikke rett til å stemme eller få en skikkelig jobb og hadde mye skille (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

Elevenes svar er både korte og har lite til ingen historisk kontekst. Nils prøver imidlertid å knytte argumentet sitt opp til en historisk kontekst, men besvarelsen mangler en refleksjon over kompleksiteten fra perioden. Disse korte besvarelsene med lite til ingen historisk kontekst går igjen i alle svarene til elevene i den første spørreundersøkelsen.

For en hvit mann under segregeringen så var det nok veldig vanlig som det var før og de hadde det fortsatt veldig fint. De brydde seg nok litt eller så var de for det (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 1)

Tror det var veldig bra, de hadde mer makt enn afroamerikanerne, de kunne trykke dem ned uten å få noe straff og hadde overalt helt fritt liv (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

Dennis sin besvarelse på hvordan han tror det må ha vært for de hvite amerikanerne å leve under segregeringen er kort og konsis. Han prøver å trekke inn litt ulike perspektiver med at svare at noen kanskje brydde seg litt om segregeringen, mens andre var for den. Denne besvarelsen blir for overfladisk til å kunne lykkes med dette, da det ikke er en refleksjon over disse tankene eleven har. I likhet med denne eleven er også Nils sin besvarelse kort og mangelfull. Han argumenterer for at motivasjonen for å opprettholde det segregerte samfunnet var makten de hvite amerikanerne hadde, for igjen å kunne trykke ned afroamerikanerne. Nils gjenkjente at verdiene og tankesettet fra perioden ikke er likt vårt, men i stedet for å prøve å forstå disse verdiene og tankesettet, ble de en del av problemet og ikke løsningen (Ashby & Lee, 1987). Med dette menes det at i stedet for at eleven bruker den kunnskapen han har tilegnet seg for å få en bedre forståelse for hvorfor de hvite amerikanerne ønsket å opprettholde det segregerte systemet, blir den brukt for å trekke konklusjonen om at de hvite amerikanerne kun var opptatt av makt og å trykke ned afroamerikanerne. Denne konklusjonen hindret Nils i å få en større forståelse av fortiden og resulterte i lav kognitiv innsikt i segregeringsperioden.

### *Nivå 2: Generalized stereotypes*

Tre av elevene ble plassert innenfor nivå to, *generalized stereotypes*. I likhet med nivå 1, *The divi past*, manglet elevene på nivå 2 også historisk kontekst i sin forståelse av fortiden. Disse elevene hadde til felles at de ikke brukte historisk kontekst som bevis for sine argumenter, og i sin forståelse av perioden (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). I tillegg, brukte elevene som ble plassert innenfor dette nivået stereotyper for å forstå fortiden og menneskene i den

(Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Elevene refererte til hvite amerikanere som mektige, hatefulle, forstyrret, overlegne og konger på spørsmålet om hvordan hen tror det var for en hvit amerikaner å leve i et segregert samfunn.

Jeg tror det måtte vært fint, føler seg heldig som kan gjøre nærmest hva de vil uten straff. Hadde flere rettigheter og følte seg mektigere. Men også hatefulle. De hvite var de som kunne gå på de fineste skolene, jobbene, restaurantene og var de som var konger, så følte seg muligens forstyrret dersom det kom en afroamerikaner (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 1)

De hadde det som konger. Hadde all makt og var overlegne. De hadde alle rettigheter og fikk alltid det beste, i motsetning til afroamerikanerne (Sina, 2021, spørreundersøkelse 1)

Elevenes svar er nødvendigvis ikke feil, de hvite amerikanerne hadde jo flere rettigheter og mer makt i det segregerte samfunnet. Likevel antar elevene at alle hvite amerikanere på denne tiden var hatefulle, overlegne og forstyrret. I tillegg refererer begge elevene til de hvite som konger. Elevene beskriver livet til de hvite amerikanerne basert på stereotypiske rollebeskrivelser, noe som kjennetegner dette nivået (Ashby & Lee, 1987). *Generalized stereotypes* handler ikke bare om at elevene bruker stereotyper i sin forståelse av fortiden, men at elevene også bruker generelle forklaringer i sin forståelse (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Resultatet av denne generelle forståelsen var at eleven ignorerte de ulike perspektivene fra fortiden, og overså derfor også kompleksiteten fenomenet har. I oppgave 2 uttrykker elevene:

De hvite var vandt til å alltid ha «makt» over afroamerikanerne, på grunn av at afroamerikanerne hadde blitt behandlet som slaver, objekter og underholdning i lange tider. (Helen, 2021, spørreundersøkelse 1)

De hvite var vandt til å alltid ha «makt» over de mørkhuda, på grunn av at afroamerikanerne alltid var tidligere brukt som slaver (Sina, 2021, spørreundersøkelse 1)

De to elevene klarte å gjenkjenne slaveriet som en av grunnene til segregeringen, men besvarelsene til elevene var generelle, med forklaringer på segregeringen som en måte for de hvite amerikanerne å opprettholde makten på. I likhet med disse to elevene svarer også en tredje elev at motivasjonen bak det segregerte samfunnet var makt.

Det ble en stor økning i borgerrettighetsbevegelsen etter den andre verdenskrig fordi USA hadde bekjempet Tyskland og Hitler. Hitler hadde de samme tankene om at de hvite var på toppen, mens de andre var mindreverdige i samfunnet. Dette gjorde at flere støtta borgerrettighetsbevegelsen, men det var også mange som tok et siste desperat forsøk for å beholde segregeringen slik at de kunne fortsette å ha makten i samfunnet (Tor, 2021, spørreundersøkelse 1)

Det som også kjennetegner en elev på nivå to, er at eleven evner å referere til store forskjeller fra perioden, men denne anerkjennelsen blir brukt som en forklaring på hvordan personene i fortiden kunne være så «dumme», og ikke for å forklare institusjoner, praksis eller handlinger i seg selv (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Slike forklaringer ser vi i elevenes besvarelse på om hen tror at alle hvite amerikanere var rasister på 1960-tallet i USA:

Tror flertallet av de hvite amerikanerne på 1960-tallet var rasister for det var stort fokus og tema. De trodde det var slik det skulle være og visste ikke bedre (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 1)

Nei, fordi noen klarer kanskje å lukke opp øynene og se rundt seg hva som faktisk skjer (Sina, 2021, spørreundersøkelse 1)

Agathe argumenterer i sin besvarelse at flertallet av de hvite amerikanerne var rasister fordi de ikke visste bedre. For å ha mulighet til å kunne forstå menneskene i fortiden bedre er man nødt til å se de ulike perspektivene fra perioden og innse at disse perspektivene også kan gi mening. Denne tilnærmingen til fortiden blir kalt *shared normalcy* og er essensiell når en skal forstå fortiden (Barton & Levstik, 2004). At de (hvite amerikanerne) ikke visste bedre kan også oversettes til at de ikke visste hva vi vet nå. Eleven argumenterer altså for at segregeringen var et resultat av uvitenhet. Argumentet hennes ignorerer den komplekse sammensetningen av ulike faktorer som kan ha spilt inn på segregeringen. Agathe viste altså ikke *shared normalcy* i sin forståelse av segregeringsperioden. I likhet med denne eleven har også Sinas besvarelse lignende antydninger. Sett i dagens lys vil det ikke være vanskelig for elevene å gjenkjenne segregeringsperioden på 1960-tallet som urettferdig og nedverdiggende, men den historiske konteksten og motivasjonen til å opprettholde segregeringssamfunnet overses. I tillegg kan man se at elevene er noe preget av sitt eget moderne perspektiv. De er ikke klar over sin egen fordel i forståelsen av fortiden, som er at de ser fortiden i etterpåkløkskapens lys (Ashby & Lee, 1987; Endacott, 2010; Foster, 1999). Denne fordelingen er bare en fordel om man er klar over den

selv, for som vi ser i besvarelsen til Tor, Agathe og Sina har den i dette tilfellet hindret dem i å forstå valgene og motivasjonen for å opprettholde det segregerte samfunnet.

### *Nivå 3: Everyday empathy*

Tre av de ni elevene ble plassert innenfor nivå tre, *Everyday empathy*. Natalie, Leah og Amalie viste sin forståelse av perioden gjennom å prøve å sette seg inn i menneskene fra fortiden sine situasjoner, de viste en empati som kan minne om en «hverdagslig» empati og de var preget av sitt moderne perspektiv. Disse tre måtene å uttrykke sin kognitive historiske empati på er typiske kjennetegn for det tredje nivået i Ashby og Lees (1987) modell. Natalie, Leah og Amalie hadde til felles at de forsøkte å forstå den historiske perioden ved å sette seg inn de historiske personenes situasjon. De reflekterer altså over hvordan de selv hadde handlet og hatt det om de var i samme situasjon (Ashby & Lee, 1987; Endacott & Brooks, 2013). Dette innebar at de brukte seg selv som utgangspunkt i sine svar, «hvis jeg hadde vært», «jeg hadde følt», og «jeg tror/mener» da de svarte på oppgavene i spørreundersøkelsen. Denne tilnærmingen kom spesielt til syne i Natalies refleksjoner rundt livet til afroamerikanerne:

[...] Hadde jeg vært en afroamerikaner på den tiden, ville jeg ikke snakket for høyt og holdt meg mest mulig hjemme. Jeg hadde aldri følt meg trygg. Men jeg hadde også vært så sint og irritert på all den makten de hvite trodde de hadde (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Det som også var felles for deres besvarelse var at den empatien elevene viste kan minne om empatien man ville vist for medmenneskene våre i samtiden. De viste reaksjoner på urettferdigheten som afroamerikanerne opplevde, men slet med å skille mellom fortidens verdier og holdninger med deres egne (Ashby & Lee, 1987). På spørsmålet om hvordan de tror det var for en hvit amerikaner å leve i det segregerte samfunnet finner vi eksempler på dette:

En hvit amerikaner levde i luksus. De fikk tilgang til goder, og brudd på regler ble ikke straffet slik som de burde. Jeg mener det som kunne sette begrensninger for levevilkårene deres var samvittigheten. Hvordan kunne de godta de enorme forskjellene? (Leah, 2021, spørreundersøkelse 1)

Jeg tror det var absolutt lettere for en hvit mann å leve i Amerika på denne tiden. De hadde stemmerett, frihet og generelt retten til å gjøre akkurat det de ville. Men jeg tror også at mange hvite var lei av å se denne krangelen mellom rasene. Jeg kan tenke meg at noen hvite var like



redde som de svarte. Det var nok ikke alle hvite som var enige med de andre hvite, og kunne derfor tenkt seg og snakket opp om det, men ikke tørr på grunn av redsel for hva de hvite kan gjøre med dem (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Jeg tror det var fint. De hvite amerikanerne ble satt øverst, og fikk alltid det beste av alt. Samtidig kan det kanskje ha vært litt vanskelig, fordi hvis du faktisk hadde en tanke om at alle mennesker er like mye verdt kunne også de bli banket opp (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

De tre elevene erkjenner at det må ha vært lettere for en hvit amerikaner å leve på denne tiden sammenlignet med en afroamerikaner. Svarene til elevene tar deretter to litt forskjellige retninger. Leah er preget av sitt moderne perspektiv i svaret sitt, hun kritiserer de hvite amerikanerne, og stiller spørsmål ved hvordan de hvite kunne godta å leve i et segregert samfunn, i stedet for å prøve å forstå motivasjonen bak segregeringen. Denne måten å forstå fortiden på blir presentert som presentism, eller nåtidsisme på norsk, av Sam Wineburg (1999). Natalie og Amalie, på den andre siden, forsøker å anerkjenne at det også i fortiden var ulike perspektiver. Samtidig er også deres svar preget av deres egne moderne perspektiv, og argumentet om at mange hvite var lei av å se krangelen mellom «rasene» blir ikke støttet opp av den historiske konteksten fra perioden. Det som imidlertid kjennetegner dette nivået, er at elevene i større grad bruker historisk kontekst i sine svar (Ashby & Lee, 1987). Elevene brukte i større grad den informasjonen som var tilgjengelig gjennom undervisningen i sin forståelse, sammenlignet med elevene plassert i nivåene *The divi past* og *Generalized stereotypes*. Vi ser på oppgave 3 om hvordan eleven tror det må ha vært for en afroamerikaner å leve under segregeringen for eksempler:

Ingen liker vel å bli behandlet annerledes, særlig ikke for noe du ikke kan gjøre noe med. En er født med den hudfargen en har. En afroamerikaner ble dårlig behandlet. Vi har blant annet sett et intervju med en begavet dame som fikk lov å gå på en skole for de hvithuda. Der nektet lærere å undervise henne, og det var demonstrasjoner for at hun ikke skulle bli værende. De fikk heller ikke gå i samme butikker, bruke samme toaletter eller sitte på samme buss. De fikk heller ikke være venner med hvithuda (Leah, 2021, spørreundersøkelse 1)

Jeg tror det var skummelt og irriterende. De kan ikke ha følt seg trygge og har mest sannsynlig vært redde for å oppsøke steder. Jeg tror også at de følte på mye urettferdighet. Afroamerikanerne ble hele tiden undertrykt og behandlet dårligere. De hadde dårlige

helsetjenester, rettigheter osv. I tillegg satte Jim Crow lovene veldig lås på afroamerikanerne (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Elevene kommer begge med eksempler på forskjellene under segregeringen, og bruker denne konteksten mer aktivt enn elevene i de to lavere nivåene. I tillegg viser de en empati som kan minne om den dagligdagse empatien vi viser til våre medmennesker i sine refleksjoner. Leah viser empati gjennom å relatere opplevelsene til afroamerikanerne til det å føle seg annerledes, og å ikke ha noe kontroll over denne forskjellsbehandlingen. Amalie viser sin empati gjennom å prøve å forstå hvilke følelser afroamerikanerne må ha kjent på. Begge har en medmenneskelig tilnærming når de prøver å forstå segregeringen, noe som kjennetegner elever på nivå 3 (Ashby & Lee, 1987).

### Det kognitive nivået etter filmen

I likhet med analysen av elevenes kognitive nivå før filmvisningen, vil også utgangspunktet for analysen av elevenes kognitive historiske empati etter filmvisningen være de fem nivåene i Ashby og Lees (1987) modell. Gjennomgangen vil ta for seg gruppe for gruppe og skissere opp hvilket nivå elevene ble plassert innenfor etter filmvisningen, og hvilke begrunnelser de gir. Analysen vil også trekke frem hvilke endringer elevenes besvarelse har sammenlignet med før filmvisningen. Den kvalitative oversikten er presentert i *Tabell 5*.

*Tabell 5: Kvantitativ oversikt over elevenes kognitive nivå etter filmvisningen*

Nivå/Kategorier	Antall elever	Navn elev
The divi past	2	Nils, Dennis
Generalized stereotypes	6	Natalie, Agathe, Amalie, Helen, Sina, Tor
Everyday empathy	0	
Restricted historical empathy	0	
Contextual historical empathy	1	Leah

Den kvantitative oversikten av elevenes kognitive nivå etter å ha sett filmen *Hidden Figures* viser at de ni elevene ble plassert innenfor tre av de fem ulike nivåene i tabellen. I likhet med plasseringen før filmvisningen ble også 2 av 9 av elevene plassert innenfor det første nivået, *The divi past*. Hele 6 av 9 av elevene ble plassert innenfor nivået *Generalized stereotypes*, og 1 av 9 innenfor nivået *Contextual historical empathy*. Den kvantitative tabellen viser at det kun var Leah som ble plassert innenfor et høyere nivå etter filmvisningen. Nils, Dennis, Helen,

Agathe, Sina og Tor ble plassert innenfor det samme nivået, og Natalie og Amalie i et lavere nivå sammenlignet med før filmvisningen.

### *Nivå 1: The divi past*

Etter å ha sett filmen *Hidden Figures* var det to av elevene som ble plassert innenfor nivået *The divi past*. Elevene som ble plassert innenfor dette nivået, var de samme elevene som havnet innenfor *The divi past* før filmvisningen. De ble plassert innenfor det samme nivået fordi de viste lite refleksjon og dybde i sin forståelse av fortiden etter filmvisningen. I tillegg var det lite kontekstualisering, som vises igjen i de korte svarene deres. De viste altså ikke en større forståelse av perioden etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. I begge spørreundersøkelsene ble det spurt om hvilke utfordringer afroamerikanerne møtte i det segregerte samfunnet i USA på 1960-tallet. Sammenligner man elevenes besvarelser har ikke refleksjonene endre seg etter å ha sett spillefilmen *Hidden Figures*. Elevene bruker lite historisk kontekst i sine svar, og i tillegg er det lite refleksjoner i besvarelsene både i den første og den andre spørreundersøkelsen.

Ikke bra. De var veldig undertrykt (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 1)

Det var et skilt samfunn. De svarte ble sett på som slaver (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 2)

Tror det var veldig vanskelig, hadde ikke rett til å stemme eller få en skikkelig jobb og hadde mye skille (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

De ble helt avskilt fra de hvite både på skolen, jobb og ute i samfunnet. De ble sett ned på og undertrykt (Nils, 2021, spørreundersøkelse 2)

Som en kan se, har ikke svarene til elevene endret seg betydelig etter filmvisningen. De viser fortsatt en lav forståelse av hvilke utfordringer det afroamerikanske folk møtte under segregeringsperioden. Videre viser Dennis og Nils ulike måter å forstå perioden på. Imens Nils sine refleksjoner fortsetter å være korte og med lite historisk kontekst, viser Dennis en annen forståelse av perioden som ikke kommer like godt frem før filmvisningen. Et av kjennetegnene ved nivået, er at elevene forstår perioden ut ifra at menneskene i fortiden var «dumme» eller mindre intelligente (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). På spørsmål om hva han tror var årsakene til at afroamerikanerne ble ekskludert og segregert fra samfunnet svarer han:

De var svarte og sett på som slaver. De klarte ikke å oppføre seg (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 2)

Dennis forstår segregeringen som en reaksjon på at afroamerikanerne ikke klarte å oppføre seg. Dette er interessant da det tydelig viser at Dennis sin forståelse kommer av en oppfatning av at menneskene i fortiden var «dumme» eller mindre intelligente, som er et av kjennetegnene i dette nivået (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Videre i undersøkelsen viser Dennis flere eksempler på denne forståelsen av fortiden. Oppgavebeskrivelsen så slik ut «I den ene scenen i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den «hvite» delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette og hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?». På dette svarte eleven:

Hun var nok ikke fornøyd med å bli kastet ut. Hadde dette skjedd med meg så hadde jeg ikke blitt fornøyd, men det var faktisk Dorothy som gjorde noe gale. Hun hadde ikke lov å være der, i tillegg så stjal hun (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 2)

I stedet for å prøve å forstå handlingene til Dorothy og hvorfor hun valgte å oppholde seg i den «hvite» avdelingen, fokuserer eleven på at Dorothy gjorde noe galt. Elevene viser altså lite forståelse for hva Dorothy opplevde, og hvorfor hun valgte å trosse segregeringslovene på biblioteket. Eleven klarer ikke å se at menneskene i fortiden kan ha hatt andre mål, tankesett og oppfattelse av rett og galt, enn det vi har i dag (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Lee & Shemilt, 2011). Dette resulterer i en forståelse av hendelsen som noe som var Dorothys feil. Om man sammenligner elevens besvarelse etter den første og andre spørreundersøkelsen kan man se at eleven bruker slike forklaringer i større grad etter filmvisningen. Og selv om Dennis sin forståelse av perioden er lav, kan man likevel se at han i større grad ønsker å begrunne sin forståelse, sammenlignet med besvarelsene i den første spørreundersøkelsen, hvor svarene hans er korte og lite reflekterte.

### *Nivå 2: Generalized stereotypes*

Agathe, Helen, Sina, Tor, Amalie og Natalie ble plassert innenfor nivået *Generalized stereotypes* etter filmvisningen. Så mange som 6 av 9 elever ble plassert her etter å ha sett filmen. Disse elevene kan igjen deles inn i to mindre grupper, ut ifra hvor de ble plassert før og etter filmvisningen. Den første gruppen består av fire elever, Agathe, Helen, Sina og Tor,

som ble plassert innenfor nivået *Generalized stereotypes* både før og etter filmvisningen. Disse viste ikke en større eller dypere forståelse av perioden etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Denne gruppen viste sin forståelse gjennom stereotypiske forklaringer på det segregerte samfunnet som hudfarge og makt, i likhet med besvarelsene i den første spørreundersøkelsen. De forklarte holdningene de hvite amerikanerne hadde til afroamerikanerne som:

Den afroamerikanske befolkningen ble sett ned på bare grunnet hudfargen (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 2)

De hvite har alltid vært vandt med å se ned på de svarte på grunn av at de hvite bare har tatt seg til rette og gjort dem om til slaver og behandlet dem som dyr i mange år. Denne tankegangen gjorde at de hvite har tenkt at mennesker med svart hudfarge er skitne eller urene (Helen, 2021, spørreundersøkelse 2)

De hvite så på dem som mindreverdige og så på seg selv som den suverene rasen (Tor, 2021, spørreskjema 2)

Elevene forklarer grunnene til segregeringen på et generelt grunnlag ved bruk av stereotyper, som poengteres som et av kjennetegnene i dette nivået av Ashby og Lee (1987). Både Agathe og Helen ser på hudfarge og at afroamerikanerne ble sett på som skitne og urene som årsaken til segregeringen. Tor har en lignende forståelse av segregeringen, hvor afroamerikanerne ble sett på som mindreverdige. Det blir imidlertid brukt lite tid på å forklare hvorfor de hvite amerikanerne hadde dette synet på afroamerikanerne. Det er lite refleksjon og bruk av historisk kontekst i besvarelsene og forståelsen av segregeringen er overfladisk. I likhet med disse elevene er Sina sin forståelse av segregeringen generell.

De ble sett på som ei utgruppe, som ikke er like mye verdt. Det har alltid vært slik at afroamerikanerne har blitt segregert og blitt behandlet som slaver og ikke hatt de samme rettighetene. Det kan derfor ha noe med «tradisjon» å gjør. Ungene er opplært til at de skal se ned på dem og tar det derfor med seg videre (Sina, 2021, spørreundersøkelse 2)

Sina sitt svar kan ses på som litt mer reflekterende, hvor hun har forsøkt å trekke inn den historiske konteksten fra perioden. Likevel er også hennes forklaring generell, hvor hun forklarer segregeringen som en kultur som har blitt arvet gjennom generasjoner. Hun begrunner også segregeringen ut ifra noe som alltid har vært sånn, og at derfor fortsatte segregeringen på

1960-tallet i USA. Om man ser videre på disse elevene kan man se at de brukte stereotypiske rollebeskrivelser som: hatefulle, mektige, forstyrrede og overlegne i sin forklaring på de hvite amerikanerne *før* filmvisningen. Besvarelsene *etter* filmvisningen har imidlertid færre «negativt» ladde ord sammenlignet med den første, men som man kan se i besvarelsene ovenfor forekommer disse stereotypiske rollebeskrivelsene fortsatt i besvarelsene til elevene. Helen beskriver de hvite amerikanerne som mennesker som behandlet afroamerikanerne som slaver og dyr, og at resultatet av dette er at de har sett på afroamerikanerne som skitne og urene. Svaret til Helen er ikke feil, men mangler en dypere forståelse av årsakene til segregeringen.

Den andre gruppen består av to elever, Natalie og Amalie, som ble plassert innenfor et lavere nivå etter filmvisningen. De viste altså en mindre forståelse av perioden etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. De ble plassert innenfor nivå 3, *Everyday empathy*, før filmvisningen og nivå 2, *Generalized stereotypes* etter å ha sett *Hidden Figures*. Felles for disse to elevene er at de etter filmvisningen forsto perioden på et svært generelt grunnlag. På spørsmål om hva eleven tror er grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra samfunnet finner vi eksempler på dette:

Jeg tror grunnen kan være at det har vært slaveri med svarte folk helt siden år 0. Mørkhuda har alltid blitt undertrykt og jeg tror at noen hvite tenker at siden det har vært sånn før, har de en grunn til å gjøre det nå (Natalie, 2021, spørreskjema 2)

Fordi de var annerledes enn flertallet, de skilte seg ut (Amalie, 2021, spørreskjema 2)

Natalie og Amalie forklarer og argumenterer ut ifra det generelle, og ved bruk av lite til ingen historisk kontekst (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Denne generaliseringen gir lite plass til å utforske de mange ulike perspektivene fra perioden (Barton & Levstik, 2004). I tillegg argumenterer Natalie for at slaveriet har eksistert siden år 0, noe som ikke stemmer. Man kan også se at de to elevene, som tidligere ble plassert innenfor nivået *Everyday empathy*, går bort fra å prøve å sette seg inn i situasjonen til å bruke stereotypiske forklaringer. Amalie forstår segregeringen som en reaksjon mot noen som skilte seg ut og var annerledes. Elevene forklarer segregeringen ut ifra holdningene de hvite hadde mot afroamerikanerne, men hvorfor de hvite amerikanerne hadde slike holdninger nevnes ikke. Om vi ser på alle de seks elevene innenfor dette nivået har de til felles at de har vanskeligheter med å skille mellom troen og verdiene menneskene i fortiden hadde med hvilke tro og verdier vi har nå (Ashby & Lee, 1987).

Denne tendensen blir også kalt presentism eller nåtidsisme på norsk av ulike forskere (Barton & Levstik, 2004; Brooks, 2011; Endacott, 2010, 2014; Wineburg, 2001), og blir beskrevet som «the natural tendency to view the past through the lens of the present» (Brooks, 2011, s. 168). Elevene ble utfordret til å reflektere over hva de selv ville gjort dersom de var en del av temaet i NASA under segregeringen, og her vises tydelige tegn på presentism:

Jeg hadde behandlet de likt som alle de andre kollegaene mine (Sina, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde behandlet dem slik jeg ville blitt behandlet selv. Mennesker er mennesker, uavhengig av hudfarge (Helen, 2021, spørreundersøkelse 2)

Passet på at de hadde det bra og at de følte seg velkomne. Hjulpet dem med noe av arbeidet, og prøvd å få til et bedre arbeidsmiljø for dem (Tor, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde gitt dem en varm velkomst og en god kopp med kaffe. Jeg hadde hørt på det de hadde å si (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

De seks elevene reflekterer ikke over forskjellene mellom troen og verdiene menneskene hadde fra den historiske perioden og det samfunnet vi nå lever i (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Lee & Shemilt, 2011). Å ha et ønske om å ta imot afroamerikanerne på en rettferdig måte selv i et segregert samfunn, er en god tanke. Når vi imidlertid skal sette disse besvarelsene inn i en historisk kontekst vil det være store sjanser for at elevene ikke hadde handlet på denne måten. Elevene reflekterer ikke noe over dette i sin besvarelse, og i tillegg til at elevene svarer ut fra sitt moderne perspektiv er også svarene svært generelle.

#### *Nivå 5: Contextual historical empathy*

En av elevene plasseres innenfor det femte nivået, *Contextual historical empathy*, etter filmvisningen. Før filmvisningen ble Leah plassert innenfor nivå tre, *Everyday empathy*. Hun viste altså en større forståelse av perioden etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Først og fremst evner eleven i større grad å legge bort sitt moderne perspektiv i sin forståelse. I tillegg grubler og reflekterer hun i større grad i sin besvarelse, noe man kan se igjen i besvarelsen av oppgave åtte hvor Leah svarer utdypende og reflekterende:

Det er vanskelig å forutsi, særlig med tanke på at jeg også hadde nok hatt mangel på kjennskap til mørkhuda mennesker. Teamet i NASA er blant de smarteste i verden, så mangel på kunnskap er utelukket. Med ren fornuft vet vi at raseskille er forkastelig. Jeg håper og tror at jeg hadde kjempet min sak for at disse afroamerikanske kvinnene på arbeidsplassen hadde fått like rettigheter som meg selv. Å sikre lik lønn for likt arbeid er det jeg ville startet med. Deretter hadde jeg gitt de mørkhuda en sjanse til å jobbe med høyere stillinger, og fjernet segregerte oppholdsrom (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

I denne besvarelsen kan vi se at eleven fortsatt er noe preget av forskjellene segregeringen hadde med seg, men sammenlignet med før filmvisningen, farger dette elevens forståelse i mindre grad enn tidligere. Målet med forståelsen på dette nivået er ikke at alt eleven skriver er historisk korrekt, men at eleven klarer å gruble, reflektere og legge bort sitt eget moderne perspektiv i svarene (Ashby & Lee, 1987). Hun gjenkjenner at det er vanskelig å vite hvordan hun ville ha handlet, da hun nok også hadde hatt fordommer eller mangel på kjennskap til afroamerikanerne. Hun klarer å både svare ut ifra sitt eget perspektiv, men også fra det perspektivet hun hadde hatt dersom hun levde under segregeringsperioden. Dette viser en større forståelse enn eleven tidligere har vist om man sammenligner svarene fra *spørreundersøkelse en* og *to*. Om vi ser videre på elevens utvikling, kan vi også se at eleven fokuserer mindre på urettferdigheten segregeringen hadde. I stedet prøver hun å forstå hva som lå bak handlingene til menneskene i fortiden noe som kommer til uttrykk i Leahs refleksjoner rundt bibliotekscenen:

Å bli forskjellsbehandla i en negativ forstand er aldri kult. Dersom jeg hadde blitt kastet ut fra et bibliotek fordi jeg oppholdt meg i en del hvor bare hvithuda mennesker kan være, hadde jeg nok blitt flau, sint og krenket. Det er vanskelig å si hvordan jeg ville reagert, på grunn av at dette er en virkelighet jeg ikke kjenner meg igjen i. Likevel hadde jeg nok gått fint og rolig ut for å unngå å bli mer «sett ned på» - ønsket minst mulig oppmerksomhet (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Eleven evner å anerkjenne at hun selv ikke kan vite med sikkerhet hvordan hun ville reagert da dette er en virkelighet som ligger langt borte fra hennes egen. Samtidig bruker hun den kunnskapen hun har tilegnet seg til å reflektere over, og begrunne hva hun mest sannsynlig hadde gjort i en slik situasjon. Eleven kan konkludere med dette fordi hun har kunnskap om hvordan det var for en afroamerikaner å leve under segregering i USA på 1960-tallet. Hun bruker altså aktivt den historiske konteksten i sin forståelse av perioden. I tillegg evner Leah å



anerkjenne at ikke bare omstendighetene i fortiden var ulik fra vår egen, men at også menneskene i den forsto og evaluerte de annerledes enn det vi ville gjort i dag (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Foster, 1999; Lee & Shemilt, 2011).

## Forskningsspørsmål 2: elevenes affektive historiske empati

Forskningsspørsmål 2 vil ta for seg elevenes affektive historiske empati før og etter at elevene så filmen *Hidden Figures*. Analysen og kategoriseringen tar utgangspunkt i Barton og Levstiks (2004) affektive modell, kalt *care*. Når elevene har blitt plassert innenfor de ulike nivåene i *care-modellen*, er det summen av elevens besvarelse som har blitt vektlagt. Dette vil si at samtlige av elevene flyter mellom ulike nivåer. Det er derfor blitt opprettet grupper som representerer de ulike kombinasjonene av *care* som elevene har vist.

### Det affektive nivået før filmen

Analysen av elevenes affektive nivå før filmvisningen, vil ta utgangspunkt i Barton og Levstiks (2004) *care-modell*. Elevene har ikke bare blitt plassert innenfor et nivå, fordi en kan uttrykke ulike måter *care* i en og samme besvarelse og mange av elevene flyter mellom ulike nivå. Analysen vil redegjør for de ulike nivåene elevene ble plassert innenfor før filmvisningen, og hvilke begrunnelser de gir. Den kvantitative oversikten er presentert i *Tabell 6*.

Tabell 6: Kvantitativ oversikt over elevenes affektive nivå før filmvisningen

Nivå/Kategorier	Antall elever	Navn elev	Navn på gruppe
Mangelfull caring og Caring about	1	Dennis	Gruppe A
Caring about og Caring that	2	Nils, Tor	Gruppe B
Caring that og Caring about	1	Natalie	Gruppe C
Caring that	4	Helen, Sina, Amalie, Agathe	Gruppe D
Caring that og Caring to	1	Leah	Gruppe E

Den kvantitative oversikten viser at det er fem ulike måter elevene har uttrykket sin *care* på. En av de ni elevene uttrykket *mangelfull caring* og *caring about*. To av de ni elevene brukte en kombinasjon av *caring about* og *caring that* i sin uttrykkelse av affektiv historisk empati. Kombinasjonen *caring that* og *caring about* var det en av de ni elevene som ble plassert innenfor, og hele fire av ni ble plassert innenfor *caring that*. Til slutt viser oversikten at en elev

ble plassert innenfor en kombinasjon av *caring that* og *caring to*. Det var imidlertid ingen av de ni elevene som ble plassert innenfor *caring for*, dette fordi ingen av elevene uttrykte et ønske om å hjelpe menneskene i fortiden (Barton & Levstik, 2004).

#### *Gruppe A: Mangelfull caring og Caring about*

Innenfor gruppe A finner vi en av de ni elevene. Dennis ble plassert innenfor gruppe A og viste en kombinasjon av *mangelfull caring* og *Caring about*. Dette kom først og fremst til uttrykk gjennom hans mangelfulle affektivt engasjement til perioden. I sine refleksjoner rundt rasismen under segregeringsperioden kommer dette spesielt til uttrykk:

Ikke alle, men mesteparten fordi de så enda på svarte som slaver og ikke mennesker. Det var jo normalt å være rasist og veldig mange var det. Det var ingen ulemper med det så hvorfor ikke? (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 1)

Dennis forklarer at mesteparten av de hvite amerikanerne var rasister, og at det ikke var noe ulempe med å være det så hvorfor ikke bare være rasist? Dette viser lite empati mot afroamerikanerne og det de måtte gjennomgå under Jim Crow-perioden. Han viser samtidig en nonchalant holdning til segregeringen og holdningene mot afroamerikanerne. Men Dennis uttrykket ikke bare denne type holdning til perioden. Han brydde seg om segregeringsperioden gjennom å vise interesse i enkelte temaer innenfor perioden (Barton & Levstik, 2004). Ett av kjennetegnene innenfor denne affektive responsen er at eleven velger å fokusere på enkelte temaer som hen synes er spesielt interessante, og dermed også velger bort ting som anses som mindre viktige og interessante (Barton & Levstik, 2004). Dennis viste en ekstra interesse for den rasistiske gruppen Ku Klux Klan (KKK).

Jeg føler at det er KKK som har gitt størst inntrykk og å se hvordan de opererte og hvordan de kunne gjøre alt di ville uten å få straff for det (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 1)

Det at Dennis uttrykker lite affektivt engasjement til perioden vises også igjen i de korte svarene hans. Det blir gjort generelt lite refleksjoner rundt perioden, noe som også kan tyde på at segregeringsperioden ikke er en historisk periode som opptar han eller interesserer han noe særlig. Barton og Levstik (2004) poengterer i sin gjennomgang av *care-modellen* at «care is the motivating force behind nearly all historical research, and it shaped out interest in its products

[...]» (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Det er derfor ikke overraskende at Dennis sin korte besvarelse samsvarer med resultatet av hans affektive respons til perioden.

### *Gruppe B: Caring about og Caring that*

Innenfor gruppe B finner vi Nils og Tor. De viste sitt affektive engasjement gjennom å *bry seg om* spesifikke temaer innenfor perioden og å *bry seg at* det skjedde (Barton & Levstik, 2004). Felles for Tor og Nils var at de, i likhet med Dennis, uttrykte en spesiell interesse for gruppen Ku Klux Klan, noe som viste godt igjen i svarene deres. Når elevene *bryr seg om* historien, vil dette ofte komme til uttrykk gjennom at elevene velger seg ut temaer de finner spesielt spennende (Barton & Levstik, 2004). Tor og Nils viste denne ekstra interessen for Ku Klux Klan (KKK) og dette kommer til synet i disse sitatene:

Afroamerikanerne ble forfulgt, jakta på, drept og hata. De hadde ikke de samme rettighetene som de hvite. De ble avskilte i samfunnet med at det var kun noen bestemte plasser de kunne spise eller gå på toalettet. Til tider hadde de hele staten mot seg siden det var politi og juryer som var Ku Klux Klan medlemmer. Det gjort at de hvite neste aldri ble straffet for handlingene sine mot afroamerikanerne (Tor, 2021, spørreundersøkelse 1)

Tror det var for at de hvite hadde en frykt for å miste sin makt, for å forhindre dette så lagde de disse rasistiske gruppene som KKK for å skape frykt og terror blant afroamerikanerne (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

De hvite som støtta borgerrettighetsbevegelsen ble nok ikke likt av de hvite som støtta Ku Klux Klan, og motsatt. Siden de fleste i politiet og juryene var hvite, betydde det at de hvite som var medlem av KKK kunne gjøre det de ville mot afroamerikanerne uten at de ble straffa veldig hardt for det (Tor, 2021, spørreundersøkelse 1)

Det var noen konsekvenser. For eksempel så hadde de KKK som ble og fortsatt blir brukt for å skape terror for afroamerikanerne, men det var mye verre før enn det er nå. De lagde 3 grupper, men det var den tredje KKK gruppen som var rundt 1960 (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

I begge elevenes besvarelse kan man se at gruppen KKK har fått elevenes interesse fra perioden. Ingen av oppgavene i spørreundersøkelsen spurte spesifikt om Ku Klux Klan, men elevene valgte likevel å vektlegge denne gruppen i sine svar. Denne interessen, og å bry seg om fortiden vil igjen gi muligheter for utøvelse av historisk empati (Barton & Levstik, 2004;

Endacott & Brooks, 2013). Det er tydelig at dokumentarserien om Ku Klux Klan, som ble vist i undervisningsopplegget har interessert elevene, og at mye av den informasjonen fra perioden som elevene husker kommer fra den. I tillegg til å ha en spesiell interesse for gruppen KKK, hadde elevene også en reaksjon på uretten afroamerikanerne opplevde under segregeringen. Denne type affektivt engasjement kan kategoriseres som *Caring that* (Barton & Levstik, 2004) og kommer til uttrykke i elevenes refleksjoner om hvordan det var for en afroamerikaner å leve på denne tiden:

Tror det var veldig vanskelig, hadde ikke rett til å stemme eller få seg en skikkelig jobb og hadde mye skille (Nils, 2021, spørreundersøkelse 1)

Afroamerikanerne ble forfulgt, jakta på og drept. De hadde ikke de samme rettighetene som de hvite (Tor, 2021, spørreundersøkelse 1)

Tor og Nils *bryr seg om* segregeringsperioden og *at den skjedde* (Barton & Levstik, 2004). De viser en forståelse for at afroamerikanerne har hatt det tøft under Jim Crow regimet, og kommer med konkrete eksempler fra perioden. De er imidlertid hovedsakelig styrt av *caring about*, og viser derfor mindre kjennetegn for *caring that* sammenlignet med neste gruppe, gruppe C.

#### *Gruppe C: Caring that og Caring about*

I gruppe C som uttrykte både *caring that* og *caring about* ble kun en elev plassert. Natalie viste både at hun *brydde seg om* perioden, men også at hun *brydde seg at* det skjedde (Barton & Levstik, 2004). Hun viste hovedsakelig sin affektive reaksjon gjennom å bry seg om uretten afroamerikanerne opplevde. Dette kommer til uttrykk i Natalies refleksjoner rundt segregeringsperioden:

Den hendelsen som ga mest inntrykk var de tre guttene som ble drept og lagt i skogen. Dette var vondt å se på grunn av måten de ble behandlet på etterpå. Bare 7 av 15 mordere i denne saken fikk straff, og en ganske mild en også (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

[...] jeg hadde også vært så sint og irritert på all den makten de hvite trodde de hadde (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Natalie viste en affektiv reaksjon i sine svar, og brukte uttrykk som «dette var vondt å se» og «jeg hadde vært så sint og irritert». Disse måtene å ordlegge seg på viser en sterk reaksjon på uretten afroamerikanerne sto ovenfor. Natalies reaksjon er ikke unormal og ifølge Barton og Levstik (2004) ser elever på historiske hendelser som omhandler urettferdighet som spesielt viktige. Samtidig viste hun også et typisk kjennetegn for uttrykkelse av *caring about* i sin besvarelse. Et kjennetegn for dette nivået er at eleven prøver å sette seg inn i en gitt situasjon ved å forestille seg hvordan hen hadde handlet og følt det (Barton & Levstik, 2004). Natalie brydde seg om segregeringsperioden gjennom å forestille seg hvordan det kunne ha vært for hun selv å oppleve dette:

Jeg tror det var vanskelig og skummelt. Hadde jeg vært en afroamerikaner på den tiden, ville jeg ikke snakket for høyt og holdt meg mest mulig hjemme. Jeg hadde aldri følt meg trygg [...] (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Å sette seg selv inn i en situasjon på denne måten kan også ligne på det Endacott og Brooks (2013) kaller perspektiv-taking. Denne eleven forsøker å ta en annens perspektiv for å bedre kunne forstå den historiske personens opplevelser, prinsipper, posisjon, holdninger og tro (Endacott & Brooks, 2013). Om vi ser på gruppe A og B, som også uttrykket en form for *caring about*, kan man se at Natalie har en ulik tilnærming til å bry seg om perioden. Dennis, Nils og Tor viste sitt engasjement gjennom sin spesielle interesse av gruppen Ku Klux Klan, mens Natalie hadde et ønske om å forstå segregeringsperioden gjennom å forestille seg selv i ulike situasjoner i fortiden, som er et av kjennetegnene ved denne uttrykkelsen av *care* (Barton & Levstik, 2004). Denne tilnærmingen ga Natalie muligheter til å utforske følelsene og opplevelsene til afroamerikanerne på ett personlig plan.

#### *Gruppe D: Caring that*

Så mange som 4 av de 9 elevene ble plassert innenfor gruppe D, *caring that*. Helen, Sina, Amalie og Agathe hadde alle til felles at de var styrt av en sterk moralsk reaksjon i sine svar og så på uretten under segregeringsperioden som spesielt viktig, noe som er et av kjennetegnene ved denne typen *care* (Barton & Levstik, 2004). I deres refleksjoner rundt hvordan det må ha vært for afroamerikanerne på denne tiden kommer dette til uttrykk:

Jeg tror det måtte være frustrerende og ikke kunne bli behandlet som et menneske grunnet en annen hudfarge. Tror også det måtte ha vært skamfullt å være en afroamerikaner ettersom alle snakket nedlatende om dem (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 1)

Fælt! Tror ikke de hadde det noe godt, og de måtte hele tiden være på vakt, og jobbet hele tiden for å ikke havne i trøbbel, eller «trø» feil. De levde nok med mye usikkerhet og redsel (Sina, 2021, spørreundersøkelse 1)

Jeg tror det var skummelt og irriterende. De kan ikke ha følt seg trygge og har mest sannsynlig vært redde for å oppsøke steder. Jeg tror også de har følt på mye urettferdighet. Afroamerikanerne ble hele tiden undertrykt og behandlet dårligere (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Agathe, Amalie, Helen og Sina hadde ikke bare en sterk rettferdighetssans, men de var også opptatt av hvilke følelser afroamerikanerne må ha følt på under segregeringen i USA på 1960-tallet. Frustrerende, skamfullt, irriterende, fælt og urettferdig var noen av ordene som ble brukt av elevene. I disse besvarelsene valgte elevene å svare ut ifra hvordan de tror afroamerikanerne har følt det i det segregerte samfunnet. Istedenfor å komme med konkrete eksempler på segregeringen, og på hvilken måte segregeringen satte lås på afroamerikanerne, var elevene heller opptatt av å forstå hvilke følelser de har hatt. De viste et tydelig affektivt engasjement, hvor de ikke bare *bryr seg om* fortiden, men også *bryr seg at* det skjedde (Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013). Elevene brukte også ord som: mektige, hatefulle, forstyrret og overlegne i sin beskrivelse av de hvite amerikanerne når de skulle svare på hvordan de tror det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen. Ord som *rettferdighet* og *urettferdighet* var også noe som gikk igjen i elevenes besvarelse i denne gruppen:

De [hvite amerikanerne] hadde helt andre lover som var mye mer rettferdige enn de lovene og reglene afroamerikanerne hadde (Helen, 2021, spørreundersøkelse 1)

De [hvite amerikanerne] hadde alle rettigheter og fikk alltid det beste, i motsetning til afroamerikanerne (Sina, 2021, spørreundersøkelse 1)

Jeg tror også at de [afroamerikanerne] følte på mye urettferdighet (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 1)

Dette viser igjen den sterke affektive reaksjonen disse elevene har, og hvilken type empati de viser. Disse elevene viser en tydelig følelsesmessig reaksjon mot uretten afroamerikanerne opplevde under segregeringsperioden i USA på 1960-tallet (Barton & Levstik, 2004). Et annet kjennetegn for uttrykkelse av *caring that*, er at elevene til tider klarer å gjenkjenne ulike perspektiver, men at disse perspektivene blir ignorert i en videre forståelse av perioden (Barton & Levstik, 2004). I deres refleksjoner rundt spørsmålet om de trodde alle hvite amerikanere var rasister på denne tiden, svarer alle elevene nei på dette. Samtidig bruker de ord som mektige, hatefulle, forstyrret og overlegne i sin beskrivelse av de hvite amerikanerne. Agathe, Amalie, Helen og Sine er altså klar over at det er ulike perspektiver fra fortiden, men i alle oppgavene utenom oppgave 7 blir disse ignorert. Vi ser på besvarelsene til Agathe for eksempler:

Jeg tror det måtte vært fint, føler seg heldige som kan gjøre nærmere hva de vil uten å få straff. Hadde flere rettigheter og følte seg mektigere. Men også hatefulle. De hvite var de som kunne gå på de fineste skolene, jobbene, restaurantene og var de som var konger, så følte seg muligens forstyrret dersom det kom en afroamerikaner (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 1, oppgave 4)

Jeg tror ikke alle var rasister ettersom folket begynte å bli mer oppmerksomme, og det afroamerikanske folket begynte å protestere var det flere hvite med i protesten. Men tror flertallet av de hvite amerikanerne på 1960-tallet var rasister for det var stort fokus og tema (Agathe, 2021, spørreundersøkelse 1, oppgave 7)

De to svarene til Agathe er motstridene. I oppgave 4 er besvarelsen lite nyansert og eleven svarer på oppgaven ut ifra et generelt perspektiv for å beskrive de hvite amerikanerne fra perioden. Det som imidlertid skiller denne besvarelsen fra oppgave 7 er at eleven i større grad prøver å trekke frem to ulike perspektiver. Det som Agathe trekker frem om de to ulike perspektivene i oppgave 7 samsvarer ikke med de andre refleksjonene hun gjør rundt perioden. Man kan derfor si at hun egentlig er klar over de ulike perspektivene fra fortiden, men at de blir ignorert i store deler av besvarelsen. Denne type ignorering av ulike perspektiver er ikke unikt for denne eleven, men et fellestrekk hos elevene på dette nivået (Barton & Levstik, 2004).

#### *Gruppe E: Caring that og Caring to*

En av de ni elevene flyter mellom *Caring that* og *Caring to*. Leah er først og fremst plassert innenfor nivået *caring that*, fordi hun også har en affektiv reaksjon på det afroamerikanerne

gikk gjennom (Barton & Levstik, 2004). Dette kan blant annet ses i elevens refleksjoner rundt hvordan det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringsperioden:

En hvit amerikaner levde i luksus. De fikk tilgang til goder, og brudd på regler ble ikke straffet slik som de burde. Jeg mener det som kunne sette begrensninger for levevilkårene deres var samvittigheten. Hvordan kunne de godta de enorme forskjellene? (Leah, 2021, spørreundersøkelse 1)

I tillegg til å ha en affektiv reaksjon mot uretten afroamerikanerne opplevde, viser Leah et ønske om å bruke den tilegnede kunnskapen i praksis. Dette er et kjennetegn for *caring to*, eller *å bry seg om å bruke historien* (Barton & Levstik, 2004). Hun er den eneste av de ni elevene som uttrykte dette ønsket. Dette kommer til syne i hennes refleksjoner:

Som nevnt vokste det frem en borgerrettighetsbevegelse. Mørkhuda har fått langt flere rettigheter, og alle mennesker skal være likeverdige. Likevel ser vi stadig tegn til at raseskille fortsatt skjer. I fjor vokste det frem blant annet en kampanje: Black lives matter, etter at en politibetjent drepte en mørkhuda person. Vi trenger å sette lys på tematikken! (Leah, 2021, spørreundersøkelse 1)

Leah aktualiserer segregeringsperioden, og viser et sterkt ønske om forandring. Hun viser et ønske om å ta del i demokratiske diskusjoner ved å sette lys på tematikken (Barton & Levstik, 2004). Hun ser at det segregerte samfunnet fortsatt har gitt konsekvenser i vår tid, og at en endring må skje. I tillegg viser eleven også en forståelse av at i likhet med i dag, hadde også menneskene i fortiden ulike syn og meninger (Barton & Levstik, 2004). Hun er nyansert i sine svar og viser et ønske om å se ulike perspektiver av perioden og dens utfordringer:

Jeg tror ikke alle hvite amerikanere var rasister på 1960-tallet. Mennesker er forskjellige og alle har ulike meninger (Leah, 2021, spørreundersøkelse 1)

*Var det forskjell i det affektive engasjementet mellom guttene og jentene før filmvisningen?*

Etter å ha gått gjennom resultatene kan det tyde på at det er noen forskjeller mellom guttene og jentene når det kommer til det affektive engasjementet de viser. Tor, Nils og Dennis ble plassert innenfor gruppe A og B, hvor de uttrykte *mangelfull caring*, *caring about* og *caring that*. Natalie, Agathe, Sina, Amalie, Helen og Leah ble plassert innenfor gruppe C, D og E, og uttrykte både *caring about*, *caring that* og *caring to*. Jentene viste et sterkere affektivt



engasjement i sine refleksjoner rundt segregeringsperioden og var mer styrt av dette engasjementet i sine svar. Om man ser på plasseringene viser de oss at guttene ble plassert innenfor kombinasjoner av *care* der det affektive engasjementet ikke «krevde» like mye av dem sammenlignet med jentene. Guttene viste sin affektive reaksjon ved å bry seg om og interessere seg for Ku Klux Klan. I tillegg viste Tor og Nils noen reaksjoner på uretten som afroamerikanerne opplevde. Om man ser på jentene er de sterkere følelsesmessig involvert i perioden. De bryr seg ikke bare om perioden, men viser sterke reaksjoner mot segregeringsregimet. I tillegg brukte jentene også mange «negativt» ladde ord i sine refleksjoner. Det fremstår som at guttene og jentene i elevgruppen viste sitt affektive engasjement før filmvisningen på forskjellige måter.

### Det affektive nivået etter filmen

Den foregående analysen tok for seg elevenes affektive forhold før de hadde sett filmen *Hidden Figures*. Et interessant aspekt er å se om filmen bidrar til eller endrer på elevenes følelsesmessige reaksjoner på historien. Analysen av det affektive nivået til elevene etter filmvisningen tar igjen utgangspunkt i Barton og Levstiks (2004) *care-modell*. De ulike kombinasjonene av uttrykkelse av *care* vil gjennomgås, og begrunnelse for plassering vil bli gitt. Den vil også ta for seg eventuelle endringer i elevenes affektive historiske empati etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. En kvalitativ oversikt er skissert i *Tabell 7*.

Tabell 7: Kvantitativ oversikt over elevenes affektive nivå etter filmvisningen

Nivå/Kategorier	Antall elever	Navn elev	Navn på gruppe
Mangelfull caring	1	Dennis	Gruppe X
Caring that og Caring about	1	Natalie	Gruppe Y
Caring that	5	Tor, Nils, Sina, Helen, Agathe	Gruppe Z
Caring that og Caring to	2	Amalie, Leah	Gruppe Æ

Den kvantitative oversikten viser at elevene har blitt plassert innenfor fire ulike grupper. Det var ingen av elevene som viste en kombinasjon av *caring about* og *caring that* etter filmvisningen, elevene har derfor blitt plassert innenfor fire forskjellige grupper, i stedet for fem som før filmvisningen. En av de ni elevene ble plassert innenfor gruppe X, og viste *mangelfull caring* og en av de ni elevene ble plassert innenfor gruppe Y, *caring that* og *caring about*. Hele fem av ni elever ble plassert innenfor gruppe Z som var styrt av *Caring that*. Til

slutt viser den kvantitative oversikten at to av de ni elevene ble plassert innenfor gruppe Æ som uttrykte *caring that* og *caring to* i sine refleksjoner.

#### *Gruppe X: Mangelfull caring*

Det er en av elevene som skiller seg spesielt ut når det kommer til det affektive engasjementet som blir uttrykt etter filmvisningen. Dennis viste lite affektivt engasjement, og viste også lite empati mot afroamerikanerne og det de opplevde under segregeringsperioden. Han har derfor ikke blitt plassert innenfor noen av de fire nivåene i *Care-modellen*. Før filmvisningen ble eleven plassert innenfor gruppe A som viste *mangelfull caring* og *Caring about*. Dennis viste derfor et mindre affektivt engasjement etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Mangelen på affektivt empati kommer spesielt til uttrykk i elevens besvarelse på hva han mener var grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»:

De var svarte og sett på som slaver. De klarte ikke å oppføre seg (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 2)

Hans forklaring på årsakene til segregeringen er at afroamerikanerne var svarte, ble sett på som slaver og at de svarte ikke klarte å oppføre seg. Denne forklaringen viser lite empati mot afroamerikanerne og hva de har vært gjennom i historien. Forskning viser at elever lettere bryr seg om, og interesserer seg for historie som handler om uretten marginaliserte grupper opplevde (Barton & Levstik, 2004). Denne eleven viser imidlertid vanskeligheter med å forstå, og å vise empati for en av de tre afroamerikanske hovedkarakterene i filmen:

Hun var nok ikke fornøyd med å bli kastet ut. Hadde dette skjedd med meg så hadde jeg ikke blitt fornøyd. Men det var faktisk Dorothy som gjorde noe galt. Hun hadde ikke lov å være der, og i tillegg stjal hun (Dennis, 2021, spørreundersøkelse 2)

Dennis sine refleksjoner rundt bibliotek-scenen skiller seg ut ifra resten av gruppen sine svar. Alle de åtte andre elevene uttrykker frustrasjon og sinne mot det Dorothy opplevde, mens Dennis virker som har vanskeligheter med å vise empati mot henne, da det ifølge han var Dorothy som gjorde noe galt. Dennis evner ikke å se afroamerikanernes perspektiv, eller i dette tilfelle Dorothy's, noe som er en viktig forutsetning for utøvelse av historisk empati (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999; Lee & Shemilt, 2011).

### *Gruppe Y: Caring that og Caring about*

En av de ni elevene ble plassert innenfor gruppe Y, og uttrykket både *caring that* og *caring about* i sine refleksjoner av segregeringsperioden. Natalie viste en sterkere affektiv reaksjon enn tidligere, hvor uretten afroamerikanerne opplevde under segregeringsperioden var viktig for henne, noe som kjennetegner uttrykkelse av *caring that*, eller å *bry seg at noe skjedde* (Barton & Levstik, 2004). I Natalies besvarelse av den første spørreundersøkelsen, forsøkte hun å sette seg inn i situasjoner ved å se for seg hvordan hun selv hadde følt det i den gitte situasjonen. Denne formen for identifisering er et typisk kjennetegn for *caring about* (Barton & Levstik, 2004). I den andre spørreundersøkelsen går Natalie bort fra denne tilnærmingen, men man kan tydelig se at hun *bryr seg om* segregeringsperioden, men også uretten som skjedde med det afroamerikanske folket (Barton & Levstik, 2004).

Den hendelsen som har gjort mest inntrykk er historien om Ruby Bridges. Det var veldig vondt å se en så uskyldig jente få så mye hat og dritt mot seg, når hun ikke en gang visste at det var mot henne. Hun fortjente å gå på den skolen mer enn noen andre (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

Natalie viser en rettferdighetssans og en affektiv reaksjon i sine refleksjoner rundt hendelsen som gav størst inntrykk fra perioden. Hun beskriver sin egen reaksjon og følelser etter å ha lært om Ruby Bridges. Hun mener også at Ruby Bridges var en som virkelig fortjente å gå på den integrerte skolen. Etter filmvisningen kan man se at Natalie er preget av sitt eget moralske ståsted, som er et av indikatorene for uttrykkelse av *caring that* (Barton & Levstik, 2004). Dette kommer spesielt til uttrykk i hennes refleksjoner rundt hvordan hun ville tatt imot afroamerikanerne om hun jobbet i teamet i NASA:

Jeg hadde gitt dem en varm velkomst og en god kopp med kaffe. Jeg hadde hørt på det de hadde å si (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

Å ha et ønske om å gi de afroamerikanske kvinnene en god velkomst er en fin tanke, men Natalie svarer ut ifra sine egne emosjoner knyttet til segregeringsperioden og filmen. Å svare fra sitt eget ståsted blir presentert av Wineburg (1999) som presentism eller nåtidsisme på norsk. Denne måten å tenke på krever lite innsats og vil derfor ofte komme naturlig for elevene (Wineburg, 1999). Natalie tar ikke høyde for at menneskene i fortiden hadde andre verdier og

holdninger enn det vi har i dag og refleksjonen hennes blir derfor preget av et 2021-perspektiv. I tillegg til at Natalie viser at hun *bryr seg at* segregeringsperioden skjedde, viser hun også at hun *bryr seg om* historien, i dette tilfelle segregeringsperioden i USA på 1960-tallet. Dette kommer til uttrykk gjennom at hun *bryr seg om* filmen som ble vist under undervisningsopplegget. Natalie viser stor interesse i *Hidden Figures* og hun er den eneste som konsekvent baserer svarene sine rundt filmen, også der oppgavene ikke krever det. Samtidig kommer hun med noen interessante refleksjoner rundt filmen *Hidden Figures*:

Det som overrasket meg med filmen var hvor snille de mennene i filmen var. Noen var snillere enn andre, men det var ingen som snakket direkte stygt til de svarte kvinnene. Det at de svarte kvinnene i det hele tatt fikk jobb innenfor NASA er ganske bra (Natalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

Det at Natalie er overrasket over at de mannlige karakterene i filmen var så snille kan tyde på at forståelsen av segregeringsperioden ikke samstemmer med den fremstillingen av perioden filmen har. En spillefilm med historisk innhold vil alltid representere ulike perspektiv og regissøren må ta valg om hvordan hen vil fremstille den historiske hendelsen eller perioden (Marcus, 2010; Metzger, 2010; Stoddard, 2012). Det kan derfor være at de perspektivene fra perioden formidlet gjennom undervisningen og de perspektivene filmen har, ikke har vært forenelige med hverandre i Natalies forståelse av perioden.

#### *Gruppe Z: Caring that*

I likhet med plasseringene før filmvisningen, blir også flertallet av elevene plassert innenfor nivået *caring that*, etter å ha sett filmen. Så mange som 5 av 9 elever blir plassert innenfor dette nivået. Elevene Tor og Nils, ble plassert innenfor gruppen som uttrykte *caring about* og *caring that* før filmvisningen. Etter filmvisningen viste de et sterkere affektivt engasjement enn tidligere, og fokuset på KKK var ikke like tydelig i besvarelsen av den andre spørreundersøkelsen. I flere oppgaver viser de til uretten afroamerikanerne opplevde:

De (afroamerikanerne) ble helt avskilt fra de hvite, både på skolen, jobb og ute i samfunnet. De ble sett ned på og undertrykt (Nils, 2021, spørreundersøkelse 2)

Holdningene de fleste hvite hadde ovenfor de svarte var veldig nedlatende og mindreverdigende. Hvor forskjellig de svarte med status (NASA eller militæret) blei behandlet i forhold til de «vanlige» svarte (Tor, 2021, spørreundersøkelse 2)

Politiet misbrukte makten sin mot dem. Vanskelig å få seg en god utdanning. (Afroamerikanerne) Ble behandlet dårlig på arbeidsplassen (Tor, 2021, spørreundersøkelse 2)

I tillegg svarte Tor og Nils fra sitt eget moralske ståsted, som er et kjennetegn for denne typen *care* (Barton & Levstik, 2004). De var altså preget av presentism i sine refleksjoner rundt blant annet bibliotek-scenen:

Hun likte ikke dette, men sa selv om ha en fin dag til vekteren som kastet dem ut. Jeg hadde slått til bibliotekaren. Blitt sur (Nils, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde blitt sint, og hadde nok ikke reagert like rolig og gått ut like lett som Dorothy (Tor, spørreundersøkelse 2)

Disse svarene viser liten forståelse av hvordan det segregerte samfunnet var bygget opp og hvilke rettigheter afroamerikanerne hadde. Svarene til Tor og Nils skiller seg ut fra resten av elevene, da de er de eneste som ikke klarer å legge bort sitt eget moderne perspektiv i denne refleksjonen (Barton & Levstik, 2004). Samtidig uttrykker de også med disse svarene en sterk rettferdighetssans. De har utfordringer med å legge bort sitt moderne perspektiv, fordi de reagerer så sterkt på behandlingen av Dorothy. De tre andre elevene som plasseres innenfor denne gruppa, ble også plassert her før filmvisningen. Sina, Helen og Agathe viste igjen en sterk rettferdighetssans, og hadde en affektiv reaksjon på både filmen, segregeringsperioden og menneskene i den. Dette kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner rundt bibliotek-scenen:

Jeg tror det må være ekstremt urettferdig. Hun er en kvinne med høyere utdanning og jobb enn flere hvite, og når det ikke er noen av de bøkene hun er ute etter i den svarte avdelingen, så får hun ikke lov til å låne i det hele tatt (Helen, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg tror hun ble veldig sint, og lei seg. Hun fortalte ungene hva som var greien fordi hun ville nok visa at det egentlig ikke var dem det var noe galt med. Jeg tror også at det var en veldig ubehagelig situasjon for hun å stå i, når alle bare så på dem på vei ut. Jeg ville blitt sint, flau, skuffet, og hadde ikke synes det hadde vært greit. Det burde ikke være forskjeller for vi er alle

mennesker og burde ha like rettigheter samme hvilken hudfarge, og hvor vi kommer fra (Sina, 2021, spørreundersøkelse 2)

Alle de fem elevene viste altså sterke reaksjoner på uretten afroamerikanerne møtte i det segregerte samfunnet. I tillegg hadde alle elevene plassert innenfor denne gruppa til felles at de svarte fra sitt eget moralske ståsted (Barton & Levstik, 2004). I refleksjoner rundt hva de ville gjort om de jobbet med noen av disse kvinnene i teamet i NASA, svarer elevene:

Passet på at de hadde det bra og at de følte seg velkomne. Hjulpet dem med noe av arbeidet, og prøvd å få til et bedre arbeidsmiljø for dem (Tor, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde vært stolt, og glad at vi hadde noen som kunne mer enn oss som fikk oss til å gjøre tingene våre i NASA mer effektivt og nøyaktig (Nils, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde behandlet dem slik jeg ville blitt behandlet selv. Mennesker er mennesker, uavhengig av hudfarge (Helen, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg hadde behandlet dem likt som alle de andre kollegaene mine (Sina, 2021, spørreundersøkelse 2)

I likhet med før filmvisningen kan man se at Agathe, Sina og Helen fortsatt svarer fra sitt eget moralske ståsted (Barton & Levstik, 2004). De klarte altså ikke å legge bort denne tilnærmingen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*.

#### *Gruppe Æ: Caring that og Caring to*

To av de ni elevene ble plassert i gruppe Æ, *Caring that* og *Caring to*. Amalie og Leah uttrykket sitt affektive engasjement gjennom *å bry seg at* segregeringsperioden skjedde og *å bry seg om å bruke historien*. Amalie ble tidligere plassert innenfor gruppe C og viste en sterk moralsk reaksjon før filmvisningen. Etter å ha sett filmen kombinerer Amalie *caring that* og *caring to* i sin uttrykkelse og refleksjon av perioden. Leah uttrykte sitt affektive engasjement ved bruk av *caring that* og *caring to*, både før og etter filmvisningen. Det hadde altså ikke skjedd en stor endring i det affektive engasjementet til Leah etter filmvisningen. Både Amalie og Leah viste at de *brydde seg at det skjedde*, som vises igjen i disse sitatene:

Med ren fornuft vet vi at raseskille er forkastelig (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Ingen liker vell å bli behandlet annerledes, særlig ikke for noe du ikke kan gjøre noe med. En er født med den hudfargen en har (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Jeg tror hun syntes det var vondt, spesielt ovenfor barna. Hun ønsket jo å beskytte dem, og samtidig lære de at det ikke er greit å bli behandlet på den måten. Jeg hadde blitt sint og fortvilet (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

Å bli forskjellsbehandlet i en negativ forstand er aldri kult. Dersom jeg hadde blitt kastet ut fra et bibliotek, fordi jeg oppholdt meg i en del hvor bare hvithuda mennesker fikk være, hadde jeg nok blitt flau, sint og krenket (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Selv om Leah ikke har plassert seg annerledes etter å ha sett filmen *Hidden Figures*, er det likevel skjedd en endring i hennes uttrykkelse av sitt affektive engasjement. Etter filmvisningen uttrykket hun ikke det samme sterke ønsket om å bruke den tilegnede kunnskapen i praksis, slik hun gjorde før filmvisningen. Etter å ha sett filmen, ser man likevel andre typiske kjennetegn for dette nivået. Først og fremst er hun bevisst på sin egen posisjon når fortiden skal undersøkes (Barton & Levstik, 2004). Både Amalie og Leah viser en forståelse av at de ser fortiden i etterpåklokskapens lys. Med en slik forståelse vil en stå i en unik posisjon når fortiden skal undersøkes (Barton & Levstik, 2004; Endacott, 2014; Foster, 1999).

Det er vanskelig å forutsi, særlig med tanke på at jeg også hadde nok hatt mangel på kjennskap til mørkhuda mennesker (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Det er vanskelig å si hvordan jeg ville reagert, da dette er en virkelighet jeg ikke kjenner meg igjen i (Leah, 2021, spørreundersøkelse 2)

Hadde det vært på 1960-tallet, vet jeg ikke hva jeg hadde gjort. Kanskje hadde jeg fulgt strømmen fordi jeg var redd, eller så hadde jeg kanskje tatt vare på dem i «skjul», slik at ingen så det. Hadde det vært i dagens samfunn, hadde jeg behandlet dem slik jeg behandler hvite (Amalie, 2021, spørreundersøkelse 2)

Leah og Amalie klarer å skille mellom fortiden og nåtid. De er klare over sitt eget moderne perspektiv, og at deres moderne perspektiv er forskjellig fra hvordan de kanskje hadde handlet

under segregeringsperioden (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004, 2004; Lee & Shemilt, 2011).





## Kapittel 5: Diskusjon

I det foregående kapittelet ble studiens data presentert og analysert i lys av teori. For å svare på prosjektets problemstilling ble det formulert to forskningsspørsmål, hvor det ble identifisert noen generelle mønstre og sammenhenger i hvordan elevene uttrykker sin historiske empati. Resultatene fra analysen vil bli videre diskutert i dette kapittelet. Kapittelet vil først gi en diskusjon rundt filmens bidrag til den kognitive empatien til elevene før og etter filmvisningen. Det vil så ta for seg hvordan man kan møte elever som ikke viser empati og hvordan filmen *Hidden Figures* fungerte i klasserommet. Avslutningsvis vil kapittelet gi en refleksjon rundt hvilke resultat som var forventet og hvilke som var overaskende.

### Hvorfor lærer elevene ingenting av filmen?

Resultatene av analysen av det kognitive nivået til elevene viser at det kun var en elev som ble plassert innenfor et høyere nivå etter filmvisningen. Seks elever ble plassert innenfor samme nivå både før og etter filmvisningen, og to elever ble plassert innenfor et lavere nivå etter å ha sett filmen. Så hva er det som gjør at hele åtte av ni av elevene ikke har lært noe nytt fra filmen *Hidden Figures*? Den andre spørreundersøkelsen ble tatt rett etter å ha sett filmen, og resultatene viser derfor hva filmen bidrar til elevenes historiske empati isolert sett. Elevene hadde altså ikke gjort noe form for etterarbeid av filmen før spørreundersøkelsen ble tatt. Resultatet av analysen støtter dermed tidligere studiers funn om at bruk av film i historiefaget må etterfølges av et etterarbeid for å gi et godt læringsutbytte (Marcus, 2005; Stoddard, 2012; Stoddard, & Marcus, 2010; Wagner, 2018). I og for seg var ikke dette noe overraskende funn fordi så mange ulike studier poengterer etterarbeidets viktighet. Målet med dette prosjektet var ikke å bekrefte disse veletablerte studiene, men å finne ut hva filmen tilfører elevenes historiske empati. Jeg var derfor interessert i å finne ut om elevenes uttrykkelse og forståelse av perioden endret seg etter å ha sett filmen. Utviklingen fra før filmen til etter filmen var ikke synlig nok til at elevene ble plassert innenfor et høyere kognitivt nivå etter å ha sett filmen. Likevel kan man se at det har skjedd en endring i elevenes svar etter filmvisningen, og denne endringen er interessant å undersøke nærmere.

Om man tar for seg gruppen av elever som ble plassert innenfor nivå to, *generalized stereotypes*, både før og etter filmen kan man se at elevene bruker færre «negativt» ladde ord etter å ha sett *Hidden Figures*. De forstår likevel fortsatt perioden ut ifra det generelle og reflekterer over segregeringsperioden på et stereotypisk grunnlag, som poengteres av Ashby og Lee (1987) som

viktige indikatorer på forståelsen av perioden på nivå to. Dette kommer til uttrykk gjennom deres forklaringer på segregeringen ut ifra at afroamerikanerne var mørke i huden og ble sett på som skitne. Men, det at elevene ikke like ofte refererer til de hvite amerikanerne som mektige, hatefulle, forstyrret, overlegne og konger kan si noe om perspektivet filmen prøver å belyse. Det kan virke som at elevene får sett segregeringsperioden i et nytt lys gjennom *Hidden Figures*, og at filmen viser at de hvite amerikanerne på denne tiden også bare var mennesker. Samtidig kan dette perspektivet også bli problematisk om man ser på Natalies refleksjoner rundt filmen. Hun uttrykket at hun var overrasket over hvor snille de hvite amerikanske mennene var, og det virker som at dette har gjort stort inntrykk på henne. På en side er det bra at filmen belyser ulike «hvite» perspektiver, samtidig kan det bli problematisk hvis elevene står igjen med opplevelser av at de hvite amerikanerne var så snille og gode, da det gir et feil bilde av perioden. Dette viser igjen viktigheten av å kunne følge opp filmen og sikre at elevene får jobbe med filmen, slik at det ikke fører til feilforståelser.

Om man videre ser på elevenes besvarelse av begge spørreundersøkelsene kan det identifiseres en sammenheng mellom hvordan den historiske konteksten blir brukt og elevenes forståelse av ulike perspektiver fra perioden. Alle elevene utenom Leah hadde til felles at de i mer eller mindre grad overså den historiske konteksten til perioden i sin forståelse av segregeringen. Kontekstualisering er en viktig faktor i øvelse av historisk empati, og den historiske konteksten elevene har vil legge store føringer for videre forståelse av den historiske perioden som undersøkes (Ashby & Lee, 1987; Barton & Levstik, 2004; Endacott & Brooks, 2013; Lee & Shemilt, 2011). Mangelen av historisk kontekstualisering i elevenes refleksjoner kan ha sammenheng med at segregeringsperioden var ny for elevene og at perioden kanskje ble for utfordrende å skulle sette seg inn i på så kort tid. I tillegg var også periodene som ledet frem til segregeringsperioden ny for elevene, man kunne derfor kanskje fått andre resultater om prosjektet hadde blitt utført når undervisning om segregeringsperioden egentlig var tiltenkt. Dette kunne også ført til at elevene hadde fått lært mer av å se filmen *Hidden Figures*, fordi de da hadde hatt flere «knagger» å henge eksemplene på segregeringen som vises i filmen. De fleste av elevene hadde også vanskeligheter med å se ulike perspektiver fra perioden. Det var enkelt for elevene å anerkjenne afroamerikanernes perspektiv, men de slet med å forstå de hvite amerikanernes perspektiv og begrunne dette i en historisk kontekst. *Historical contextualization*, historisk kontekstualisering på norsk, blir presentert av Barton og Levstik (2004) som en av de fem elementene som danner grunnlaget for *perspektiv anerkjennelse*. Det å kunne bruke den historiske konteksten er altså en forutsetning for å kunne anerkjenne ulike

perspektiver (Barton & Levstik, 2004). Når elevene da ikke bruker historisk kontekst i sin forståelse av fortiden, er det også vanskelig å forstå de hvite amerikanernes handlinger og motivasjonen for å opprettholde det segregerte samfunnet. Dette vil resultere i at elevene får en helt annen forståelse av perioden og er hovedgrunnen til at flesteparten av elevene ikke ble plassert innenfor de to øverste nivåene i Ashby og Lees (1987) modell. Elevene hadde i tillegg en tendens til å forstå perioden fra sitt eget moderne perspektiv, kjent som presentism av Sam Wineburg (1999). Dette kunne ses i begge spørreundersøkelsene. Man kan derfor si at filmen ikke bidro til at elevene så segregeringsperioden i fortidens lys, men at nåtidsismen fortsatte etter at elevene hadde sett filmen. Dette tror jeg har stor sammenheng med elevenes vanskeligheter med å kontekstualisere og se ulike perspektiver fra perioden. Disse to elementene henger tett sammen med nåtidsisme, og om den ene mangler vil de to andre også bli mangelfulle og vanskelige å oppnå.

#### Hvordan møte elever som ikke viser affektiv empati?

En av elevene som deltok i studien hadde vanskeligheter med å vise empati mot afroamerikanerne fra segregeringsperioden. Dennis var en av elevene som ble plassert på det laveste nivået i Ashby og Lees (1987) modell både før og etter filmvisningen. I tillegg viste han et mangelfullt affektivt engasjement til perioden og menneskene i den. Etter å ha sett filmen *Hidden Figures* uttrykket han dessuten mindre empati mot afroamerikanerne, noe som kan tyde på at filmen ikke har gjort særlig inntrykk hos han. Dette viser igjen at filmen kanskje fokuserer for mye på de hvite amerikanernes perspektiv, og at filmen ikke får frem de sosiale utfordringene fra perioden på en god måte. Om man ser på Natalies inntrykk av filmen kan man se en sammenheng i hvilke følelser elevene sitter igjen med. Natalie og Dennis hadde to vidt forskjellige måter å vise sitt affektive engasjement på, men begge deres refleksjoner rundt segregeringsproblematikken filmen prøver å belyse, kan tyde på at filmen ikke skaper et stort nok affektivt engasjement rundt afroamerikanernes historie. Når det er sagt er nok ikke Dennis den eneste eleven jeg vil møte på som har vanskeligheter med å vise empati til en marginalisert gruppe, og det er derfor viktig å vite hvordan vi skal møte disse elevene. En studie gjort av Endacott (2010) viste at elevene fra studien var i stand til å vise affektivt empati gjennom å relatere menneskene i fortidens vanskelige avgjørelser og situasjoner med sine egne lignende situasjoner. Ved å gjøre dette var elevenes refleksjoner spesielt detaljerte og innsiktsfulle (Endacott, 2010). Denne måten å engasjere den affektive empatien på blir presentert som *affective connection* av Endacott og Brooks (2013), og kan være med på å hjelpe elevene til å forstå fortiden gjennom å sette seg inn i andres situasjoner ved å relatere de med sine egne

(Endacott & Brooks, 2013). Undervisningsopplegget ble ikke direkte rettet mot denne måten å fremme den affektive empatien på, og kan derfor ikke utelukkes som en god måte å hjelpe elevene med sin historiske empati. Denne tilnærmingen hadde derfor kanskje gitt bedre resultater når det kommer til å fremme den affektive empatien til elever som Dennis. Elevene kan kanskje kjenne seg igjen i å ha følt seg annerledes eller urettferdig behandlet, og disse følelsene og opplevelsene kan settes opp mot hvordan afroamerikanerne hadde det. Poenget er ikke at elevene må ha opplevd identiske situasjoner som i dette tilfelle var afroamerikanerne, men at de kan bedre forstå den historiske personens avgjørelser gjennom å kjenne på noen av de samme følelsene (Endacott & Brooks, 2013).

### Hvordan fungerte *Hidden Figures* i klasserommet?

Resultatene fra analysen kan gi en indikasjon på hvordan filmen *Hidden Figures* fungerte i klasserommet. På bakgrunn av dette vil det kunne tyde på at filmen ikke har bidratt til å fremme elevenes historiske empati. Men, studien har fått frem noen bevisstgjøringer om man skal bruke filmen i undervisningssammenheng, og disse funnene vil bli diskutert nærmere:

- 1) Filmen krever et etterarbeid
- 2) Filmens perspektiv kan være en mulig «fallgruve»
- 3) Elevenes opplevelse av filmen

1) For det første har dette prosjektet vist at filmen ene og alene ikke kan stå for historieundervisningen. *Hidden Figures* må være en del av et større opplegg, og det opplegget må være godt planlagt. Både forberedelsene og etterarbeidet av en film vil bidra til at elevene lærer noe av filmen, og denne prosessen må ledes av en lærer (Marcus & Stoddard, 2010). 2) Gjennom elevenes refleksjoner kommer det også frem mulige «fallgruver» filmen kan ha, og som må tas hensyn til ved bruk av *Hidden Figures* i klasserommet. Refleksjonen elevene gjorde seg etter filmvisningen viser at filmens perspektiv på de hvite amerikanerne kan gi store inntrykk hos elevene. Dette kom spesielt til syne i Natalies opplevelse av filmen hvor hun var overrasket over hvor snille de hvite amerikanerne var. Hun mente også at de ikke var direkte stygge mot afroamerikanerne, noe som ikke stemmer. Denne oppfatningen kan også komme av mangel på historisk kontekst i forkant av filmvisningen. Hennes forståelse understreker hvor viktig det er å ha et opplegg i etterkant av filmen for å kunne hjelpe slike elever. I tillegg så vi at Dennis faktisk viste mindre affektiv empati mot afroamerikanerne etter å ha sett filmen. En

film basert på historiske hendelser vil alltid ta valg om hva som skal fokuseres på og hvilket perspektiv den skal fremheve (Marcus, 2005; Metzger, 2010). I lys av prosjektets funn vil det derfor være viktig å fokusere på ulike fremstillinger av segregeringsperioden og hvordan man kan jobbe kildekritisk med en film. Et av de fire kjerneelementene fra den nye læreplanen heter *utforskende historie og kildekritisk bevissthet* og blir blant annet beskrevet som «[...]Elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historiefremstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Filmen vil derfor også være egnet til denne type undersøkelse i historiefaget.

3) Et annet funn som kan gi en indikasjon på hvordan *Hidden Figures* fungerte i undervisningsopplegget er elevenes refleksjoner rundt personer eller hendelser fra perioden. Det er ingen av de ni elevene som nevner filmen eller scener fra filmen i sine refleksjoner når de blir spurt om hvilken hendelse eller person fra perioden som har gjort størst inntrykk på dem. Hva kan dette tyde på? Dette kan for det første bety at *Hidden Figures* ikke har gjort så sterke inntrykk på elevene som forventet. For det andre kan det også hende at filmen ikke passet for denne aldersgruppen, da filmen tar for seg raseskille på en arbeidsplass noe som nok er vanskelig for elevene å relatere til. Og for det tredje kan det være at elevene ikke likte filmen og at den kanskje ikke var spennende nok. Studien har ikke undersøkt hva elevene syntes om filmen og det blir derfor vanskelig å konkludere med hvorfor elevene ikke nevner filmen som det som har gjort størst inntrykk. Denne oppgaven var imidlertid tiltenkt til denne type diskusjon fordi jeg var interessert i å se om elevene selv valgte å henviser til filmen når det ble spurt om hvilken person eller hendelse som hadde gitt størst inntrykk. I undervisningsopplegget før elevene så filmen, var det fokus på både hendelser og personer fra perioden der blant annet sterke historier om vold og trakassering mot afroamerikanerne ble fortalt. Det kan derfor hende at filmens fremstilling av segregeringsperioden og de historiene filmen fortalte gav et mildere bilde av perioden enn det vi hadde jobbet med i undervisningen. Om dette er tilfelle er det heller ikke overraskende at elevene ser på personer og hendelser fra undervisningen før filmvisningen som spesielt viktige.

Hvilke resultater var forventet og hva overrasket?

At filmen ikke økte elevenes kognitive nivå kommer ikke som en overraskelse, da det er mange ulike studier som peker på at det må gjøres et etterarbeid av film for å få et godt læringsutbytte (Marcus, 2005; Stoddard, 2012; Stoddard & Marcus, 2010; Wagner, 2018). Resultatene viste at kun en av de ni elevene økte sin forståelse av perioden etter å ha sett filmen. At elevene ikke

har fått en betydelig større forståelse fra perioden er et resultat i seg selv, men hovedmålet med studien var å finne ut hvordan filmen har bidratt i elevenes uttrykkelse av historisk empati og deres refleksjoner rundt segregeringsperioden. Gjennom analysen av spørreundersøkelse 1 og 2 ble det etablert noen typiske mønster for hvordan elevene viste sin kognitive historiske empati. Alle elevene, utenom Leah hadde til felles at det ble lite historisk kontekstualisering i refleksjonene deres. Filmen viser imidlertid mange forskjellige eksempler på hvordan segregeringslovene påvirket livene til afroamerikanerne og elevene hadde hatt mulighet til å lære mye av filmen. Derfor er det likevel noe overraskende at elevene ikke blir plassert innenfor høyere nivå etter filmvisningen. Dette kan komme av at undervisningsopplegget før filmen ikke har gitt elevene nok historisk kontekst til å kunne forstå den historiske perioden filmen viser. Hobbs (2006) legger frem i sin studie seks ikke-optimale måter å bruke film på i klasserommet, hvor å ikke ta diskusjonspauser under filmvisningen er en av dem. Utfordringen med å vise en film i sin helhet er at det er ingen som kan forklare deg hva som skjer i filmen dersom enkelte scener er vanskelige å forstå. Å stoppe filmen underveis for å diskutere hva som skjer på skjermen kunne vært hensiktsmessig i elevenes opplevelse og faglig utbytte av *Hidden Figures*. Samtidig kan det følelsesmessige engasjementet hos elevene brytes og muligens ødelegges dersom filmen blir stoppet for diskusjoner eller kommentarer. Gjennom film får man levd seg inn i en annen verden (Marcus, 2010) og ved bruk av pauser vil denne opplevelsen bli oppstykket og til tider avbrutt. I tillegg var undervisningsopplegget på kun seks 90 minutters økter og filmen over to timer lang. Denne type filmvisning ville derfor resultert i for lite tid til før og etterarbeid av filmen. Tiden det tar å forberede, vise og jobbe med en film i historiefaget blir presisert som en utfordring av lærer i Wagners (2018) studie. For å løse denne utfordringen fikk elevene med seg et notatark under filmvisningen slik at de kunne notere scener og personer fra filmen, samtidig som de kunne skrive ned eventuelle spørsmål de hadde om filmen. Ettersom elevene ikke økte den kognitive forståelsen av perioden ser det ut til at å ta notater underveis ikke var tilstrekkelig for å få et godt utbytte av filmvisningen. Et resultat fra studien som imidlertid overrasket var elevenes affektive nivå etter filmvisningen. Elevene som hovedsakelig uttrykket sitt affektive engasjement gjennom *care that*, gikk fra å bruke mange «negativt» ladde ord for å beskrive de hvite amerikanerne før filmvisningen, til at det nesten ikke forekom i spørreundersøkelse 2. Dette er overraskende da film er kjent for å engasjere elevenes historiske empati (Marcus, 2010; Stoddard, 2012). Gjennom filmen fikk elevene dessuten ikke bare høre og lese om urettferdigheten afroamerikanerne opplevde, men også se konkrete eksempler på den. Jeg forventet derfor at elevene ville være enda mer emosjonelle i form av sinne og oppgitthet, og at dette ville kunne

vises igjen i refleksjonene deres. Et særlig uventet og overraskende funn var at en av elevene, Dennis, slet med å vise empati mot afroamerikanerne etter å ha sett filmen.

Et annet resultat som var uventet var den hyppige forekomsten av presentism, nåtidsisme på norsk. Alle de ni elevene viste i mer eller mindre grad en form for presentism i sine refleksjoner rundt perioden, både før og etter filmvisningen. Nåtidsismen elevene viste kom til uttrykk på forskjellige måter og var spesielt merkbar etter at elevene så filmen *Hidden Figures*. Dennis viste dette gjennom å forklare menneskene fra perioden som mindre intelligente. Agathe, Helen, Sina, Tor, Amalie og Natalie uttrykket sin nåtidsisme gjennom et ønske om å ta imot de afroamerikanske kvinnene i NASA på en god måte og behandle dem som alle andre. Denne måten å forstå fortiden på ignorerer den historiske konteksten, noe som ble særlig synlig i hvordan elevenes refleksjoner rundt hvordan hen ville tatt imot de afroamerikanske kvinnene om hen jobbet i NASA på denne tiden. Den høye forekomsten av nåtidsisme viser at en må fokusere på denne utfordringen i undervisningen, og gjøre elevene bevisste på denne måten å forstå historien på. For som Wineburg (1999) presiserer vil nåtidsisme være en naturlig måte å tenke og forstå fortiden på.





## Kapittel 6: Konklusjon

Dette forskningsopplegget har undersøkt hvordan filmen *Hidden Figures* kan være med på å fremme historisk empati. Målet med studien var å se om filmen egnet seg i undervisning for å utvikle elevenes historiske empati gjennom forskningsprosjektets problemstilling: Hvilken betydning har filmen *Hidden Figures* for elevers kognitive og affektive historisk empati, og hvordan kommer den til uttrykk? Den har tatt for seg både den kognitive og affektive dimensjonen av historisk empati før og etter filmvisningen for å se på om uttrykkelsen av disse endret seg, og i tilfelle hvilken endring. Problemstillingen ble videre undersøkt gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer elevenes kognitive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?
2. Hvordan kommer elevenes affektive historiske empati til uttrykk, og har det skjedd en endring i uttrykkelsen etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?

Dette kapittelet vil gi en konklusjon av forskningsprosjektet og vil ta for seg de to forskningsspørsmålene. I tillegg vil det gi en avsluttende refleksjon om historisk empati i læreplanen og til slutt vil videre forskningsmuligheter bli presentert.

### Elevenes kognitive historiske empati før og etter filmvisningen

Forskningsopplegget har klart å vise at filmen *Hidden Figures* i seg selv ikke har bidratt til at elevene har fått en dypere kognitiv forståelse av segregeringsperioden. Alle de ni elevene i forskningsprosjektet viste en form for kognitiv historisk empati både før og etter filmvisningen og ble plassert innenfor ulike nivå i Ashby og Lees (1987) kognitive modell. Før filmvisningen ble elevene plassert og fordelt innenfor nivå 1 *The divi past*, nivå 2 *Generalized stereotypes* og nivå 3 *Everyday empathy*, og etter filmvisningen ble de plassert innenfor nivå 1 *The divi past*, nivå 2 *Generalized stereotypes* og nivå 5 *Contextual historical empathy*. Det var dermed bare en av de ni elevene som ble plassert innenfor et høyere kognitivt nivå etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Seks av elevene ble plassert innenfor det samme nivået som før filmvisningen, og to elever ble plassert innenfor et lavere nivå etter å ha sett filmen. Gjennom analysen av spørreundersøkelse 1 og 2 ble det etablert noen typiske mønster for hvordan elevene viste sin kognitive historiske empati og de ble plassert innenfor ulike nivåer basert på sin forståelse av segregeringsperioden. To av elevene ble plassert innenfor det første nivået *The divi past* både før og etter filmvisningen. Typisk for elevene på dette nivået var at de viste liten forståelse av perioden som ble undersøkt, i tillegg til at den historiske konteksten ble ignorert i deres

refleksjoner. Etter filmen ble det også klart at en av elevene, Dennis, forklarte perioden ut ifra en forståelse av at menneskene fra segregeringsperioden var «dumme» og mindre intelligente. Fire elever ble plassert innenfor nivå 2, kalt *Generalized stereotypes*, både før og etter filmvisningen. Disse elevene hadde til felles at de forsto perioden på et generelt grunnlag, hvor de brukte stereotypiske forklaringer i sine refleksjoner rundt segregeringsperioden. Før filmvisningen ble tre elever, Natalie, Leah og Amalie plassert innenfor nivået *Everyday empathy*. De tre elevene ble plassert innenfor dette nivået fordi den kognitive empatien de viste minnet om den empatien vi viser til våre medmennesker. Samtidig er denne tilnærmingen en indikator på at elevene har en forståelse av fortiden som kan plasseres inn i nivå 3, *Everyday empathy* (Ashby & Lee, 1987; Lee & Shemilt, 2011). Etter filmvisningen skjedde det en ulik utvikling. Natalie og Amalie ble plassert innenfor et lavere nivå, *Generalized stereotypes*, men Leah fikk en stor utvikling og ble plassert innenfor det femte nivået *Contextual historical empathy*. Natalie og Amalie gikk fra å prøve å sette seg inn i afroamerikanernes situasjon for å bedre forstå deres perspektiv, noe som er et av kjennetegnene for nivå 3, *Everyday empathy*, før filmvisningen (Ashby & Lee, 1987). Etter å ha sett filmen gikk de bort i fra denne tilnærmingen til å forklare segregeringsperioden ut ifra et generelt grunnlag, som blir presentert av Ashby og Lee (1987) som et av kjennetegnene for elever på nivå 2, *Generalized stereotypes*. Leahs plassering var i hovedsak grunnet hennes grublende og diskuterende refleksjoner. Hun var også i stand til å skille mellom verdiene og troen fra perioden med hennes egen. Å gruble, reflektere og være i stand til å se fortidens verdier og tro er kjennetegn på det øverste og femte nivået i Ashby og Lees (1987) kognitive modell.

Ser vi på det totale bildet av elevenes plasseringer etter filmvisningen viste det at filmen ikke bidro til en økt forståelse av perioden, og så mange som fire elever ble plassert innenfor et lavere nivå enn før de så filmen. Fire elever ble plassert innenfor samme nivå som før, og kun en elev ble plassert innenfor et høyere nivå etter filmvisningen. Disse resultatene går ikke i en spesifikk retning, men tendensene viser at filmen uansett ikke bidro i en positiv retning.

### Elevenes affektive historiske empati før og etter filmvisningen

Analysen av elevenes affektive historiske empati tok utgangspunkt i Barton og Levstiks (2004) *care-modell*, hvor det ble etablert forskjellige grupper som representerte de ulike måtene elevene uttrykket sitt affektive engasjement på. Siden elevene viste ulike former for *care* ble det laget ulike grupper der typiske kjennetegn for hver gruppes uttrykkelse av *care* ble

beskrevet. Før filmvisningen ble elevene plassert innenfor fem ulike grupper, mens de etter filmvisningen bare ble plassert innenfor fire grupper.

Det var særlig en elev som skilte seg ut fra resten, spesielt etter filmvisningen. Dennis hadde vanskeligheter med å uttrykke et emosjonelt engasjement til segregeringsperioden og filmen. Han viste lite affektiv empati i sine refleksjoner og ble derfor ikke plassert innenfor en av gruppene som uttrykket *care*. Dennis gikk fra å vise *mangelfull caring* og *caring about*, til *mangelfull caring*. Hans måte å vise at han brydde seg om segregeringsperioden kom til uttrykk gjennom en spesiell interesse av gruppen KKK før filmen. Gjennom uttrykkelse av *caring about* vil eleven velge å fokusere på temaer innenfor perioden som spesielt interesserer eleven (Barton & Levstik, 2004). Etter filmen viste han *mangelfull caring* ved at han ikke var i stand til å se afroamerikanernes perspektiv, og han hadde vanskeligheter med å forstå handlingene til enkelte afroamerikanske karakterer fra filmen.

Felles for alle de andre elevene var at alle viste en form for *caring that* i sine besvarelser både før og etter filmvisningen. Dette innebar at elevene viste en sterk rettferdighetssans og elevene så på urettferdigheten fra segregeringsperioden som spesielt viktig. Denne sterke rettferdighetssansen trekkes frem som en av indikatorene på uttrykkelse av *caring that* (Barton & Levstik, 2004). Elevene som uttrykket *caring that* uttrykket i tillegg andre former for *care*, det ble derfor etablert ulike grupper med forskjellige kombinasjoner av uttrykkelse av *care*. Fem av elevene uttrykket samme kombinasjon av *care* både før og etter filmvisningen. Natalie uttrykket en kombinasjon av *caring that* og *caring about*, hvor hun viste at hun brydde seg om segregeringsperioden, men også uretten afroamerikanerne sto ovenfor. Helen, Sina og Agathe uttrykket *caring that* i sine refleksjoner. Disse elevene refererte til de hvite amerikanerne som mektige, hatefulle, forstyrret, overlegne og konger. De viste sterke reaksjoner på behandlingen av afroamerikanerne, og la stor vekt på dette i sine refleksjoner. Leah viste en emosjonell respons gjennom *caring that* og *caring to*. Hun viste tydelig kjennetegn på uttrykkelse av *caring that* gjennom å bry seg om urettferdigheten fra perioden, og om rasismen afroamerikanerne sto ovenfor. I tillegg uttrykket hun et ønske om å bruke den tilegna kunnskapen i praksis, som er et av kjennetegnene i uttrykkelse av *caring to* (Barton & Levstik, 2004).

De resterende fire elevene endret sitt affektive engasjement etter å ha sett filmen *Hidden Figures*. Deriblant finner vi Dennis, Nils, Tor og Amalie. Nils og Tor viste en spesiell interesse for KKK før filmvisningen, men etter å ha sett *Hidden Figures* blir hovedsakelig *caring that*

uttrykket i deres refleksjoner. Dette kom til uttrykk gjennom en reaksjon på uretten afroamerikanerne opplevde i segregeringsperioden. De gikk derfor fra å uttrykke en kombinasjon av *caring about* og *caring that* til *caring that*.

Den siste eleven som uttrykket forskjellige måter for *care* før og etter filmvisningen er Amalie. Hun gikk fra å vise *caring that* før filmen, til å uttrykke *caring that* og *caring to*. Etter filmen viste hun fortsatt en rettferdighetssans, som er en indikator på uttrykkelse av *caring that*, men hun viste også en forståelse av at menneskene i fortiden hadde andre verdier enn henne. Å legge fra seg sine egne moderne verdier en av kjennetegnene for uttrykkelse av *caring to* (Barton & Levstik, 2004).

Oppsummert viste resultatene at fire av elevene endret sin uttrykkelse av *care* etter å ha sett filmen *Hidden Figures*, og at de resterende fem elevene uttrykket samme type *care* både før og etter filmvisningen. Det var kun Dennis som hadde vanskeligheter for å uttrykke en form for *care* etter å ha sett filmen. *Hidden Figures* klarte derfor å fremme den affektive empatien til de resterende åtte elevene i mer eller mindre grad. Om man ser på *care-modellen* som en stige man kan klatre opp fra *caring about* til *caring to* var det ingen av elevene, utenom Dennis, som viste et lavere affektivt engasjement etter å ha sett filmen.

### Historisk empati og film i fagfornyelsen

Historisk empati vil bli en del av historiefaget gjennom den nye læreplanen LK20, og øvelsen vil derfor komme til å prege fremtidig historieundervisning. Gjennom forskning på øvelsen vil en kunne finne ut av hvilke pedagogiske verktøy som egner seg for å fremme historisk empati, noe som vil gagne fremtidig historieundervisning. Dette forskningsprosjektet har vist at film i seg selv ikke er nok, verken for å fremme kognitiv eller affektiv historisk empati hos elevene. Under *muntlige ferdigheter* i fagfornyelsen blir det klart at elevene skal kunne reflektere over meningsinnhold i blant annet film, som skal kunne bidra til å innta ulike perspektiver fra fortiden (Utdanningsdirektoratet, 2020a). *Muntlige ferdigheter* kan derfor knyttes opp mot både film og historisk empati, hvor perspektiv-anerkjennelse vil være sentralt.

### Videre forskning

Undervisningsopplegget og innsamlingen av data til forskningsprosjektet ble gjort høsten 2021. Skolene var på denne tiden sterkt preget av korona-pandemien og elevene måtte holde seg hjemme ved symptomer. Dette innebar mye fravær hos elevene som igjen påvirket

forskningsprosjektet og antall elever som hadde mulighet til å delta fra undervisningsoppleggets start til slutt. Det ville derfor vært interessant å forske videre på filmens betydning og muligheter for å fremme historisk empati med et større antall elever, og i et klasserom som ikke preges av sykdom, karantene og høyt fravær. Videre ville det vært interessant å utføre studien over en enda lengre periode. Undervisningsopplegget strakk seg over tre uker, med seks 90 minutters økter, noe som gjorde det vanskelig å få tid til å for eksempel pause filmen underveis for å diskutere scener fra filmen. Da kunne en sett på hvordan den historiske empatien til elevene fikk utviklet seg videre. Ettersom studien kun har sett på uttrykkelse av historisk empati rett før og rett etter filmvisningen, hadde det også vært spennende å ha en tredje undersøkelse etter et etterarbeid av filmen. På denne måten kunne man sett videre på hvilken betydning etterarbeidet av filmen spiller når det kommer til elevenes historiske empati, slik Marcus (2005), Stoddard (2012) og Marcus og Stoddard (2010) har påpekt. Den kunne også ha avslørt om elever som Dennis hadde hatt lettere for å vise empati for afroamerikanerne etter et etterarbeid. Ved å ha en tredje spørreundersøkelse kunne en også sett om elevenes inntrykk av filmen endret seg.

### Filmens betydning for meg

Det siste året med masteroppgaveskriving har fått meg til å tenke tilbake på mine egne opplevelser med film i skolen. Deriblant dukker gode minner fra auditoriet frem, hvor vi fikk tatt oss en pust i bakken fra den ellers travle skolehverdagen. Filmene jeg selv så på skolen ble brukt som fri og belønning på slutten av skoleåret uten et pedagogisk mål. Nå ser jeg at film kan ha mange nyttige og interessante ting å ta tak i, i et klasserom og i undervisningen. *Hidden Figures* som læringsverktøy i historiefaget har stort potensiale, og viktigheten av forberedelser og etterarbeid av filmen har bekreftet mine egne opplevelser med filmbruk fra da jeg selv gikk på ungdomsskolen. For at elevene skal få noe igjen av en spillefilm er det viktig å veilede dem gjennom prosessen og hjelpe de å håndtere filmer med historisk innhold. Mine ønsker som fremtidig lærer er både å gi elevene gode opplevelser med film, men også sørge for at arbeidet før og etter filmen er av god kvalitet for å utvikle elevenes historiske empati.



## Kapittel 7: Litteraturliste

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children`s Concepts of Empathy and Understanding in History.

In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (1. publ). The Falmer Press.

Bartelds, H., Savenije, G. M., & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 529–551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166–202. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L. (2009). Using Popular Films to Enhance Classroom Learning: The Good, the Bad, and the Interesting. *Psychological Science*, 20(9), 1161–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x>

Dversnes, T. (2019). *Historisk empati som innfallsvinkel til dybdelæring* [University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2601415>

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6–47. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>

Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>



- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2014). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39(1), 1–16.  
<https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003>
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), 18–24.  
<https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Hobbs, R. (2006). Non-optimal uses of video in the classroom. *Learning, Media and Technology*, 31(1), 35–50. <https://doi.org/10.1080/17439880500515457>
- Ikawati, L. (2018). *Afro-american women discrimination on Hidden Figures movie: A critical discourse analysis*. [https://repository.usd.ac.id/25385/2/166332003\\_full.pdf](https://repository.usd.ac.id/25385/2/166332003_full.pdf)
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9<sup>th</sup> Grade World History Course. *Theory & Research in Social Education*, 34(1), 34–57.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39–49.
- Low-Ber, A. (1989). Empathy and History. *Teaching History*, 55, 8–12.
- Malt, U. (2020). Empati. In *Store norske leksikon*. <http://snl.no/empati>
- Marcus, A. S. (2005). “It is as it was”: Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61–67.
- Marcus, A. S. (Ed.). (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. Routledge.
- Marcus, A. S., & Stoddard, J. D. (2010). More Than “Showing What Happened”: Exploring the Potential of Teaching History with Film. *The High School Journal*, 93(2), 83–90.  
<https://doi.org/10.1353/hsj.0.0044>

- Marcus, A., & Stoddard, J. (2007). Tinsel Town As Teacher: Hollywood Film in the High School Classroom. *The History Teacher*, 40(3), 30.
- Marcus, A., & Stoddard, J. (2009). The Inconvenient Truth about Teaching History with Documentary Film: Strategies for Presenting Multiple Perspectives and Teaching Controversial Issues. *The Social Studies*, 100, 279–284.  
<https://doi.org/10.1080/00377990903283957>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214–253.
- Metzger, S. A. (2010). Maximizing the Educational Power of History Movies in the Classroom. *The Social Studies*, 101(3), 127–136.  
<https://doi.org/10.1080/00377990903284047>
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (First edition). Wiley-Blackwell.
- Metzger, S. A., & Suh, Y. (2008). Significant or Safe? Two Cases of Instructional Uses of History Feature Films. *Theory & Research in Social Education*, 36(1), 88–109.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473361>
- Minnesmerker som maktmiddel*. (2017, August 24). Antirasistisk Senter.  
<https://antirasistisk.no/rasistiske-minnesmerker-maktmiddel/>
- Nilstun, C. (2020). Sympati. In *Store norske leksikon*. <http://snl.no/sympati>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Rantala, J., Manninen, M., & van den Berg, M. (2016). Stepping into other people's shoes proves to be a difficult task for high school students: Assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 323–345.  
<https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092>

- Rosenstone, R. A. (2017). *History on film-film on history* (Third edition). Routledge.
- Stigum Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stoddard, J. D. (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/17439884.2011.572976>
- Stoddard, J., Marcus, A. S., & Hicks, D. (Eds.). (2017). *Teaching difficult history through film*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Suarnaningsih, R., Junaid, S., & Nahdhiyah, N. (2020). AUDIENCE RESPONSE OF RACISM IN HIDDEN FIGURES MOVIE. *Elite English and Literature Journal*, 7(1), 87. <https://doi.org/10.24252/elite.v7i1a8>
- Svendsen, T. O., & Andresen, C. B. (2021). Spillefilm. In *Store norske leksikon*. <http://snl.no/spillefilm>
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). *Hva er kjerneelementer?* Retrieved April 15, 2022, from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i historie—Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer?TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=KE73>
- Wagner, D.-A. (2018). Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway. In *Nordidactica* (Issue 2018:1).

Wilschut, A., & Schiphorst, K. (2019). "One has to take leave as much as possible of one's own standards and values": Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction. *History Education Research Journal*, 16(1).

<https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.07>

Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499.

Woelders, A. (2007). "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies*, 98(4), 145–152. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.4.145-152>



## Kapittel 8: Vedlegg

Vedlegg 1: Skjema for undervisningsopplegget .....	111
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene .....	116
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	119
Vedlegg 4: Podkast-manus .....	122
Vedlegg 5: PowerPoint-presentasjonen om segregeringsperioden .....	124
Vedlegg 6: PowerPoint-presentasjon om filmen <i>Hidden Figures</i> .....	130
Vedlegg 7: PowerPoint-presentasjon etter filmen .....	133
Vedlegg 8: Samledokument for oppgaver .....	136
Vedlegg 9: Brev fra NAACP .....	137
Vedlegg 10: Elevenes notatark til <i>Hidden Figures</i> .....	138
Vedlegg 11: Persongalleri og handlingsreferat fra filmen <i>Hidden Figures</i> .....	140
Vedlegg 12: Observasjonslogg fra filmvisningen av <i>Hidden Figures</i> .....	142
Vedlegg 13: Oppgaveark til filmen <i>Hidden Figures</i> .....	143
Vedlegg 14: Loggføring av aktiviteter gjort til masteroppgaven .....	144
Vedlegg 15: Observasjonsprotokoll .....	148
Vedlegg 16: Elevenes besvarelse av spørreundersøkelse 1 .....	157
Vedlegg 17: Elevenes besvarelse av spørreundersøkelse 2 .....	175
Vedlegg 18: Oppgaveark til gruppediskusjonen .....	196
Tabell 1: Forskningsspørsmål og analysekategorier .....	57
Tabell 2: Nivå og underkategorier, kognitive nivå .....	58
Tabell 3: Nivå og underkategorier, affektive nivå .....	59
Tabell 4: Kvantitativ oversikt over elevenes kognitive nivå før filmvisningen .....	60
Tabell 5: Kvantitativ oversikt over elevenes kognitive nivå etter filmvisningen .....	66
Tabell 6: Kvantitativ oversikt over elevenes affektive nivå før filmvisningen .....	73
Tabell 7: Kvantitativ oversikt over elevenes affektive nivå etter filmvisningen .....	81
Figur 1: Oversikt over undervisningsopplegget .....	44

Vedlegg 1: Skjema for undervisningsopplegget

Aktivitet	Instruksjoner - formål	Historisk empati – formål
<b>DEL 1: FØR FILMVISNINGEN</b>		
Forelesning om Jim Crow og Jim Crow-lovene	Gi elevene en forståelse av hva segregeringsperioden dreier seg om.	<b>Historisk kontekst:</b> kunnskap om segregeringsperioden og opphavet til Jim Crow og Jim Crow-lovene
Diskutere tre ulike eksempler på Jim Crow-lover	Gi et konkret bilde av hvordan segregeringssamfunnet fungerte.	<b>Historisk kontekst:</b> innsikt i hvor mange begrensninger Jim Crow-lovene hadde på afroamerikanerne  <b>Affektive reaksjoner:</b>
Undersøke bilder fra segregeringsperioden	Undersøke førstehåndskilder fra segregeringsperioden.	<b>Historisk kontekst:</b> gir den historiske konteksten et bilde av hvordan den så ut.  <b>Affektive reaksjoner:</b> elevene ser sterke bilder som kan skape affektive reaksjoner.
<i>The Green Book</i> -oppgave	Gi et konkret eksempel på hvordan segregeringslovene satte begrensninger i afroamerikanernes liv.	<b>Historisk kontekst:</b> gir elevene innsikt i at segregeringslovene gjaldt alle områder i afroamerikanernes liv.
Forelesning om borgerrettighetsbevegelsen	Gi en innføring i borgerrettighetsbevegelsen.	<b>Historisk kontekst:</b> kunnskap om motsvaret på Jim Crow-samfunnet.  <b>Perspektiv-erkjennelse:</b> elevene får se et annet perspektiv fra perioden. At menneskene på denne tiden

		ønsket endring, og kjempet for like rettigheter.
Oppgave - brev fra NAACP	Undersøke førstehåndskilde fra perioden.	<b>Historisk kontekst:</b> her må elevene knytte den historiske konteksten fra perioden opp mot brevet og budskapet i brevet.
Forelesning om Ruby Bridges	Bli kjent med en av menneskene fra perioden.	<b>Perspektiv anerkjennelse:</b> elevene blir kjent med Ruby Bridges, og hennes perspektiv på perioden. <b>Affektive reaksjoner:</b> Ruby Bridges har en tøff historie, og gjennom denne får elevene bli kjent med en jente som ble sterkt påvirket av rasismen på 1960-tallet.
Forelesning om Ku Klux Klan	Elevene får kunnskap om den rasistiske gruppen Ku Klux Klan.	<b>Historisk kontekst:</b> gir innblikk i noe av det mest ekstreme fra perioden.
Dokumentarserie om Ku Klux Klan	Elevene ser dokumentarserie om Ku Klux Klan. Gjør elevene enda mer kjent med gruppen.	<b>Perspektiv-ankjennelse:</b> Gir et perspektiv på den mest ekstreme gruppen fra perioden. <b>Affektive reaksjoner:</b> dokumentarserien tar opp rasisme og vold, og elevene vil kunne få noen affektive reaksjoner.
Forelesning om den kalde krigen	Gjør elevene kjent med den kalde krigen for å bedre forstå den historiske konteksten filmen viser	<b>Historisk kontekst:</b> gi elevene kunnskap om perioden filmen er satt til. Kunnskap om hendelser



		som skjer samtidig som segregeringsperioden.
Spørreundersøkelse 1	Gir elevene mulighet til å reflektere over den nye kunnskapen	<b>Historisk kontekst:</b> elevene får bruke den historiske konteksten de har tilegnet seg gjennom undervisningsopplegget. <b>Perspektiv-ankjennelse:</b> får mulighet til å bruke de ulike perspektivene fra perioden i sin refleksjon. <b>Affektive reaksjoner:</b> de affektive reaksjonene elevene har fra undervisningsopplegget kan drøftes og reflekteres over
<b>DEL 2: FILMVISNINGEN</b>		
Innføring i filmen	Gjøre elevene kjent med hovedkarakterene i filmen for bedre forståelse av filmen	<b>Perspektiv-ankjennelse:</b> innføringen i filmen viser ulike karakterer og perspektiver fra perioden filmen er satt i.
Notatark under filmvisningen	For å skrive ned viktige karakterer, scener og hendelser som viser eksempler på segregeringen fra perioden. Kan også skrive ned eventuelle spørsmål om filmen	<b>Historisk kontekst:</b> elevene må se etter konkrete eksempler på segregeringen fra filmen og knytte de opp mot det de har lært i undervisningen. <b>Perspektiv-ankjennelse:</b> elevene må reflektere over forskjellene på de afroamerikanske perspektivene og de hvite amerikanske perspektivene filmen får frem
Filmvisning av <i>Hidden Figures</i>	Engasjere og motivere elevene til å se ulike	<b>Historisk kontekst:</b> elevene ser en fremstilling av

	perspektiver fra segregeringsperioden	<p>segregeringsperioden og skal finne eksempler på segregeringen som blir vist i filmen</p> <p><b>Perspektiv-ankjennelse:</b> filmen viser ulike perspektiver på segregeringsperioden. Her skal elevene se etter ulike afroamerikanske perspektiv, men også hvite amerikanske perspektiv.</p> <p><b>Affektive reaksjoner:</b> gjennom konkrete scener om rasisme og nedverdiggende opplevelser må elevene møte utfordringene fra segregeringsperioden. Elevene må reflektere over opplevelsene til afroamerikanerne i det segregererte samfunnet.</p>
<b>DEL 3: ETTER FILMVISNINGEN</b>		
Spørreundersøkelse 2	Får bruke den tilegna kunnskapen i refleksjoner rundt perioden.	Elevene får mulighet til å bruke den historiske konteksten, se ulike perspektiver og vise sine affektive reaksjoner til perioden.
Diskusjon og oppgave om filmen	For å repetere filmen, diskutere og reflektere over <i>Hidden Figures</i> .	<p><b>Historisk kontekst:</b> diskutere hvilke eksempler på segregeringen som vises i filmen.</p> <p><b>Perspektiv-ankjennelse:</b> diskutere de ulike karakterene fra filmen, og hvilke perspektiver de har på perioden.</p>

Forelesning om konføderasjonsstatuer	Se sammenheng mellom fortiden og nåtiden.	<b>Historisk kontekst:</b> elevene får sett konkrete eksempler på konføderasjonsstatuer som ble reist under segregeringsperioden
Undersøkelse og diskusjon om graf som viser reisninger av konføderasjonsstatuer og monumenter, og årstall	Se sammenhengen mellom statuedebatten og segregeringsperioden	<b>Historisk kontekst:</b> relatere den historiske konteksten fra segregeringsperioden til grafen. Ser sammenheng mellom statuer
Oppgave – minnesmerker som maktmiddel	Lese og diskutere debatten. Lar elevene ta standpunkt i debatten og komme med egne argumenter.	<b>Historisk kontekst:</b> se sammenhengen mellom fortiden og samtiden. Gir innsikt i problematikk vi står ovenfor som har røtter tilbake til perioden.  <b>Demokratiske prosesser:</b> gir øvelse i demokratiske prosesser, hvor en får innspill og ulike meninger kommer frem.
Gruppediskusjon om filmen og segregeringsperioden	Elevene presenterer sine opplevelser og meninger rundt filmen <i>Hidden Figures</i> og segregeringsperioden.	<b>Demokratiske prosesser:</b> gir øvelse i demokratiske prosesser, hvor en får innspill og ulike meninger kommer frem.

Vil du delta i forskningsprosjektet  
**” Historisk empati i historieundervisningen ”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan vg3-elever viser historisk empati gjennom filmen *Hidden Figures*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

*Formålet* med prosjektet er å kunne få en forståelse av om elever klarer å utvikle historisk empati gjennom filmen *Hidden Figures*. Målet med prosjektet er å kunne se hvilken betydning filmen har for elevene kognitive og affektive historiske empati.

*Problemstillingen* er «Hvilken betydning har filmen *Hidden Figures* på elevers kognitive og affektive historiske empati, og hvordan kommer den til uttrykk?»

*Forskningsspørsmålene* er «Hva slags kognitiv historisk empati opplever elevene, og har det skjedd en utvikling etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?» og «Hva slags affektiv historisk empati opplever elevene, og har det skjedd en utvikling etter å ha sett filmen *Hidden Figures*?»

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitet i Stavanger* er ansvarlig for prosjektet.

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

Utvalget i forskningen er en historieklasser i vg3. Begrunnelsen for utvalget er at klassens historielærer har fått forespørsel fra forsker om å delta i prosjektet, og har takket ja til dette.

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

Om du velger å delta i prosjektet, vil det bety at du vil måtte delta på et undervisningsopplegg som strekker seg over tre uker, altså 6x90 minuttis økter. Dette innebærer et spørreskjema på starten og slutten av opplegget. Dette spørreskjemaet vil bli brukt i analysen om din historiske empati. Det vil også bli gjort observasjoner av forsker/lærer under opplegget. Du vil også bli med på én gruppediskusjon hvor det vil bli gjort lydopptak. Lydopptakene vil bli lagret på en ekstern minnepinne med kodelås. Både spørreskjemaene, observasjoner under opplegget og gruppediskusjonen vil bli brukt i analysen om din historiske empati.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli 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 karakter i faget eller ditt forhold til skolen og/eller læreren. Dersom du vil trekke deg, vil du følge undervisningen som vanlig, men uten å bli tatt med i forskningsprosjektet. Det betyr at du ikke deltar i gruppediskusjoner der det blir gjort lydopptak, og du vil heller ikke bli observert under prosjektet.

### **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 Torjus Dversnes ved Universitet i Stavanger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger eller annen sensitiv informasjon, vil all data samles på en ekstern minnepinne med kodelås. Du vil bli anonymisert slik at du ikke kan identifiseres. Lydopptakene vil transkriberes, slik at din stemme og dine uttalelser ikke kan høres av andre enn forskeren selv. Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) som er en personvernstjeneste som skal sikre deltakere i forskningsprosjektet.

Alle navn vil anonymiseres og skal ikke være mulig å gjenkjenne i ferdig publikasjon. Det som vil bli kjent er nyttige utdrag fra lydopptak, oppgavebesvarelse og observasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juli 2022. All innsamlet data vil bli slettet, både lydopptak, spørreskjemaabesvareelser og andre notater.

### **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,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Torjus Dversnes ([torjus.dversnes@uis.no](mailto:torjus.dversnes@uis.no)).

Vårt personvernombud: Marianne Gjerlaugsen, på telefon 51831569

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Torjus Dversnes

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Student

Lilly Anne Burås

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Historisk empati i historieundervisningen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i aktiviteter med lydopptak
- at innleveringer og spørreskjema i prosjektperioden kan brukes i forskningen
- å være tilgjengelig for tilleggskommentarer i etterkant av prosjektet dersom dette skulle være nødvendig.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juli 2022

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

453235

### Prosjekttittel

Historisk empati gjennom filmen "Hidden Figures"

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torjus Dversnes, torjus.dversnes@uis.no, tlf: 41276725

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Lilly Anne Burås, la.veland@stud.uis.no, tlf: 45198869

### Prosjektperiode

30.08.2021 - 31.07.2022

### Vurdering (2)

---

#### 03.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.11.2021.

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 03.11.2011. Behandlingen kan fortsette.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen  
Lykke til videre med prosjektet!

### **01.11.2021 - Vurdert**

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 01.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2022.

#### **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 viderebehandles 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**

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.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Anne Lene L. Nymoen

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Podkast-manus

### Manus til Podkast

Afroamerikanerne har en lang og mørk historie. For å få en bedre forståelse av segregeringen på 1960-tallet må vi helt tilbake til 1619. Det er nemlig da man anser slaveriets begynnelse i USA. 20 slaver ankom Jamestown, Virginia via båt. Noen år senere blir staten Massachusetts den første staten til å legalisere slaveriet. Dette vil si at det nå var ifølge loven helt greit å eie slaver. I de videre årene ser vi at flere av sørstatene gjør det samme. Det blir også satt inn egne lover som hindrer Afrikanere og afroamerikanere å gifte seg med hvite Amerikanere. I 1860 er det anslått at hele 4 millioner Afrikanere og afroamerikanere lever under slaveri i USA, hovedsakelig i Sørstatene. Det var nemlig i sørstatene de hadde flest slaver da det var her amerikanerne drev med plantasjevirkosomhet. Både sørstatene og den nasjonale kongressen utarbeidet lover som hindret slavene i å ta utdanning, gå på skole og å organisere seg. Det ble også i 1793 vedtatt «fugitive slave act» av kongressen, som gjorde det ulovlig å hjelpe slaver å flykte og om en slave klarte å flykte skulle slaven tilbake til sin eier.

I 1861 bryter det ut krig mellom sør og nordstatene. Det er denne krigen som kalles den amerikanske borgerkrigen. Tidligere ble alle statene sett på som mer eller mindre selvstendige og hadde alle sine egne lover. Nordstatene ønsket et mer samlet land med noen felles lover, og dette inkluderte å begrense amerikanerne, spesielt i sør å eie slaver. Det var allerede på tidlig 1800 blitt ulovlig å skaffe seg slaver fra utlandet, men slavehandelen fortsatte på nasjonalt nivå. I nordstatene var det en økende industrialisering og en økende befolkningsvekst, mens i sør holdt dem seg til plantasjevirkosomhet som hadde ført til at store deler av befolkningen var slaver. I 1965 taper sørstatene krigen og slaveriet blir avskaffet, likevel blir holdningene om hvit overlegenhet gjeldene både i sør og nord.

Selv om slaveriet ble avskaffet var livet til afroamerikanerne fortsatt preget av rasisme og segregering fra den amerikanske befolkningen, da spesielt i sørstatene. I 1870 fastslo Grunnloven at stemmeretten ikke kunne begrenses på bakgrunn av etnisitet, hudfarge eller om man tidligere hadde vært slave. Generelle borgerrettigheter ble dog ikke implementert. I sørstatene økte volden mot afroamerikanerne og radikale grupper som Ku Klux Klan vokste frem. I slutten av 1800 tallet har de fleste sørstatene innført segregerende og rasistiske lover kalt «Jim Crow lovene». Disse lovene innebar at hvite amerikanere og afroamerikanere gikk

på forskjellige skoler, og at afroamerikanerne måtte holde avstand fra de hvite ute i offentligheten. Jim Crow lovene, rasismen og segregeringen i samfunnet førte til opprør og at afroamerikanerne begynte å organisere seg.

Kanskje en av de mest kjente navnene fra borgerrettighetsbevegelsen i USA er Rosa Parks. I 1955 tok hun bussen i staten Alabama og ble bedt av en bussjåfør å gi fra seg bussete til en hvit amerikaner. Dette nektet Rosa å gjøre noe som resulterte i at hun ble arrestert. Noen dager senere satte noen aktivister i gang en boikott av busselskapet. Afroamerikanere utgjorde 70 % av selskapets bussjåførere, og etter hvert støttet både flertallet av sjåførene og store deler av Montgomerys afroamerikanere boikotten. Aktivistene ble ledet av den unge pastoren Martin Luther King Jr. I november 1956 konkluderte høyesterett at busselskapets segregering var et brudd på Grunnloven. Den 20. desember, over ett år etter Rosa Park hadde nektet å gi fra seg setet, var hun en av de første som fikk sitte på i en ikke-segregert buss. I dag er Parks kjent som borgerrettighetskampens mor.

I årene som følger blir borgerrettsbevegelsen større og større, hvor blant annet Martin Luther King Jr. er aktiv. Den kanskje mest kjente borgerrettsdemonstrasjonen er Marsjen til Washington, der 250 000 mennesker samlet seg i demonstrasjon. Demonstrantene ønsket å rette søkelys på diskrimineringen, forskjellbehandlingen og utfordringene som den afroamerikanske befolkningen hadde. Det var også her King holdt sin berømte tale, kjent som «I Have a Dream».

Perioden vi skal gjennom i undervisningen er preget av rasisme, segregering, borgerrettighetskamp og store demonstrasjoner. Kanskje ikke så rart når vi ser på historien til USA?



Historisk  
empati i  
læreplanen

Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i fortiden og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer.

Kompetansemål

- sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst
- gjøre rede for tanker og ideologier som har ligget til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse
- utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i

## Temaer vi skal jobbe med

### Jim Crow-lovene

Lover som holdt Afroamerikanere og Amerikanere adskilt

### Borgerrettighetsbevegelsen

En bevegelse hvor Afroamerikanerne organiserer seg og jobber for likestilling

### Ku Klux Klan

Rasistisk gruppe som kjempet mot borgerrettighetsbevegelsen



## JIM CROW

HVEM VAR JIM CROW?  
BLACK FACE

9

## Jim Crow-lovene

---

Fra 1877-1965

Lover som hindret Afroamerikanerne å være likestilte borgere

Preget av vold og rasisme



Noen av Jim Crow-lovene

- No person or corporation shall require any white female nurse to nurse in wards or rooms in hospitals, either public or private, in which negro men are placed. *Alabama*
- All passenger stations in this state operated by any motor transportation company shall have separate waiting rooms or space and separate ticket windows for the white and colored races. *Alabama*
- It shall be unlawful for a negro and white person to play together or in company with each other at any game of pool or billiards. *Alabama*

14





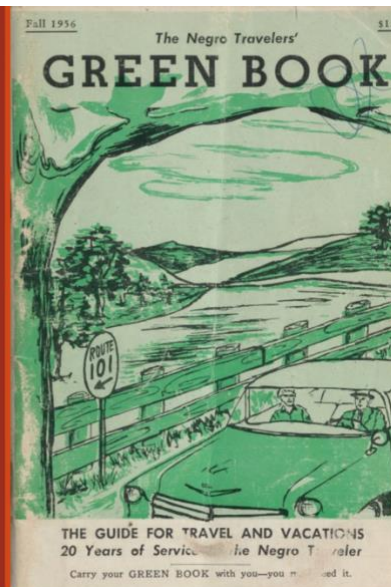
## Oppgave

Hva var "The Green Book"?

Hvem var boka for?

Hvorfor tror du det var nødvendig med en slik bok?

Bruk denne linken når du jobber med oppgaven: <https://eu.usatoday.com/in-depth/travel/2021/02/19/black-history-month-inside-green-book-travel-guide/4357851001/>



Borgerrettighetsbevegelsen

Likestilling mellom  
Afroamerikanere og  
Amerikanere

NAACP - National Association  
for the Advancement of  
Colored People

## Rosa Parks

- Ikke den første til å nekte å gi fra seg setet.
- "I was not tired physically, or no more tired than I usually was at the end of a working day. I was not old, although some people have an image of me as being old then. I was 42. No, the only tired I was, was tired of giving in." *Rosa Parks: My Story* (1992)
- Boikott ledet av NAACP



## Oppgave

Les gjennom brevet <https://www.loc.gov/resource/mss85943.001811/?sp=10>

Gå sammen i grupper på to og diskuter innholdet.

Hva handler brevet om?

Hvilke utfordringer tar brevet opp?

Andre tanker?

## RUBY BRIDGES

1960 – Ruby Bridges var den første Afroamerikaneren som gikk på barneskole for hvite barn i sørstatene.

Måtte bli eskortert av fire politimenn

Skapte store reaksjoner hos den hvite befolkningen

[https://www.youtube.com/watch?v=SvW10\\_kvKD](https://www.youtube.com/watch?v=SvW10_kvKD)





## Ku Klux Klan



## Ku Klux Klan - dokumentarserie

<https://tv.nrk.no/serie/ku-klux-klan/sesong/1/episode/2/avspiller>

Etter 2 verdenskrig til 1985

En krig uten militærkonfronasjon mellom USA og Sovjetunionen

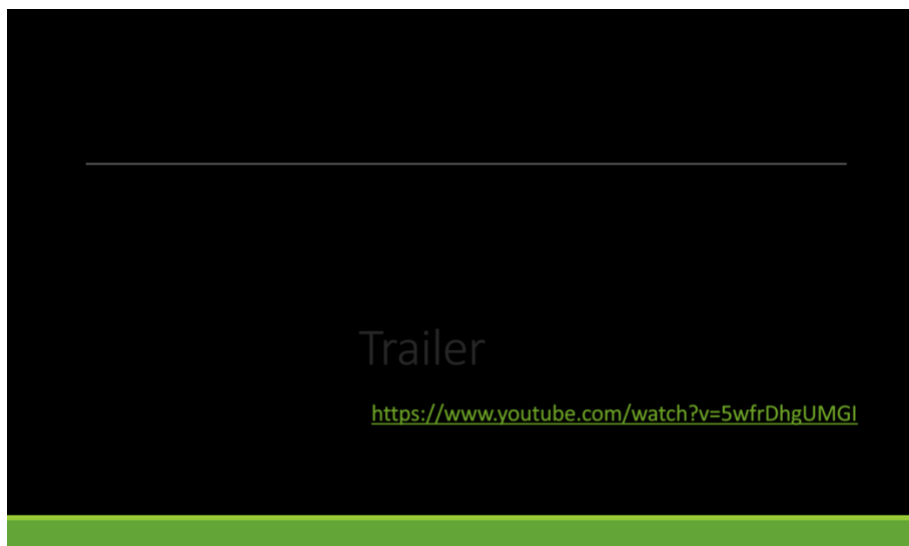
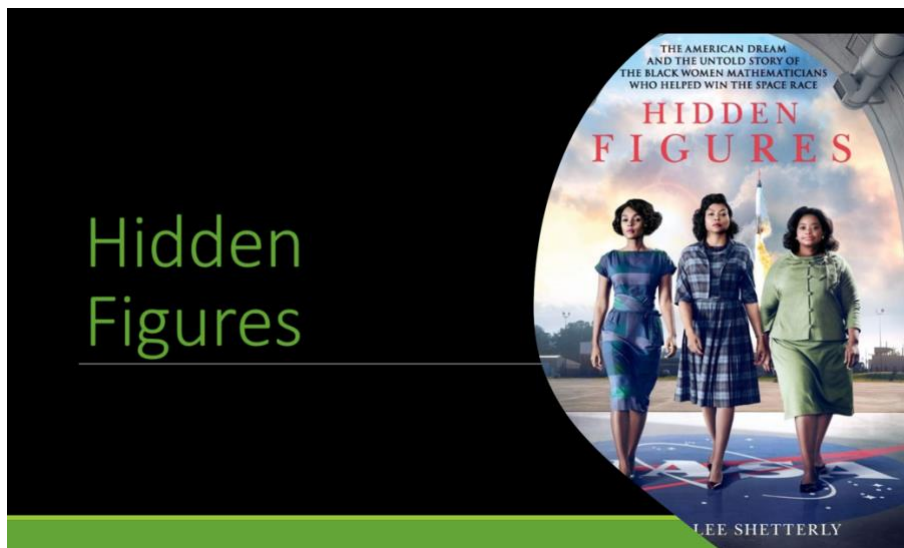
Mellom stormaktene i vest og kommunismen i øst

Romkappløp

1958 – NASA blir etablert i USA som mål å undersøke verdensrommet

## Den kalde krigen

Vedlegg 6: PowerPoint-presentasjon om filmen *Hidden Figures*



## Perioden filmen er satt i

Den kalde krigen og romkappløp mellom USA og Sovjetunionen.

Jim Crow og segregering mellom Afroamerikanere og Amerikanere.



Hovedkarakterene i filmen



## Katherine Johnson

- Gikk på High School i en alder av 10 år.
- Fullførte College når hun var 18 år.
- Var en av de første til å gå på et tidligere hvit segregert universitet.
- Begynte å jobbe i NASA i 1953 som matematiker.
- En segregert arbeidsplass.



## Mary Jackson

- Jobbet som mattelærer på en Afroamerikansk skole.
- Startet å jobbe i NASA i 1951, da NASA fortsatt var segregert.
- Skolene i Virginia var fortsatt segregerte, hun måtte derfor få spesiell tillatelse til å ta ingeniørutdanning sammen med de hvite Amerikanerne.
- Første kvinnelige Afroamerikanske ingeniør hos NASA.



## Dorothy Vaughan

- Første Afroamerikaner som leder hos NASA.
- Leder for West Area Computing unit, Afroamerikanske kvinner som jobbet som matematikere for NASA.

## Hva dere skal se spesielt etter i filmen

### 1) De ulike perspektivene rundt segregeringen i USA på 1960-tallet.

Hvilke ulike synspunkt på segregering ser du i filmen? Hvordan har de hvite det? Hvordan har de svarte det? Hvilke meninger har de forskjellige karakterene til segregeringen? Tenker alle sammen likt eller er det forskjellige meninger rundt dette?

### 2) Det segregerte samfunnet.

Hvordan fungerer det segregerte samfunnet? Hvordan kommer segregeringen i samfunnet frem i filmen? Hvordan oppfører de hvite seg? Hvordan oppfører de svarte seg?

## Vedlegg 7: PowerPoint-presentasjon etter filmen

### Etter filmen

---

Spørreundersøkelse 2

Statuedebatten

Gruppediskusjon

### Hva synes du om filmen *Hidden Figures*?

---

Diskuter disse spørsmålene med sidemannen din:

- Hvilke samfunnsutfordringer tar filmen opp?
- Tror du filmen får frem segregeringen i USA på 1960-tallet på en historisk korrekt måte? Hvorfor/hvorfor ikke? Bruk eksempler fra filmen.
- Hvilke scener fra filmen likte du best og hvorfor?

#### Konfederasjonsstatuer

Statuer som representerte hvit makt

Ofte av soldater som kjempet for konfederasjonen (sørstatene) under borgerkrigen

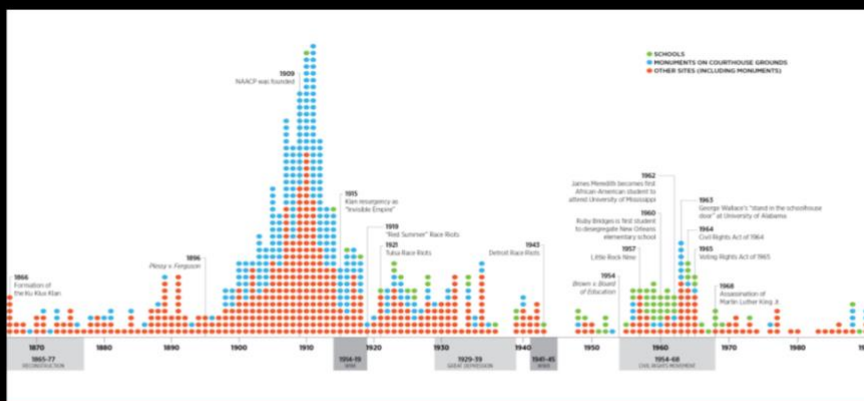
Plassert på offentlige steder



Statue av Robert E. Lee i Virginia



Statue av Nathan Bedford Forrest i Memphis  
Forrest i Memphis  
Leder av KKK



Graf over reisinger av konfederasjonsstatuer og monumenter  
Hva kan denne grafen si oss om samfunnet og borgerrettighetskampen?

## Oppgave - statuedebatten

---

• Les artikkelen "*Minnesmerke som maktmiddel*". Artikkelen ligger ute på Itslearning.

• Når du er ferdig å lese går du sammen med de du sitter på rekke med og svarer på følgende spørsmål:

- 1) Hva handler statuedebatten om?
- 2) Hvorfor vil så mange fjerne konføderasjonsstatuene? Hvilke årsaker ligger bak dette standpunktet i debatten?
- 3) Hva kan være årsaker til å ville la statuene stå?
- 4) Hvor stiller du deg selv i debatten? Er du for eller er du imot fjerningen av disse?

NATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF COLORED PEOPLE

20 WEST 40th STREET, NEW YORK 18, N. Y.

LONGACRE 3-6990

NATIONAL OFFICERS

*President*  
Arthur B. Spingarn  
*Chairman of the Board*  
Dr. Channing H. Tobias  
*Treasurer*  
Dr. Allan Knight Chalmers  
*Assistant Treasurer*  
Theodore Spaulding



January 13, 1956

EXECUTIVE OFFICERS

Roy Wilkins *Executive Secretary*  
Thurgood Marshall *Special Counsel*  
Henry Lee Moon  
*Director, Public Relations*  
Gloster B. Current  
*Director of Branches*  
Clarence Mitchell  
*Director, Washington Bureau*

TO BRANCH AND YOUTH OFFICERS:

Very soon the Congress will be debating and acting upon a bill to grant the states Federal aid for the construction of schools.

In the past year certain Southern states have defied the ruling of the Supreme Court outlawing segregated schools and have declared they will not obey it.

The NAACP position now, as it was last year, is that no Federal funds for schools construction should go to states which do not comply with the Supreme Court ruling.

Your branch should write to your Congressmen and Senators asking that the school construction bill contain a clause which says in effect that grants or funds shall be available only to those states or school districts which promise that they are taking steps to comply with the Supreme Court ruling and are desegregating their school systems.

This clause will not deny funds to any state that is law-abiding. It will not "kill" the school aid bill. The people who will "kill" the bill, if it is killed, will be those Senators and Congressmen from some Southern states who are determined to keep segregation even if the rest of the United States does not get any Federal aid for schools.

Please say to your Congressmen and Senators that the Federal government must not use its funds to subsidize those states like Mississippi, Georgia, etc., that have openly stated they intend to maintain segregation. If these states want to try to maintain Jim Crow, let them pay for their efforts themselves and not use the tax money from the rest of the United States to cheat Negro children of a decent education and to defy a ruling of the highest court in the land.

Remember, our annual convention resolutions for the past several years have directed anti-segregation amendments as a policy of the NAACP. The resolutions of the 1954 and 1955 conventions specifically named Federal aid to school construction bills as those requiring an anti-segregation clause or amendment.

This campaign in Congress will be a battle. Don't let up on it for a minute. Pin your Congressmen and Senators down on the issue and keep them pinned down.

Keep us advised of their replies.



## **Samledokument for oppgaver til undervisningsopplegget**

Dette samledokumentet gir en oversikt over hvilke oppgaver vi skal gjennom i undervisningsopplegget. Vi skal ikke gjennom alle oppgavene samtidig, men her får dere et inntrykk av hva som skal jobbes med de neste tre ukene.

### **BREV FRA NAACP**

- 1) Les og oversett brevet i par på to
- 2) Hvilken problematikk tar brevet opp?
- 3) Hva er budskapet i brevet?

### **THE GREEN BOOK**

- 1) Hvem var denne boken for?
- 2) Hva handler boken om?
- 3) Hvorfor tror du det var nødvendig med en slik bok?

### **OPPGAVER TIL HIDDEN FIGURES**

Diskuter disse spørsmålene med sidemannen din:

- 1) Hvilke samfunnsutfordringer tar filmen opp?
- 2) Tror du filmen får frem segregeringen i USA på 1960-tallet på en historisk korrekt måte? Hvorfor/hvorfor ikke? Bruk eksempler fra filmen.
- 3) Hvilke scener fra filmen likte du best og hvorfor?

### **MINNESMERKER SOM MAKTMIDDEL**

- 1) Hva handler statuedebatten om?
- 2) Hvorfor vil så mange fjerne konføderasjonsstatuene? Hvilke årsaker ligger bak dette standpunktet i debatten?
- 3) Hva kan være årsaker til å ville la statuene stå?
- 4) Hvor stiller du deg selv i debatten? Er du for eller imot fjerningen av disse?

Vedlegg 10: Elevenes notatark til *Hidden Figures*

Notatark til *Hidden Figures*

Her kan dere notere viktige hendelser, karakterer og eventuelle spørsmål dere har til filmen. Vi vil bruke dette arket videre i undervisningen, og eventuelle spørsmål dere har om filmen vil bli diskutert i klasserommet.

Hendelse/Scene	Hva viser/betyr scenen?	Refleksjoner rundt scenen

<b>Karakter fra filmen</b>	<b>Hvilken rolle i romkappløpet har denne personen?</b>	<b>Hvilke utfordringer møter karakteren i filmen?</b>
<b>Katherine Johnson</b>		
<b>Dorothy Vaughan</b>		
<b>Mary Jackson</b>		
<b>Al Harrison</b>		

Her kan du notere ned andre refleksjoner eller spørsmål:

## Vedlegg 11: Persongalleri og handlingsreferat fra filmen *Hidden Figures*

### Kort om filmen

*Hidden Figures* tar for seg romkappløpet mellom USA og Russland i en ellers utrolig tid i USA preget av Jim Crow-lover og segregering. I filmen får vi møte tre afroamerikanske kvinner som jobber i NASA, og vi blir tatt med på en reise som viser utfordringene afroamerikanerne møtte i segregeringstiden på 1960-tallet i USA.

### Persongalleri

Navn	Rolle
<b>Katherine Johnson</b>	Katherine Johnson er en av de tre hovedkarakterene i filmen. Hun er afroamerikanske og jobber som matematiker i NASA. I løp av filmen blir hun tilkalt for å jobbe sammen med de hvite matematikerne. Hun møter på utfordringer i segregerte NASA, og må jobbe hardt for å fortjene plassen sin på det «hvite» teamet av matematikere.
<b>Mary Jackson</b>	Mary Jackson er også en av hovedkarakterene i filmen. Hun er afroamerikansk og jobber i NASA. I filmen får vi følge Marys vei mot å bli kvinnelig, afroamerikansk ingeniør, noe som på denne tiden var vanskelig.
<b>Dorothy Vaughan</b>	Dorothy Vaughan er den tredje hovedkarakteren i filmen. Hun er også afroamerikansk og jobber i NASA som sjefsmatematiker i den afroamerikanske delen. Dorothy var den første kvinnelige afroamerikanske sjefen i NASA, og i filmen får vi se den lange og utfordrende veien mot sjefsrollen.
<b>Al Harrison</b>	Al Harrison er sjefen for de «hvite» matematikerne. Han blir også etter hvert Katherines sjef, og han er skeptisk til at en afroamerikansk kvinne skal jobbe for han. Samtidig står han opp for Katherine når han innser hvilke utfordringer hun møter i det segregerte NASA. Han tar blant annet ned skiltene på de segregerte toalettene slik at alle har mulighet til å gå på samme toalett.
<b>Paul Stafford</b>	Paul Stafford jobber i den «hvite» avdelingen som matematiker og viser stor skepsis til at Katherine skal jobbe sammen med han. Han streker ut dokumenter med sort, slik at det er nesten umulig for

	Katherine å se hva som står. Han er også stor motstander av at Katherine ønsker å være med på viktige møter ang romkappløpet.
<b>Vivian Mitchell</b>	Vivian Mitchell er en hvit dame som holder orden på de ansatte i NASA. Hun er blant annet innom den afroamerikanske avdelingen for matematikerne, og viser stor skepsis til at Dorothy ønsker å få en sjefsrolle i avdelingen. Hun mener at avdelingen ikke trenger en sjef.
<b>John Glenn</b>	John Glenn er en av astronautene som skal prøve å komme rundt jorda i et romskip. Når han ankommer NASA er han den eneste hvite som tar seg tid til å hilse på de afroamerikanske kvinnene i NASA.

\*Filmen har også andre karakterer, men disse er av mindre betydning

### **Kort handlingsreferat**

*Hidden Figures* handler om tre afroamerikanske kvinner som jobber i NASA. Katherine, Dorothy og Mary møter ulike utfordringer med det å være kvinne og afroamerikansk i et lite aksepterende samfunn. I filmen får vi se hvordan det segregerte samfunnet preger kvinnene både på jobb og ute i samfunnet. Katherine, Dorothy og Mary jobber alle på samme avdeling i NASA som matematikere. Etter hvert blir Katherine videreført til den «hvite» avdelingen fordi de mangler ansatte. Hun er en dyktig matematiker, men sliter med å bli akseptert av de andre hvite mannlige kollegaene hennes. Dorothy jobber videre i den afroamerikanske avdelingen for matematikere, hvor hun får mye ansvar. I filmen får vi følge hennes kamp for å bli anerkjent som mer enn en ansatt. Mary har et ønske om å bli ingeniør, men i det segregerte samfunnet hvor kvinner er ment for å være på kjøkkenet er dette ingen lett vei å ta. For å i det hele tatt gå ingeniørstudiet må hun få godkjenning av en dommer, da denne utdanningen opprinnelig var for hvite menn. Filmen forteller disse tre kvinnenes historie, hvor vi får følge Katherine som matematiker i en «hvit» avdeling på NASA, Dorothys kamp for å få sjefsstillingen og Marys vei mot å bli ingeniør. Parallelt tar filmen for seg romkappløpet mellom USA og Russland under den kalde krigen, hvor det i NASA jobbes på spreng for å være den første nasjonen til å sende en mann ut i verdensrommet. De tre kvinnene blir undervurderte i sine stillinger hos NASA, men det skal vise seg at de alle skal spille en større rolle i romkappløpet enn noen kunne forestille seg.

Vedlegg 12: Observasjonslogg fra filmvisningen av *Hidden Figures*

25.10.2021 - Observasjonslogg under filmvisningen

Hendelse/scene fra filmen	Observasjon	Tolkning
Før filmen i auditoriet	To elever uttrykker misnøye ved at friminuttet blir brukt til å se film.	
Katherine, Dorothy og Mary er i kirken	To elever bruker telefonen	Telefonen tar bort fokuset på filmen
Dorothy og barna hennes blir kastet ut av biblioteket	Flere elever noterer ned punkter	Denne scenen virker som gir inntrykk på elevene siden flere av dem noterer. Scenen viser et konkret eksempel på segregeringen
Dorothy og barna hennes blir kastet ut av biblioteket	Småsnakk mellom tre elever. Hører ikke helt hva de sier, men det dreier seg om bibliotek-scenen	Tydelig at denne scenen gjør inntrykk på flere elever
Katherines tale i kontorlandskapet, hvor hun forsvarer seg selv, og er opprørt over hvordan de hvite kollegaene oppfører seg mot henne	En elev tørker bort en tåre	Eleven er tydelig påvirket av den emosjonelle scenen
Flytter oss fra auditoriet til klasserommet	Fire elever kommer fem minutter etter at vi begynner å se filmen i klasserommet. To av disse er de samme som klagde over at det ikke var tid til friminutt.	Virker som at friminutt er noe elevene trenger, filmvisning eller ei
Al Harrison slår ned toalettskiltet for å vise at alle i NASA kan gå på samme toalett	Tre elever smiler	De tre elevene blir giret og glad for at Al Harrison står opp for Katherine
NASA får en mann ut i verdensrommet	Fire elever klapper	Elevene viser et engasjement til filmen og scenen

## Oppgaveark til *Hidden Figures*

Disse oppgavene handler om hvilket inntrykk du har av filmen og er ment som en repetisjon av filmen for din egen del. Her kan du reflektere over dine egne tanker rundt filmen.

**Gi et kort handlingsreferat fra filmen**

**Hvilke karakterer treffer vi i filmen og hvilken karakter ga størst inntrykk hos deg?**

**Hva synes du om filmen, og hvilket inntrykk av filmen sitter du igjen med?**

Vedlegg 14: Loggføring av aktiviteter gjort til masteroppgaven

Dato	Aktivitet	Hva gjorde jeg?
30. 08. 2021	Søknadsskjema til NSD	Fylte inn søknadsskjema til mitt forskningsprosjekt hos NSD. Fikk kvittering på at det var mottatt.
16.09.2021	Skrev veiledningskontrakt	Skrev under på veiledningskontrakt.
27.09.2021	Svar og endringer til NSD	Fikk tilbakemelding fra NSD om endringer som måtte gjøres. Sendte inn revidert søknadsskjema.
04.10.2021	Hilste på elevene og gav ut informasjonsskriv	Var nede og hilste på elevene og presenterte med selv. Forklarte kort hva prosjektet gikk ut på og delte ut informasjonsskriv. Både faglærer og elevene virket positive til prosjektet og større deler av klassen leverte inn signert informasjonsskriv allerede da. Tre av elevene er under 18 år og trengte derfor signatur av foresatte.
18.10.2021	Første undervisningsøkt	Første økt mandags morgen. Startet økten med å introdusere begrepet <i>historisk empati</i> og hva læreplanen sa om begrepet. Gikk videre med å introdusere perioden vi skal jobbe med og kort om hva vi skal gjøre de neste tre ukene. Elevene hadde ingen spørsmål ang. prosjektet og vi startet derfor undervisningen. Elevene uttrykte at de var trøtte etter ferien. Vi gikk gjennom kompetansemålene for økten og gikk videre til perioden og hvilke utfordringer segregeringen og borgerrettsbevegelsen i USA på 1960-tallet tar opp. Elevene fikk også oppgaver til det vi hadde gått gjennom i undervisningen. Vi leste ett brev fra perioden, så et intervju med en av de første til å gå på en ikke-segregert skole i sørstatene, undersøkte «The Green Book» og hvorfor det var nødvendig med en slik bok. Elevene gjorde det de skulle, men utover det var det lite aktivitet.
19.10.2021	Andre undervisningsøkt	Andre undervisningsøkt besto av PowerPoint-undervisning der temaet for timen var Ku Klux Klan. Vi gikk gjennom de tre KKK-periodene og kjennetegnene ved hver periode. Elevene var stille og ville ikke svare på spørsmålene jeg stilte i plenum. Videre så vi ca. 30 minutt av en dokumentar om KKK gjennom NRK skole. Dette var første gang jeg har under opplegget sett at ingen brukte telefonen. En elev satt på telefonen, men etter noen minutt



		<p>ble den lagt ned og eleven følget med på dokumentaren. Etter dokumentaren fikk elevene spørsmål om hvilke utfordringer Ku Klux Klan skapte for borgerrettighetsbevegelsen og hvorfor det var så vanskelig å stille hvite menn til retten hvor afroamerikanere var ofrene. Dette var det ingen som ville svare på. Jeg forsøkte å spørre en elev direkte, men eleven ville ikke svare. Endte derfor opp med å svare på det selv. Etter dette jobbet vi med temaet <i>Den kalde krigen</i>. Dette viste det seg at elevene hadde kunnskaper om fra før. Jeg spurte elevene om de hadde hatt om denne perioden i historiefaget tidligere, til dette fikk jeg noen nikk. Vi hadde litt dårlig tid derfor ble gjennomgangen på denne perioden noe kort. Etter dette tok elevene den første spørreundersøkelsen. Det tok litt tid før alle var kommet i gang. En elev hadde ikke med seg pc og det tok derfor ekstra tid før eleven fikk kommet i gang. Jeg la av ca 35 minutter til kartleggingen. Ca. halvparten av klassen brukte hele tiden, mens resten av klassen ble ferdige før. Det var rolig i klasserommet under kartleggingen og det virket som at elevene tok det på alvor.</p>
<p><b>25.10.2021</b></p>	<p><b>Tredje undervisningsøkt</b></p>	<p>Startet økten med å presentere filmen <i>Hidden Figures</i>, hvilken periode filmen er satt i og gjennomgang av de tre hovedkarakterene i filmen. Elevene fikk også i oppgave å se etter ulike perspektiv og hvordan segregeringen kommer til uttrykk i filmen. Elevene fikk også et notatark som jeg hadde lagt på forhånd. Notatarket inneholdt rubrikker hvor elevene kunne skrive inn scener og hendelser fra filmen og rubrikker hvor de skulle skrive inn utfordringene fire av hovedkarakterene møter i filmen. Vi så hele filmen, men hadde en liten pause hvor vi var nødt å bytte rom fra auditorium til klasserom, da auditoriet var booket av to andre klasser fra klokken 10.00. Dette vil si at de siste 45 minuttene av filmen ble sett i klasserommet. Fire av elevene var seine fra auditoriet til klasserommet, de gikk derfor glipp av 5 minutter av filmen.</p>

26.10.2021	Fjerde undervisningsøkt	Første del av fjerde undervisningsøkt ble brukt til spørreundersøkelse 2. Det ble satt av 45 minutter til kartleggingen. En elev hadde ikke med seg PC og tok spørreundersøkelsen på papir. Etter spørreundersøkelsen diskuterte elevene filmen i grupper på fire. Jeg opplevde at elevene hadde gode diskusjoner og at de hadde mye de ville snakke om.
02.11.2021	Femte undervisningsøkt	Vi arbeidet med statuedebatten denne økta. Jeg gikk gjennom hva statuedebatten handler om og viste eksempler på noen statuer som har skapt mye protester i USA. Det ble også vist en graf over antall og årstall på reisinger av konføderasjonsstatuene. Vi så etter mønstre mellom borgerrettighetsbevegelsen og tidspunkt for reisinger av statuene. Videre leste elevene artikkelen «Minnesmerker som maktmiddel», det tok litt tid før det ble stille i klasserommet. Når de var ferdige å lese svarte de på spørsmål muntlig om artikkelen med dem de satt med. Hadde en interessant diskusjon med noen av guttene i klassen. Virket ikke som at de hadde evnen til å se begge sidene av debatten og mente hele debatten var tull. Ville ikke svare på hvorfor noen mener disse statuene er problematiske. Stilte seg ikke nøytral til temaet til tross for lite kunnskap om debatten. Dette var første gang de hadde hørt om debatten. Vi gikk gjennom spørsmålene i plenum og her fikk jeg innspill fra fire elever. Spørsmålene gikk på hvilke argumenter elevene hadde ut ifra sitt eget synspunkt i debatten, om de skulle fjernes eller stå. Elevene ble deretter bedt om å reise seg om de mente statuene burde fjernes. 6 av 21 elever reiste seg. En av elevene sa at grunnen til at han ville la de stå var fordi han ikke brydde seg og fordi det ikke angikk han. Avslutningsvis ble statuedebatten og hva vi hadde gjort i timen oppsummert.
03.11.2021	Godkjennelse fra NSD	Fikk prosjektet godkjent av NSD.
03.11.2021	Sjette undervisningsøkt	<b>Før gruppeaktiviteten:</b> I sjette undervisningsøkt fikk elevene bruke de første 30 minuttene av økta til å forberede seg på gruppeaktiviteten. Dette innebar at de gikk gjennom notatene fra filmvisningen

og femte undervisningsøkt. Mange av elevene virket ufokuserte og det tok litt tid før det ble god arbeidsro i klasserommet. Etter at elevene hadde forberedt seg ble elevene delt inn i gruppene for gruppeaktiviteten. Jeg gikk også gjennom hvilke rom som var booket og delte gruppene inn i rom. Det ble også en liten gjennomgang om hva som var forventet av elevene under aktiviteten, som at de skulle involvere seg i diskusjonen og komme med innspill. De fikk også roller som ordstyrer og hvem som hadde ansvar for å ta lydopptak. For å sikre lydopptaket fikk to elever på hver gruppe ansvaret til å ta lydopptak.

**Under gruppeaktiviteten:** elevene gikk til rommene sine og gjorde seg klare for gruppeaktiviteten. Oppgavene til aktiviteten ble lagt ut på Itslearning. Jeg gikk rundt og sjekket at gruppene var komt i gang. For ikke å lage for mye forstyrrelser skikket jeg bare raskt inn til gruppene. Når det nærmet seg slutten på økten, gikk jeg rundt i gruppene og samlet inn lydopptakene. Disse ble sendt til min studentmail og ble lagt over på minnepinne etter økta. Det ble også sjekket at lydopptaket fungerte.

**Etter gruppeaktiviteten:** vi møttes alle sammen i klasserommet de siste 10 minuttene av økta. Jeg takket klassen for at de hadde deltatt på prosjektet og ønsket dem lykke til videre.

Vedlegg 15: Observasjonsprotokoll

Feltnotat og loggbok 18.10.2021 – første undervisningsøkt

Aktiviteter/hendelse	Observasjon	Tolkning
<b>Introduksjon til temaet og Power Point presentasjon</b>	Det er stille i klasserommet	
	Jeg får god blikk-kontakt med elevene	Virker som at de følger med på det som blir sagt
	Lite muntlig aktivitet	Det er tidlig på morgenen etter høstferien. Det er også nytt stoff og ny lærer (meg). Får også beskjed fra faglærer at dette er en rolig klasse.
<b>Forelesning om segregeringsperioden</b>	Får ingen svar når jeg spør spørsmål underveis i undervisningen	
<b>Oppgave: The Green Book</b>	En del støy	Elevene virker noe ufokuserte
	Tre elever bruke telefonene sine	
	Observerer at alle jobber med oppgaven i starten.	Virker som en pliktoppfølgende klasse som gjør det de får beskjed om
	Fem elever detter av og begynner å prate om andre ting	Det blir mye støy i klassen og det viser seg at det skyldes at mange begynner å bli ferdig med oppgaven.
<b>Vi går gjennom spørsmålene fra oppgaven i plenum.</b>	Her er det to elever som svarer på spørsmålene.	Elevene svarer godt på spørsmålene. Her tror jeg det handler mer om motivasjonen til å snakke høyt foran klassen enn evnen til å svare på spørsmålene.
<b>Oppgave: brev fra NAACP</b>	To elever spør om hjelp til å forstå hva brevet handler om.	Elevene virker genuint interessert i brevet og hva brevet formidler. Får en god samtale rundt brevet og det viser seg at de har forstått mer enn de trodde først.
	Det er stille i klasserommet når elevene leser brevet.	Virker som elevene tar oppgaven på alvor og at de er motiverte til å forstå innholdet i brevet.
<b>Vi går gjennom spørsmål til brevet i plenum.</b>	Tre elever svarer på de tre spørsmålene.	Jeg vet at de aller fleste i klassen kan svare på spørsmålene jeg stiller, da dette er spørsmål som de allerede har jobbet med.

		Faglærer forteller meg at klassen er rolig og at muntlig aktivitet er mangelvare i klassen. Tenker også min egen posisjon kan spille inn her. Elevene kjenner meg ikke og dette er trossalt første økt vi har sammen. Det er de samme elevene som er muntlige.
	Fire elever bruker telefonene sine	Er som regel de samme elevene som bruker telefonen. Min tolkning er at elevene er umotiverte og trøtte.
<b>Videre forelesning om segregeringsperioden</b>	Tre elever, de samme som tidligere, holder på med mobilene sine	Virker distraherert av telefonen og at de kjeder seg.
	Fortsatt lite muntlig aktivitet.	Opplever likevel at elevene følger med på undervisningen og at de synes temaet er interessant
<b>Videoklipp fra Ruby Bridges</b>	Det er stille under videoklippet.	Ut ifra mine observasjoner følger de godt med på videoklippet.
	Observerer ingen som bruker telefonen.	Får med elevene som tidligere har vært distraherert med telefonen.

**Loggbok:** jeg opplever denne første økten som en god økt, der elevene gir blikk-kontakt og følger med på det som skjer foran i klasserommet. Mitt inntrykk av klassen er at de er rolige og pliktoppfølgende. Selv om det er vanskelig å få klassen med på muntlig aktivitet virker de ivrige og motiverte for faget når jeg går rundt og hjelper elevene.

## Feltnotat og loggbok fra 19.10.2021 – andre undervisningsøkt

Aktivitet/hendelse	Observasjon	Tolkning
<b>Power Point undervisning om Ku Klux Klan</b>	Stille i klasserommet.	De virker interessert i temaet
<b>Jeg spør elevene om gårsdagens undervisning og om hva som skapte mest interesse</b>	Kun en elev som ønsker å svare. Eleven svarer «Jim Crow-lovene».	
<b>Videre forelesning om KKK</b>	Får god blikk-Kontakt med flere av elevene.	Jeg opplever at elevene følger med på det som blir sakt
	To elever er på telefonen.	Dette er de samme elevene som tidligere har brukt telefonen, om det skylles mangel på motivasjon vet jeg ikke
<b>Dokumentar om KKK</b>	En elev flytter seg fra bakerste rad til forrest.	Jeg tolker at eleven ønsker å se bedre og derfor flytter seg frem. Jeg ser det som et godt tegn at eleven flytter seg
	En elev sitter med telefonen, men tar den bort for å se på dokumentaren.	Det virker som at dokumentarserien fanger elevens interesse
	Første gang jeg observerer at ingen er på telefonen.	Det virker som at dokumentaren er noe som interesserer og engasjerer elevene.
<b>Videre Power Point undervisning om den kalde krigen</b>	En elev ligger med hodet på pulten og sover.	Dette er ikke et godt tegn, men kan skyldes mange ulike ting
	Jeg spør om hvilke utfordringer KKK skapte for afroamerikanerne og borgerrettighetsbevegelsen, men får ingen svar.	Rolig klasse og noen er kanskje usikker på meg som ny lærer?
<b>Spørreundersøkelse 1</b>	Blir mye støy i klasserommet, men etter fem minutter er det stille.	Virker som elevene tar dette på alvor
	En elev har glemt PC, får papirutgave av kartleggingen. Tar derfor litt tid før eleven kommer i gang	

**Loggbok:** alt i alt vil jeg si at undervisningsøkten gikk bra. Vi fikk litt lite tid rett før spørreundersøkelsen som resulterte i noe kort gjennomgang av Den kalde krigen. Elevene hadde hatt om perioden tidligere i historiefaget så dette er ikke noe jeg bekymrer meg særlig

for. En interessant observasjon fra denne økten var at under visningen av dokumentaren om KKK ble det for første gang ikke observert noe telefonbruk. En elev brukte telefonen noen minutter i starten, men la den etter hvert bort og ble ikke fristet til å bruke telefonen igjen så lenge dokumentaren viste. Var enda mindre muntlig aktivitet i dag enn i går, hvor jeg kun fikk svar på et av spørsmålene jeg stilte. Da elevene skulle ta spørreundersøkelsen ble jeg positivt overrasket hvor lenge elevene holdt på. Så mye som halvparten av elevene brukte den oppsatte tiden på ca. 35 minutter. Dette kan kanskje bety at mangelen på muntlig aktivitet ikke skyldes at de ikke vet svaret, men at de rett og slett ikke ønsker å snakke foran klassen. Under spørreundersøkelsen var det helt stille, og jeg stilte meg bakerst i klasserommet for å få oversikt over skjermene. Jeg observerte at alle var inne på dokumentet og jobbet med undersøkelsen. Jeg opplever klassen som pliktoppfølgende og at de sitter inne med mer kunnskap og engasjement enn det som vises i muntlig aktivitet. Faglærer har fortalt at dette er slik hun og andre lærere også oppfatter klassen og at mangelen på muntlig aktivitet dessverre er noe de ser i flere klasser.

## **Feltnotat og loggbok fra 25.10.2021 – tredje undervisningsøkt**

\*Se vedlegg 11, observasjonslogg fra filmvisningen av *Hidden Figures* for oversikt over observasjoner fra denne økta.

**Loggbok:** Forberedte elevene til filmvisningen ved å vise trailer og snakke litt om hovedkarakterene fra filmen. Det var ingen av elevene som hadde sett filmen før. Jeg opplevde at å se film i klasserommet virket til å fungere bedre i denne klassen enn i auditoriet. Auditoriet er mørkt og stort og jeg så at noen av elevene tok seg noen friheter som å snakke med sidemannen eller å bruke litt tid på telefonen. Da vi kom ned i klasserommet var det mer intimt og jeg fikk en følelse av at elevene var mer beviste på at det var en lærer til stede. Jeg registrerte ikke noe mobilbruk eller småsnakk når vi så resten av filmen i klasserommet. Veien fra auditoriet til klasserommet ble derimot litt lang for fire av guttene i klassen. De kom 5 minutter senere enn oss andre og gikk derfor glipp av disse 5 minuttene av filmen. To av disse elevene var de samme som tidligere hadde uttrykt at de var misfornøyde at det ikke ville bli pauser i filmvisningen. Det virker som de derfor tok seg denne friheten, selv om jeg hadde lovet ekstra friminutt i den neste undervisningsøkta.



## Feltnotat og loggbok fra 26.10.2021 – fjerde undervisningsøkt

Aktivitet/hendelse	Observasjon	Tolkning
<b>Det ringer inn til timen</b>	Kun fire elever som kommer tidsnok	Elevene har hatt andre fag i et annet bygg og det tar derfor litt tid å komme på plass
<b>Spørreundersøkelse 2</b>	En elev har glemt pc og tar spørreundersøkelsen på papir	Dette er nok sånn det er noen ganger. Heldigvis var jeg forberedt etter tidligere lignende hendelser så spørreundersøkelsen i papirform var allerede ordnet på forhånd
	Det er rolig under spørreundersøkelsen	Elevene virker fokuserte
<b>Oppgave – <i>Hidden Figures</i></b>	Flere grupper ser ut til å bli fort ferdige	Virker som noen av gruppene har vanskeligheter med å reflektere og at spørsmålene blir oppramset og ikke diskutert
<b>Muntlig gjennomgang i plenum</b>	Ingen av elevene ønsker å svare på spørsmålene høyt i plenum	

**Loggbok:** det var kun fire elever som kom tidsnok til økta, og tok derfor tid før vi får kommet i gang med timen. Det er ikke første gang dette skjer, men ser at elevene har fag i andre bygg, og at det derfor tar litt tid å komme på plass. En elev hadde ikke med seg pc og tok derfor spørreundersøkelsen på papir. Elevene var rolige under spørreundersøkelsen. Jeg satt meg bakerst i klasserommet for å ha kontroll på skjermene, observerte at elevene gjorde det de skulle. Etter 45 minutter var det fortsatt noen som ikke var ferdige, de fikk derfor 5 minutter ekstra. Opplevde dette som positivt, og at elevene ønsket å svare godt på spørreundersøkelsen. Da jeg gikk rundt for å høre på elevene som gjorde oppgaver til filmen opplevde jeg at flere var ufokuserte, og at det ble brukt mye tid på å snakke om andre ting. Det kan være at overgangen fra spørreundersøkelsen til muntlige oppgaver ble for brå for elevene. De hadde nettopp sittet rolig i 45 minutter og konsentrert seg, de hadde derfor gjerne behov for å koble av litt. Her burde jeg absolutt ha lagt inn en pause for å unngå all småsnakk. Elevene var heller ikke i dag gira på å snakke høyt foran klassen. Dette har blitt forklart tidligere av faglærer at gjelder i de fleste fag og at de ikke vet helt hvorfor det er sånn.

## Feltnotat og loggbok fra 02.11.2021 – femte undervisningsøkt

Aktivitet/Hendelse	Observasjon	Tolkning
<b>Forelesning om konføderasjonsstatuene</b>	To elever småsnakker	Tolker det som at det er vanskelig for disse to elevene å komme i gang etter friminutt
<b>Stiller et spørsmål</b>	Får ingen respons	Virker som de heller ikke i dag vil snakke høyt foran klassen
<b>Leser «minnesmerker som maktmiddel»</b>	Tar 10 minutter før det er rolig i klasserommet	Elevene virker noe ufokuserte, og det er mye snakk om andre ting før det blir rolig
	En elev er på telefonen sin	Virker som det er vanskelig for eleven å komme i gang og at telefonen tar bort fokuset på artikkelen
	To elever diskuterer artikkelen	Viser interesse for artikkelen
<b>Oppgave: minnesmerker som maktmiddel</b>	Ene gruppen blir høylytte i sin diskusjon. Jeg går bort for å høre hva som blir sakt	De virker engasjerte i debatten, og elevene har ulike meninger som skal frem
<b>Muntlig gjennomgang av oppgaven i plenum</b>	Fire elever ønsker å komme med sine argumenter i debatten	Jeg tolker dette som at statuedebatten er noe som engasjerer disse elevene

**Loggbok:** hadde en interessant samtale med tre av elevene, der to gutter var imot fjerningen av statuene og en jente forsto hvorfor statuene var problematiske. Guttene ville ikke svare på spørsmålet mitt om hva artikkelen handlet om og hvorfor mange ønsker å fjerne statuen. Guttene fokuserte bare på hva de selv mente, og kom med uttalelser som «det er bare vas og tull». Den ene av guttene har ikke vært til stede under undervisningsøkt en og to, og jeg kan derfor forstå hvorfor han stiller seg så bastant til sin egen mening rundt dette. Han mangler

konteksten som de andre i klassen har fått gjennom spesielt de to første undervisningsøktene. Jeg spurte gjentatte ganger om hvorfor noen ønsker å ta ned statuene og hva disse representerer, men til dette fikk jeg bare svar tilbake om at statuedebatten var tull. Når elevene var ferdig med å diskutere tok jeg opp spørsmålene i plenum. Her fikk jeg faktisk innspill av fire elever, med litt drahjelp fra meg. Elevene har tidligere ikke ønsket å svare på spørsmål i plenum. Det at de ønsket å delta i dag tolker jeg som at statuedebatten var noe som interesserte dem og som de hadde en mening om. De samtalene vi hadde i plenum handlet om hva de syntes om statuedebatten, og de kunne si sin egen mening uten at det nødvendigvis var feil. Her skulle de ikke svare «riktig» på noe, og kan ha sammenheng med hvorfor fire elever er muntlige. Jeg ba de som ønsket fjerning av statuen å reise seg, slik at vi fikk se hvor elevene stilte seg i saken. Det var kun 6 av 21 som reiste seg, og dette var kun jenter. En elev delte at grunnen til at han ville la de stå var fordi han rett og slett ikke brydde seg og det angikk ikke han. Dette var en av elevene som jeg tidligere hadde pratet med som gjentatte ganger uttrykket mangel på forståelse av hvorfor statuene kunne bli problematiske.

## Feltnotat og loggbok fra 03.11.2021– femte undervisningsøkt

Aktivitet/hendelse	Observasjon	Tolkning
<b>Klargjøring til gruppediskusjon</b>	Mye uro i klasserommet	Elevene virker ufokuserte
<b>Inndeling av grupper og rom</b>	Tar tid før elevene er komt i gang	Her burde jeg ha strukturert inndelingen bedre. Det ble litt misforståelser på grunn av lite struktur fra meg
<b>Observasjon inne hos en gruppe</b>	Opphetet diskusjon	Elevene virker engasjerte og uenige. Opplever at alle vil at meningene sine skal bli hørt
<b>Observasjon inne hos en annen gruppe</b>	Elevene fniser og sliter med å komme i gang	Tror elevene synes det var litt flaut at de skulle ta lydopptak av samtalen

**Loggbok:** Startet økta med forberedelse til gruppeaktivitet. Elevene fikk tid til å se gjennom notatene som de hadde skrevet under filmen og i den femte undervisningsøkten. Mange av elevene virket ufokuserte og det ble litt snakk mellom elevene. Tok litt tid før alle gruppen hadde komt på plass i hvert sitt grupperom. Når jeg gikk rundt for å høre på elevene virket det som at flere grupper slet med å komme i gang. Det ble litt fnising og jeg opplevde at noen av elevene syntes det var flaut å skulle ta opp diskusjonen. Var inne hos en gruppe som hadde en interessant og opphetet diskusjon om segregeringen som system. To gutter som mente at de hvite amerikanerne ikke visste bedre, og at det bare var sånn før i tiden. To jenter som var uenige og viste sterk empati med afroamerikanerne. De fleste gruppene ble ferdige før tiden. Det kan hende jeg har satt opp for mye tid til diskusjonen. Det kan også være at elevene slet med å holde diskusjonen gående.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

Navn: Amalie

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Hadde bare hørt litt om KKK og Martin Luther King Jr.

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror at det startet allerede ved den amerikanske revolusjonen. Når uavhengighetserklæringen ble skrevet, var det kun hvite menn som hadde stemmerett. En annen grunn var også synet de hadde på mørkhuda, fordommene osv.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror det var skummelt og irriterende. De kan ikke ha følt seg trygge og har mest sannsynlig vært redde for å oppsøke steder. Jeg tror også at de følte på mye urettferdighet. Afroamerikanerne ble hele tiden undertrykket og behandlet dårligere. De hadde mye dårlige helsetjenester, rettigheter osv. I tillegg satte Jim Crow lovene veldig lås på afroamerikanerne.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var det for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror det var fint. De hvite amerikanerne ble satt øverst, og fikk alltid det beste av alt. Samtidig kan det kanskje ha vært litt vanskelig, fordi hvis du faktisk hadde en tanke om at alle mennesker er like my verdt, kunne også de bli banket opp.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Ja. Det har satt raseskillet i en ny posisjon. Hadde det ikke vært for at mennesker som Rosa Parks og Martin Luther King Jr., hadde vi kanskje enda vært like transsynte.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Jeg tror Rosa Parks og Martin Luther King Jr. har gitt store inntrykk. Det at Rosa som er kvinne og mørkhudet ikke flyttet seg for en hvit mann, satte mye i perspektiv.

KKK har også gjort store negative inntrykk. Vi ser hvor fælt de behandlet afroamerikanerne, noe som gjør at vi i dag er litt mer obs kanskje?

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Nei. Jeg tror flere mente at alle var like mye verdt, men de kunne ikke gå imot fordi da kunne de skade seg selv.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

**Navn: Agathe**

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Hørt om KKK som en rasistisk gruppe. Rosa Park som nektet gi i fra seg buss setet til en hvit. Martin Luther King og den berømte talen hans «i have dream»

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror mye kan skyldes fremmedfrykt. Folket er skeptiske til noe de ikke vet nakk om, skaper et felles hat.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror at det måtte være frustrerende og ikke kunne bli behandlet som et menneske grunnet en annen hudfarge. Tror også det måtte hatt vært skamfullt og være en afroamerikaner ettersom alle snakket nedlatende om dem.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror at det måtte vært fint, føler seg heldig som kan gjøre nærmere hva de vil uten straff. Hadde flere rettigheter og følte seg mektigere. Men også hatfylle. De hvite var de som kunne gå på de fineste skolene, jobbene, restaurantene og var de som var konger, så følte seg muligens forstyrret dersom det kom en afroamerikaner.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Jeg tror segregeringen i USA på 1960-tallet har gitt konsekvens til noe av dagens rasisme, inspirert av KKK eller de hvite rettighetene overfor afroamerikanerne sine rettigheter. Der er ikke for lenge siden så kanskje besteforeldre har samme syn som 1960-tallet og påvirket foreldrene sitt syn som igjen påvirker ditt syn.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Rosa Parks, Martin Luther King og King Jr. har gitt størst inntrykk i perioden for de var motstandere som ble hørt, blitt gjort sak utav.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Jeg tror ikke alle var rasister ettersom folket begynte og bli mer oppmerksomme, og det afroamerikanske folket begynte protestere var det flere hvite med i protesten. Men tror flertallet av de hvite amerikanerne på 1960-tallet var rasister for det var stort fokus og tema. De trodde det var slik det skulle vær å viste ikke bedre.



## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

Navn: Dennis

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Før dette opplegget så viste jeg ikke så mye om akkurat denne tidsperioden. Jeg var ikke klar over at det var så nylig dette skjedde

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Grunnen til segregering var at de hvite så at de svarte ville være likestilte og ville ha mer rettigheter. Det likte de ikke siden de en gang var slavene deres og hadde enda dette synet på dem. Jeg vil også tro at de ikke likte de svarte fordi de ville ha det slik de alltid hadde hatt det.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Ikke bra. De var veldig undertrykket

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

For en hvit mann under segregeringen så var det nok veldig vanlig som det var før og de hadde det fortsatt veldig fint. De brydde seg nok litt eller så var de for det

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Siden det er en del av de som levde på 60-tallet som enda lever så er det kanskje masse rasisme enda, men nå er det greit og være svart og de blir sett på som like.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Jeg føler at det er kkk som har gitt størst inntrykk og se hvordan de opererte og hvordan de kunne gjøre alt de ville uten og få straff for det

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Ikke alle, men mesteparten fordi de så enda på svarte som slaver og ikke mennesker. Det var jo normalt å være rasist og veldig mange var det. Det var ingen ulemper med det så hvorfor ikke?

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

**Navn: Helen**

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Den kalde krigen og om rasisme som var retta mot afroamerikanere.

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Dei hvite var vandt til å alltid ha «makt» over afroamerikanerne, på grunn av at afroamerikanerne hadde blitt behandlet som slaver, objekter og underholdning i lange tider.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror de hadde det veldig vanskelig. De måtte hele tiden se seg over skulderen og tenke over alt det de gjorde. De måtte være veldig nøye og forsiktige med å ikke trå feil, fordi ellers risikerte de å bli utsatt for vold.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror de hvite amerikanerne hadde det mye enklere. De trengte ikke se seg like mye over skulderen etter noen som kunne helt tilfeldig komme å slå dem ned midt på gata. De kunne slappe mer av. De hadde helt andre lover som var mye mer rettferdige enn de lovene og reglene afroamerikanerne hadde.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Ja det har det. Det er ikke mer enn 60 år siden, noe som vil si at mange av menneskene som levde på den tiden, lever enda. Det finnes enda grupper som KKK, og det er utrolig mange som er rasistiske mot afroamerikanere, men også andre mennesker med annen hudfarge og etnisitet.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Hendelsen der Rosa Parks ikke var villig til å gi fra seg hennes sete på bussen til en hvit mann satte i gang en bevegelse.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Nei, jeg tror ikke det er mulig at hver eneste hvite amerikaner var rasist på 1960-tallet. Mange, ja, men ikke alle. Det var en lov som sa at det var forbudt for en hvit amerikaner å være sammen med en afroamerikaner og motsatt. Dette var det en grunn til. Det var nok flere hvite amerikanere som egentlig ønsket å være venn med en afroamerikaner, men ikke kunne på grunn av at det var ulovlig.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

**Navn: Leah**

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?**

Vi hadde på forhånd fått litt innføring i hva som foregikk i USA. Det var store forskjeller i samfunnet, både økonomisk, politisk og sosialt. Jeg hadde hørt mest om raseskillet, noe jeg har lært kalles segregeringen. De mørkhuda hadde andre rettigheter enn de lyshuda – de ble dårligere behandlet.

**Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?**

Jeg tror det var flere grunner til segregeringen. På slutten av 1800-tallet innførtes Jim Crow-lovene. Disse lovene plasserte folk i båser, og ble ikke sett på som brudd på menneskerettigheter. Under den andre verdenskrigen skilte også Hitler på menneskene. Han satte igjen lys på raseskillet. USA vant over Tyskland, og nå ble det ikke like populært lengre. Likevel var de «hvite» redde for å miste privilegiene sine, og ønsket forskjellene i samfunnet. Borgerrettighetsbevegelsen vokste fram som et svar på langvarig diskriminering av mørkhuda.

**Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?**

Ingen liker vel å bli behandla annerledes, særlig ikke for noe du ikke kan gjøre noe med. En er født med den hudfargen en har. En afroamerikaner ble dårlig behandlet. Vi har blant annet sett et intervju med en begavet dame som fikk lov å gå på en skole for de hvithuda. Der nektet lærere å undervise henne, og det var demonstrasjoner for at hun ikke skulle bli værende. De fikk heller ikke gå i samme butikker, bruke samme toaletter eller sitte på samme buss. De fikk heller ikke være venner med hvithuda.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

En hvit amerikaner levde i luksus. De fikk tilgang til goder, og brudd på regler ble ikke straffet slik som de burde. Jeg mener det som kunne sette begrensning for levevilkårene deres var samvittigheten. Hvordan kunne de godta de enorme forskjellene?

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Som nevnt vokste det fram en borgerrettighetsbevegelse. Mørkhuda har fått langt flere rettigheter, og alle mennesker skal være likeverdige. Likevel ser vi stadig tegn til at raseskille fortsatt skjer. I fjor vokste det fram blant annet fram en kampanje: Black lives matters, etter at en politibetjent drepte livet til en mørkhuda person. Vi trenger å sette lys på tematikken!

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Jeg vil si at det er helhetsinntrykket fra perioden som har fått meg til å tenke mer rundt raseskillet. Både hvordan USA godtok Jim Crow-lovene og hendelsene som har skjedd med de mørkhuda. Det jeg liker best med perioden er hvordan menneskene har fått nok av segregeringen og ønsket å bryte med normalen, som å nekte å gi fra seg et bussete. Flere raseskillemotstandere gir også inntrykk – våge å stå for egne meninger.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Jeg tror ikke alle hvite amerikanere var rasister på 1960-tallet. Mennesker er forskjellige, og alle har ulike meninger. På denne tiden begynte det dessuten å bli mindre populært å være en rasist.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

Navn: Natalie

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Jeg hadde lite kunnskap om USA på 1960-tallet, men jeg ante meg at det var et raseskille. Jeg hadde også hørt om KKK klanen.

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror grunnen til segregeringen var blant annet fordi de var inspirert av Hitler etter den andre verdenskrig, og at de tenkte at siden han hadde så mye makt, så måtte han ha gjort noe rett.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror det var vanskelig og skummelt. Hadde jeg vært en afroamerikaner på den tiden, ville jeg ikke snakket for høyt og holdt meg mest mulig hjemme. Jeg hadde aldri følt meg trygg. Men jeg hadde også vært så sint og irritert på all den makten de hvite trodde de hadde.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Jeg tror det var absolutt lettere for en hvit mann å leve i Amerika på denne tiden. De hadde stemmerett, frihet og generelt retten til å gjøre akkurat det de ville. Men jeg tror også at mange hvite var lei av å se denne krangelen mellom rasene. Jeg kan tenke meg at noen hvite var like redde som de svarte. Det var nok ikke alle hvite som var enige med de andre hvite, og kunne derfor tenkt seg og snakt opp om det, men ikke tørr pga redsel for hva de hvite kan gjør med dem.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Jeg tror at det er noe som sitter igjen i dag fra segregeringen, f.eks. så kan vi se på når Georg Floyd ble drept helt uskyldig av en hvit politimann. Dette skjedde flere ganger etter Georg Floyd handlingen og BLM blomstret opp igjen. Black lives matter er en bevegelse som skal få frem at de svarte har like mye betydning som de hvite. Det at denne bevegelsen finnes i dag er et godt eksempel på at segregeringen har satt preg.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Den hendelsen som ga mest inntrykk var de tre guttene som ble drept og lagt i skogen. Dette var vondt å se på pga måten det ble behandlet på etterpå. Bare 7 av 15 mordere i denne saken fikk straff og en ganske mild en også. Jeg kan ikke forestille meg hvordan dette har vært for familiene til guttene.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Nei, jeg tror ikke at alle var rasister på denne tiden. Men jeg tror grunnen til at vi ikke fikk vite om disse personene er fordi de var redde for å si va de egentlig mente. Det var veldig lett å bare følge strømmen som en hvit person, fordi da var du uansett tryggest.



## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

Navn: Nils

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Aktivister protesterte for likestilling mellom hvite og afroamerikanerne. USA var i den kalde krigen mot Sovjetunionen. De var også i en god periode der markedsøkonomien vokste etter andre verdenskrig.

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Tror det var for at de hvite hadde en frykt om å miste sin makt, for å forhindre dette så lagde de disse rasistiske gruppene som KKK for å skape frykt og terror blant afroamerikanerne.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Tror det var veldig vanskelig, hadde ikke rett til å stemme eller få en skikkelig jobb og hadde mye skille.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Tror det var veldig bra, de hadde mer makt en afroamerikanerne, de kunne ned trykke den uten å få noe straff og hadde overalt helt fritt liv.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Det var noen konsekvenser. F.eks. så hadde de KKK som ble og fortsatt blir brukt for å skape terror for afroamerikanerne, men det var mye verre før enn det er nå. De lagde 3 grupper men det var den tredje KKK gruppen som var rundt 1960.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Martin Luther King JR var en som kjempet for de mørke sine rettigheter, Rosa park kjempet også for afroamerikanerne sine rettigheter.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Jeg tror nei. Det var mange som var det, men det var noen som så at afroamerikanerne er mennesker de også og har lik verdi som de andre hvite.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

Navn: Sina

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?

Jeg hadde hørt om den kalde krigen og om at det var mye rasisme som var retta mot afroamerikanere.

Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?

Dei hvite var vant til å alltid ha «makt» over de mørkhuda, på grunn av at afroamerikanerne alltid var tidligere blitt brukt som slaver.

Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Fælt! Tror ikke di hadde det noe godt, og di måtte hele tiden være på vakt, og jobbet hele tiden for å ikke havne i trøbbel, eller «trø» feil. Dei levde nok med mye usikkerhet og redsel.

Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?

Dei hadde det som konger. Hadde all makt og var overlegne. Dei hadde alle rettigheter og fikk alltid det beste, i motsetning til afroamerikanerne. For eksempel så hadde de hvite fine, nye hotell, mens afroamerikanerne fikk mye eldre og ikke fine.

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Ja, det er jo ikke så lenge siden så det har nok preget slik samfunnet er i dag. Det finnes fortsatt KKK grupper og folk som er rasistiske, og ser ned på mennesker med annen hudfarge.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Rosa Parks, Martin Luther King Jr. Og hendelser knyttet til di. Fordi det di gjorde satte i gang en bevegelse. Når Rosa Park ikke ville gi fra seg sete sitt på bussen til en hvit mann satte det i gang en bevegelse, noe som også talen til Martin Luther King Jr. gjorde. Dette er noe som ga størst inntrykk fra perioden, som jeg kommer til å huske.

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Nei, fordi noen klarer kanskje å lukke opp øyene og se rundt seg hva som faktisk skjer.

## Oppgaver til segregeringen i USA på 1960-tallet

**Navn: Tor**

Svar på de syv oppgavene nedenfor. Spørsmålene omhandler det vi har jobbet med i timen. Det forventes at du svarer så utdypende du kan i oppgavene og at du svarer i fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Hva hadde du hørt om på forhånd om USA på 1960-tallet?**

Hadde hørt om den kalde krigen, Ku Klux Klan, Martin Luther og Rosa Parks

**Oppgave 2: Hva tror du var grunnen/grunnene til segregeringen i USA på 1960-tallet?**

Det blei en stor økning i borgerrettsbevegelsen etter den andre verdenskrig fordi USA hadde bekjempet Tyskland og Hitler. Hitler hadde de samme tankene om at de hvite var på toppen, mens de andre var mindreverdige i samfunnet. Dette gjorde at flere støtta borgerrettsbevegelsen, men også så var det mange som tok et siste desperat forsøk for å beholde segregeringen slik at det kunne fortsette å ha makten i samfunnet

**Oppgave 3: Hvordan tror du det var det for en afroamerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?**

Afroamerikanerne blei forfulgte, jakta på, drept og hata. De hadde ikke de samme rettighetene som de hvite. De ble avskilte i samfunnet med at det var kun noen bestemte plasser de kunne spise eller gå på toalettet. Til tider hadde de heile staten mot seg siden det var politi og juryer som var Ku Klux Klan medlemmer. Det gjorde at de hvite nesten aldri blei straffa for handlingene sine ovenfor afroamerikanerne

**Oppgave 4: Hvordan tror du det var for en hvit amerikaner å leve under segregeringen i USA på 1960-tallet?**

De hvite levde veldig godt. Det var ingenting de måtte bekymre seg for. De kunne gå hvor de ville og gjøre nesten hva de ville uten noen problemer. De hvite som støtta borgerrettsbevegelsen, blei nok ikke likt av de hvite som støtta Ku Klux Klan og motsatt. Siden de fleste i politiet og juryene var hvite betydde det at de hvite som var medlem av

KKK kunne gjøre det de ville mot afroamerikanerne uten at de blei straffa velig hardt for det

Oppgave 5: Har segregeringen i USA på 1960-tallet gitt noen konsekvenser for samfunnet nå? I så fall hvilke konsekvenser tror du det har gitt?

Det er ennå folk som mener at hvite står over de svarte, og har fremdeles de samme hatefulle fordommene og rasistiske ytringene. Det er også mange som bruker det som har skjedd i fortiden for å angripe eller trykke ned de svarte

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gitt størst inntrykk fra perioden og hvorfor?

Martin Luther King og Rosa Parks

Oppgave 7: Tror du at alle de hvite amerikanerne var rasister på 1960-tallet? Hvis ja; hvorfor? Hvis nei; hvorfor ikke?

Nei, de var mange som kjempa for borgerrettsbevegelsen

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

**Navn: Agathe**

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Fra filmen har jeg lært at det var et stort raseskille, der de hadde egne bad, rom, og utsyr og alt i dårligere kvalitet. De afroamerikanske kvinnene i filmen kunne bli stoppet for å «ha gjort noe ulovlig» uten direkte å faktisk ha gjort det.

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

De hvite i samfunnet har vært de første til og lede i ulike roller. Det var hvite president, sjef, og ledere. Dermed har de muligens sett på afroamerikanske som svakere, og de hvite som mektige. Det starter med fremmedfrykt og fordommer hos noen personer og spredte de den samme frykten på andre, noe som førte til at etter hvert det var et felles syn på den afroamerikanske rasen.

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Den afroamerikanske befolkningen ble sett ned på, bare grunnet hudfargen. De fikk ikke samme muligheter som og gå på bibliotek osv. De måtte ha eget utstyr, egne rom og egne plasser og oppholde seg på. De ble lettere dømt skyldig eller dømt hardere enn hvite. De ble utsatt for diskriminering og hat.

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

I filmen kunne man se at flertallet av de hvite amerikanisere hadde fordommer, ikke alle ville snakke med de afroamerikanske, jobbe med dem, omgås i samme rom, samarbeide eller høre på. De ga også ofte krenkende kommentarer og blikk.

**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Man så at Dorothy Vaughan gikk inn på et bibliotek med ungene sine der det bare var hvite amerikanere, med en gang møtte hun på krenkende blikk. Ungene til Vaughan gikk på den hvite avdelingen, som var finere og hadde et større utvalg av bøker. De ble dermed kastet ut av biblioteket av politiet. Dorothy var irritert og tok med seg en bok hjem for «hun betaler også skatt»

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

Jeg ville nokk sagt at Rosa Parks har gitt størst inntrykk for meg. Selv om det var flere lignende hendelser som hendte i denne perioden, så er det Rosa Parks som en afroamerikansk kvinne på 1900-tallet som tar en stor del av æren for protesten mot raseskillet i USA. Hun nektet å følge de kommunale reglene og gi setet sitt vekk til en hvit passasjer. Hun ble dermed sittende helt til de måtte bruke makt for og få henne av bussen.

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Idag er det ikke et segregert samfunn, man har lovverk og regler som gir forbud mot diskriminering og rasistiske handlinger. Man kan fortsatt støte på mennesker som kan ha rasistiske ytringer. Man har et større fokus på rasisme og et samfunn som jobber aktivt med å bekjempe rasisme. Dette er grunnet ikke alle har blitt kvitt det gammeldagse synet på svarte.



Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?

Dersom jeg hadde jobbet i NASA med noen av de hvite kvinnene slik som jeg er nå ville jeg kjempet med de afroamerikanske og for rettighetene deres. Jeg ville vist respekt ovenfor hva de har gått gjennom, og behandlet dem som jeg ville behandlet alle andre.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Amalie

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?

Jeg fikk mer innblikk i hvordan det var å være mørkhudet. Alt skulle skje separat.

Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?

Fordi de var annerledes enn flertallet, de skilte seg ut.

Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?

Ikke lik lønn

Ulike plasser for å kjøpe mat/gå på do osv.

Ekskludering

Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.

Det var ikke alle som hadde de samme holdningene. De fleste i filmen hadde holdninger om at svarte ikke var like mye verdt og skulle ikke ha det samme som de hvite. Mens andre slik som sjefen til Katherine hadde et annet syn. Dette viser han med å slå ned skiltet for «colored restrooms» og sier at det ikke lenger skal være segregering i NASA.

Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?

Jeg tror hun syntes det var vondt, spesielt ovenfor barna. Hun ønsker jo å beskytte de, og samtidig lære de at det ikke er greit å bli behandlet på den måten.

Jeg hadde blitt sint og fortvilet.

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden?  
Begrunn svaret.**

Martin Luther King jr. fordi han ønsket at svarte skulle oppnå like borgerrettigheter som hvite i USA, ved bruk av fredelige metoder.

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Det er jo fortsatt forskjeller i samfunnet, og svarte opplever fortsatt diskriminering.

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Hadde det vært på 1960-tallet, vet jeg ikke hva jeg hadde gjort. Kanskje hadde jeg fulgt strømmen fordi jeg var redd, eller så hadde jeg kanskje tatt vare på dem «i skjul», slik at ingen så det.

Hadde det vært i dagens samfunn, hadde jeg behandlet dem slik jeg behandler hvite.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Dennis

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?

Det var veldig klasse delt, ikke bare mellom svarte og hvite, men også menn og kvinner. Måtte gå langt vekk får å gå på do.

Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?

De var svarte og sett på som slaver. De klarte ikke å oppføre seg

Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?

De var et skilt samfunn. De svarte ble sett på som slaver.

Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.

De hvite hadde såg på de svarte som mindreverdige og dårligere. De hvite mennene hadde veldig likt syn på de svarte. Disse som var med i filmen var de nederste i samfunnet.

Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?

Hun var nok ikke fornøyd med å ble kastet ut. Hadde dette skjedd med meg så hadde jeg ikke blitt fornøyd. Det var faktisk dorothy som gjorde noe gale. Hun hadde ikke lov å være her i tillegg så stjal hun.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden?  
Begrunn svaret.

Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?

Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: **Helen**

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Fra filmen kunne jeg se at det ikke var alle mennesker som var for segregeringen. Blant annet Al Harrison, sjefen til Katherine, var til å begynne med for segregering, men etter hvert så han at mennesker med mørk hud kunne få til det samme som hvite, og i Katherine sitt tilfelle, var hun bedre enn de hvite matematikerne. Etter hvert som menneskesynet til Harrison endret seg, så fjernet han det at svarte måtte gå på egne toaletter, drikke fra egne kaffekanner og sitte på egne plasser. Han sa «her i NASA tisser vi den samme fargen».

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

De hvite har alltid vært vandt med å se ned på de svarte på grunn av at de hvite bare har tatt seg til rette og gjort dem om til slaver og behandlet dem som dyr i mange år. Denne tankegangen gjorde at de hvite har tenkt at mennesker med svart hudfarge er skitne eller urene. De hvite har tenkt på dem som bare en ressurs til de hvites fordel og ikke tenkt at de like mye mennesker med egne personligheter og egenskaper som de hvite.

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Noen av utfordringene som den afroamerikanske befolkningen slet med var å kunne gå ut i gatene og føle seg trygge. De måtte hele tiden være på vakt og passe på at de ikke tråkket feil, fordi de kunne ut av ingenting bli banket opp bare på grunn av hudfargen.

Afroamerikanske fikk ikke sitte på samme plasser som hvite, fikk ikke drikke av samme vannkran som hvite og fikk ikke gå på samme toalett som hvite.

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

Ikke alle hadde like holdninger og syn på de svarte. Al Harrison's syn og holdninger endret seg gjennom filmen fra å være for segregering til å være mot.

Astronauten som skulle ut i verdensrommet tenkte ikke på de svarte som mindreverdige virket det som ut ifra det vi fikk se gjennom filmen. Han ble litt overasket da kvinnen som var leder for de hvite kvinnene som jobbet der sa til han at han ikke trengte å hilse på de svarte kvinnene. Han sa «ja, men jeg har jo ikke fått tatt alle i hånden» og så gikk han bort, tok dem i hånden og pratet med dem.

De fleste av de hvite mennene som var matematikere endret ikke holdninger eller syn gjennom filmen. De hadde et nedverdiggende syn på de svarte. Dersom Katherine tok kaffe fra den kannen de alle drakk fra, sluttet alle å snakke og bare så på henne som om at hun hadde skitnet til hele kaffien.

**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Jeg tror det må være ekstremt urettferdig. Hun er en kvinne med høyere utdanning og jobb enn flere hvite, og når det ikke er noen av de bøkene hun er ute etter i den svarte avdelingen, så får hun ikke lov til å låne i det hele tatt.

Hadde dette skjedd med meg, hadde jeg følt meg urettferdig behandlet og følt meg mindreverdig.

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

For meg så var det Ruby Bridges som gjorde mest inntrykk på meg. Så ung som hun var når hun opplevde mye rasisme, så var hun utrolig tøff som stod på og fullførte

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

I dag er det fortsatt noen av de samme problemene som er aktuelle. Det er fortsatt mye rasisme i verden, mye kanskje ubevisst fordi folk ikke tenker seg godt nok om, men også utrolig mye bevisst. På et område det er bevisst er kanskje ved ansettelse av nye ansatte. Arbeidsgivere unngår å ansette søkere som de ser har utenlandsk navn.

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Jeg hadde behandlet dem slik jeg ville blitt behandlet selv. Mennesker er mennesker, uavhengig av hudfarge.



## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Leah

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Jeg har egentlig ikke lært noe nytt etter å ha sett filmen, men den viste et ekte bilde på hvor stor forskjell det faktisk var mellom hvithuda og svarthuda på 1960-tallet.

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

Jeg tror det var flere grunner til segregeringen. På slutten av 1800-tallet innførtes Jim Crow-lovene. Disse lovene plasserte folk i båser, og ble ikke sett på som brudd på menneskerettigheter. Under den andre verdenskrigen skilte også Hitler på menneskene. Han satte igjen lys på raseskillet. USA vant over Tyskland, og nå ble det ikke like populært lengre. Likevel var de «hvite» redde for å miste privilegiene sine, og ønsket forskjellene i samfunnet. Borgerrettighetsbevegelsen vokste fram som et svar på langvarig diskriminering av mørkhuda. Afroamerikanske ble nok også sett på som «innvandrere» fra andre land, så da trodde de vel at de ikke hadde rett på de samme mulighetene som det amerikanske hadde.

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Ingen liker vel å bli behandla annerledes, særlig ikke for noe du ikke kan gjøre noe med. En er født med den hudfargen en har. En afroamerikaner ble dårlig behandlet. Vi har blant annet sett et intervju med en begavet dame som fikk lov å gå på en skole for de hvithuda. Der nektet lærere å undervise henne, og det var demonstrasjoner for at hun ikke skulle bli værende. De fikk heller ikke gå i samme butikker, bruke samme toaletter eller sitte på samme buss. De fikk heller ikke være venner med hvithuda. I filmen *Hidden figures* ser vi også at de ikke får arbeide på samme de samme plassene, men heller separerte i forskjellige bygg.

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

Det var synlig at de hvithuda menneskene hadde mangel på kunnskap. I starten så de ned på afroamerikanerne, men utover i filmen oppdaget noen av dem at mørkhuda mennesker var like flinke som dem selv, om ikke mer begavet. Al Harrison, sjefen for de hvithuda matematikerne, var en av dem. I filmen bidrog han til å fjerne en del av raseskillet i NASA, ved å blant annet rive ned segregerte toalettskilt, gi et bredere utvalg av goder på kontoret, og ta med en afroamerikansk kvinne i et møte.

**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Å bli forskjellsbehandla i en negativ forstand er aldri kult. Dersom jeg hadde blitt kastet ut fra et bibliotek, fordi jeg oppholdt meg i en del hvor bare hvithuda mennesker kan være, hadde jeg nok blitt flau, sint og krenket. Det er vanskelig å si hvordan jeg ville reagert, på grunn av at dette er en virkelighet jeg ikke kjenner meg igjen i. Likevel hadde jeg nok gått fint og rolig ut for å unngå å bli mer «sett ned på» - ønsker minst mulig oppmerksomhet.

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

Jeg vil si at det er helhetsinntrykket fra perioden som har fått meg til å tenke mer rundt raseskillet. Både hvordan USA godtok Jim Crow-lovene og hendelsene som har skjedd med de mørkhuda. Det jeg liker best med perioden er hvordan menneskene har fått nok av segregeringen og ønsket å bryte med normalen, som å nekte å gi fra seg et bussete. Flere raseskillemotstandere gir også inntrykk – våge å stå for egne meninger.

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Helt i starten av filmen ble tre afroamerikanske kvinner stoppet av politiet, noe som først var en ubehagelig situasjon. I dag i USA er folket fremdeles redd for politiet – frykter sitt eget liv.

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Det er vanskelig å forutsi, særlig med tanke på at jeg også hadde nok hatt mangel kjennskap til mørkhuda mennesker. Teamet i NASA er blant de smarteste i verden, så mangel på kunnskap er utelukket. Med ren fornuft vet vi at raseskille er forkastelig. Jeg håper og tror at jeg hadde kjempet min sak for at disse afroamerikanske kvinnene på arbeidsplassen hadde fått like rettigheter som meg selv. Å sikre lik lønn for likt arbeid er det jeg ville startet med. Deretter hadde jeg gitt de mørkhuda en sjanse til å jobbe med høyere stillinger, og fjernet segregerte oppholdsrom.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Natalie

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Jeg har lært at under segregeringen i USA var det egne toaletter for de svarte, og egne biblioteker. Jeg lærte at det fantes egne hvite universiteter og det klasserommene ble delt opp slik at de svarte måtte sitte helt bak. Jeg visste ikke at svarte kvinner fikk jobbe i NASA og at de fikk en ganske høy stilling.

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

Jeg tror grunnen kan være at det har vært slaveri med svarte folk helt siden år 0. De mørkhudet har alltid blitt undertrykt og jeg tror at noen hvite tenker at siden det har vært sånn før, har de en grunn til å gjøre det nå.

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Den afroamerikanske befolkningen hadde det veldig tøft. De kunne ikke få jobb som de ville, studere det de ville, låne en bok hvor de ville, eller ta samme buss som de hvite. De måtte alltid trække forsiktig og alltid passe på hva de sier. Et eksempel på det i filmen er når de tre damene blir stoppet av politiet, og han blir sur når en av damene sier noe «litt upassende».

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

Det som overrasket meg med filmen var hvor snille de mennene i filmen var. Noen var snillere enn andre men det var ingen som snakke direkte stygt til de svarte kvinnene. Det at

de svarte kvinnene i det hele tatt fikk jobb innenfor NASA er ganske bra. Jeg reagerte veldig på hvordan Harrison behandlet Katherine. Han ga henne rom til å gjøre jobben sin og en sjanse til å vise hva hun kunne. En scene som fikk meg til å smile var når Harrison slo ned «colored toilet» skiltet og sa at her tisser alle samme farge.

**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Jeg tror det var veldig frustrerende for Dorothy når hun sa klart og tydelig at hun ikke ville noe bråk. Det var nok også litt forvirrende for ungene til Dorothy. Hadde det vært meg så ville jeg nok blitt veldig sint men jeg hadde ikke gjort opprør. Det var veldig lett for de svarte å bli arrestert på den tiden, så den sjansen ville jeg ikke tatt.

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

Den hendelsen som har gjort mest inntrykk er historien om Ruby Bridges. Det var veldig vondt å se en så uskyldig jente få så mye hat og dritt mot seg, når hun ikke en gang viste at det var mot henne. Hun fortjente å gå på den skolen mer enn noen andre.

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Jeg tror at det faktisk er at kvinner jobber i NASA som fysikere, ingeniører osv... er nok ikke helt sosialt akseptert enda den dag i dag.

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Jeg hadde gitt dem en varm velkomst og en god kopp med kaffe. Jeg hadde hørt på det de hadde å si.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Nils

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?

Nei kunne alt fra før av. Ikke noe nytt.

Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?

Fordi de hvite ville ikke miste makten sin til likestilling.

Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?

De ble helt avskilt fra de hvite både på skolen jobb og ute i samfunnet. De ble sett ned på og nedtrykket.

Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.

Nei det hadde de ikke, f.eks. mr. Stafford så veldig ned på Katherine, han ville ikke at hun skulle være med i de viktige møtene eller ha navnet hennes på dokumentene. Men Al så ikke så veldig mye ned på henne. Han viste dette blant annet i en scene der han tok vek lappen som stod farget på kaffemaskinen og når han slo ned et skilt der det stod farget utenfor toalettene.

Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?

Hun likte ikke dette, men sa fordeom ha en fin dag til vekteren som kastet dem ut. Jeg hadde slått til bibliotekaren. Blitt sur.

Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden?  
Begrunn svaret.

Martin Luther King JR fordi han holdt de beste talene som rørte alle.

Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?

Nei tror ikke det er noe sånt i det moderne samfunnet lenger som skiller oss fra hvite og fargete.

Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?

Jeg hadde vært stolt, og glad at vi hadde noen som kunne mer enn oss som fikk oss til å gjøre tingene våre i NASA mer effektivt og nøyaktig.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Sina

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Fra filmen kunne jeg se at det også var noen som faktisk jobbet mot segregeringen. Blant annet Al Harrison, han var for segregering i starten men etter hvert som Katherine Johnson viste alle ferdighetene sine og gang på gang briljerte såg han at også dei mørke kunne få til det samme som hvite.

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

Dei blir sett på som ei utgruppe, som ikke er like mye verdt. Det har alltid vært slik at afroamerikanerne ble segregert og ble behandlet som slaver og ikke hadde de samme rettighetene, det kan derfor ha noe med «tradisjon» og gjør. Ungene er opplært til at de skal se ned på de og tar det derfor med seg videre.

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Ikke likestilt, fikk ikke bruke di sammen toalettene så måtte kanskje gå langt for å komme til et de kunne bruke, fikk ikke hvilken jobb som helst, ble brukt som slaver. Dei hvite ville heller ikke ta på ting som afroamerikanerne hadde tatt i, Katherine hadde egen kaffe kanne for eksempel.

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

Alle hadde ikke lik holdning men di fleste såg på de som mindre verdige og som slaver som ikke kunne noe. Men det var også noen som fikk øyene opp og såg at de faktisk var like mye verdt og burde få ta på de samme tingene og behandles mer likt.



**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Jeg tror hun ble veldig sint, å lei seg. Hun fortalte ungene hva som var greien fordi hun ville nok vise at det egentlig ikke var det det var noe galt med. Jeg tror også det var en veldig ubehagelig situasjon for hun å stå i når alle bare såg på de på vei ut. Jeg ville blitt sint, flau, skuffet, og hadde ikke synes det hadde vært greit. Det burde ikke være slike forskjeller for vi er alle mennesker og burde ha like rettigheter samme hvilken hudfarge, og hvor vi kom fra.

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

Ruby Bridges var den som ga gitt mest inntrykk, fordi det at hun var så ung og opplevde så mye rasisme men likevel sto i det er veldig tøft gjort.

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Jeg føler at også i dag kan folk se mer ned på folk med mørk hudfarge, og vist vi for eksempel skal ansette en ny person men hører at de ikke er her fra blir de fort lagt en skepsis over det, noe som egentlig ikke burde vært nødvendig. Jeg tror ikke vi kan si vi er på samme nivå som i den perioden, men jeg tror vi fortsatt kan se tendenser.

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Jeg hadde behandlet de likt som alle de andre kollegaene mine.

## Oppgaver til filmen *Hidden Figures*

Navn: Tor

Svar på oppgavene nedenfor. Oppgavene omhandler filmen vi har sett og hvilket inntrykk du har av filmen. Det forventes at du skriver så utdypende du klarer og at du bruker fullstendige setninger.

**Oppgave 1: Har du lært noe nytt om segregeringen i USA på 1960-tallet etter å ha sett filmen? Hvis ja; hva har du lært?**

Ja, hvor stor forskjell det var på tjenestene (toalett og bus) de svarte kunne bruke i forhold til de hvite sine. Holdningen de fleste hvite hadde ovenfor de svarte, veldig nedlatende og mindreverdige. Hvor forskjellig de svarte med status (NASA eller militæret) blei behandla i forhold til de «vanlige» svarte

**Oppgave 2: Hva mener du kan være grunnen/grunnene til at afroamerikanerne ble segregert og ekskludert fra det «hvite samfunnet»?**

De hvite så på dem som mindreverdige og så på seg selv som den suverene rasen

**Oppgave 3: Hvilke utfordringer i det segregerte samfunnet hadde den afroamerikanske befolkningen i US på 1960-tallet?**

Politiet misbrakte makten sin mot dem. Vanskelig å få seg en god utdannelse. Blei behandla dårlig på arbeidsplassen

**Oppgave 4: Hvilke holdninger hadde hvite amerikanere som ble vist i filmen? Hadde alle like holdninger og syn på de svarte? Begrunn svaret og vis til konkrete eksempler.**

Al Harrison så ut som han ikke brydde seg om at Katherine var svart eller hvit. Det som var viktig for han var at arbeide blei gjort og at det blei gjort riktig. I tillegg hjalp han til ved å fjerne de hvite og fargede toalettene. Han ga hu også lov til å være med i Pentagon-møte.

Den ene astronauten som hilste på Katherine, Dorothy og Mary, og som stolte på Katherine til å gjøre utrekningene.

Al Harrison og astronauten behandla de svarte som likeverdige

Sjefs ingeniøren likte ikke tanken med å måtte jobbe med en svart person, og gjorde jobben til Katherine mye vanskeligere ved å strekke vekk mye av informasjonen hun skulle sjekke

Sjefen over matematikerne likte ikke å måtte komme over til den svarte delen av NASA, hu ville heller ikke gi Dorothy forfremmelsen til formann. Hun lata som at hu ikke hadde noe i mot de svarte, og pleide å skylle handlingene sine på at det var slik systemet var

**Oppgave 5: I en scene i filmen ser vi at Dorothy Vaughan drar på biblioteket med ungene sine. Hun blir til slutt kastet ut fordi hun oppholder seg i den hvite delen av biblioteket. Hvordan tror du det var for henne å oppleve dette? Hvordan ville du reagert om dette skjedde med deg?**

Det var nok ingen kjekk opplevelse, men hu er nok veldig vant til å høre slikt. I tillegg var hu nok klar over hva hu gjorde, og dermed klar over konsekvensene

Eg hadde blitt sint, og hadde nok ikke reagert like rolig og gått ut like lett som Dorothy

**Oppgave 6: Hvilken hendelse eller person har gjort størst inntrykk på deg fra perioden? Begrunn svaret.**

Martin Luther King og når det samles flere hundre tusen mennesker for å høre på talen hans «I have a dream» fordi det visser bare hvordan ekstrem situasjonen var i USA

**Oppgave 7: Basert på det som vises i filmen, kan du se noen lignende utfordringer i dag som har røtter tilbake til denne perioden?**

Ikke så eg komme på

**Oppgave 8: Hva hadde du gjort dersom du var en del av teamet i NASA som arbeidet med noen av disse kvinnene?**

Paset på at de hadde det bra og at de følte seg velkomne. Hjulpet dem med noe av arbeide, og prøvd å fått til et bedre arbeidsmiljø for dem.

Vedlegg 18: Oppgaveark til gruppediskusjonen

## Oppgaver knyttet til spillefilmen *Hidden Figures* og segregeringen i USA på 1960-tallet

Oppgave 1: Hvilke scener gjorde mest inntrykk på dere og hvorfor? Begrunn svaret.

Oppgave 2: Hvordan blir segregeringen i USA på 1960-tallet fremstilt i *Hidden Figures* og hvilke utfordringer møter Katherine, Mary og Dorothy i det segregerte samfunnet? Begrunn svaret og bruk eksempler fra filmen.

Oppgave 3: I filmen får vi se ulike holdninger de hvite har til segregeringen. Hvilke holdninger kommer frem? Bruk disse karakterene når dere diskuterer:

a) Al Harrison



b) Paul Stafford



c) Vivian Mitchell



Oppgave 4: Diskuter scenen som er avbildet. Hva skjer i scenen og hva er det som gjør denne scenen spesiell?



Oppgave 5: Hva synes dere om segregeringen i USA på 1960-tallet som system. Ta et standpunkt og diskuter.

Oppgave 6: Hvorfor tror dere filmskaperne har valgt å kalle filmen *Hidden Figures*?



