# Historisk empati i møte med vanskelig historie

## En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen

av

Helga Bjørke Harnes

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR
(PhD)

Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
2022

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2022 Helga Bjørke Harnes

ISBN: 978-82-8439-129-8
ISSN: 1890-1387
Doktorgradsavhandling nr. 670

# Takk

«Men har du lært noko?» spør Jarle, mannen min, dei gongane eg uttrykker frustrasjon over forskingsprosessen. Eg må jo berre smile og stadfeste at det har eg, så absolutt. Takk for at du er der for meg, og for at du tolmodig har justert perspektivet!

Denne utdanninga har vore spanande og krevjande. Eg har lært meir om forskingsprosessar, om forskingstemaet, og om meg sjølv. Alt i samspel med mange dyktige og gode menneske som eg har møtt, nokre i tilfeldige eingongsmøte og andre over tid.

Lars Gaute Jøssang og Inge Andersland overtydde meg om å søke på stipendet. Dei heldt tolmodig fast på at det var ein god idé det første, ganske kaotiske halvåret før hovudrettleiar og doktorgradsprogram var på plass. Varm takk til begge.

Rettleiarane mine, Marie Smith-Solbakken, Karina Hestad Skeie og Lars Gaute Jøssang, har oppmuntra, utfordra og dytta meg vidare. Eg har heile vegen kjent at de vil meg vel. Marie, du har stilt spørsmåla som gjer at eg skjerpar argumentasjonen og tydeleggjer bodskapen. Karina, du har utfordra meg til å nærme meg datamaterialet frå ulike kantar og gå djupare inn i analysane. Lars Gaute, du har bede meg løfte blikket og sjå at forskinga mi står i ein historisk og notidig kontekst.

Tusen takk til skulen eg fekk vitje, og lærarane og elevane eg fekk utforske dette temaet saman med. Det var gull å få ta del i den komplekse skulekvardagen, og denne avhandlinga er dedisert til dykk.

Eit knippe stipendiatar har vore viktige sparringspartnarar for meg, spesielt Mari Kristine Jore, Trude Kyrkjebø, Fredrik Stenhjem Hagen og Tor Thorvaldsen. Eg set stor pris på utveksling av erfaringar, drøfting av perspektiv og tekstar, og generelt gode samtalar.

Ein varm takk til kontorkollega Vigdis Berland Øystese for fellesskapet vi har. Ver velsigna!

Frédérique Brossard Børhaug inviterte meg inn i eit forskingsprosjekt då eg var ny i bransjen. Det var lærerikt og tryggande å samarbeide med ein erfaren forskar – saman er vi sterkare!

Elles er det mange som har hjelpt meg på vegen på ulike måtar og som fortener takk: forskargruppa HIPOLS ved NTNU, lesarane på midtvegsseminaret (Nina Helgevold og Ketil Fred Hansen) og ikkje minst samfunnsfagseksjonen ved NLA Høgskolen.

I innspurten har eg hatt ei sterk kjensle av å springe mot mål med ein stor heiagjeng. Takk til svært mange for oppmuntring, støtte, lesing av tekst, delt glede, turar, interesse, tolmod og mykje meir.

Mamma og pappa, fyrst og fremst takk for at eg alltid berre kan få vere jenta dykkar, og dernest takk for interesse og utviklande samtalar om prosjektet.

Kjære Anna Oline, Joel og Jens. De har lært meg så utruleg mykje om å ta ein annan sitt perspektiv. Ver frie og sterke, men lytt òg nysgjerrig og audmjukt til andre!

*S.D.G.*

Helga Bjørke Harnes

Seim, 14.06.22

# Sammendrag

Formålet med studien er å utforske hvordan et historisk tema som vekker følelser og moralsk respons påvirker undervisning der elever skal ta historiske perspektiver.

I analysen er det brukt to historiedidaktiske tilnærminger: *historisk empati* og *vanskelig historie*. Historisk empati innebærer å ta en eller flere fortidige aktørers perspektiv. Dette skjer gjennom kognitiv kontekstualisering og affektiv innlevelse, og med bevissthet om egen historisitet. Vanskelig historie er brukt om møter mellom elever og representasjoner av en fortid preget av vold og undertrykking som regel iverksatt av statsmakter. Et annet kjennetegn er at vanskelig historie er sammenvevd med problemområder i nåtiden, og derfor vekker emosjonelle reaksjoner. Undervisningstemaet i prosjektet er et eksempel på vanskelig historie; kolonial imperialisme i Afrika.

Avhandlingen gir empirisk kunnskap om læringsprosesser i undervisning som handler om vanskelig historie. Videre brukes de empiriske funnene i en teoretisk videreutvikling av begrepet historisk empati. Historisk empati ble tatt inn for første gang i læreplanen i samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2020, noe som gjør en utforsking av denne tilnærmingen i norsk skolekontekst viktig.

Studien er eksplorativ, pedagogisk aksjonsforskning. Denne forskningstilnærmingen søker å ta inn kompleksiteten i skolehverdagen, og den følger opp de sporene som blir viktige i forskningsprosessen. I tråd med dette, er problemstillingen vid:

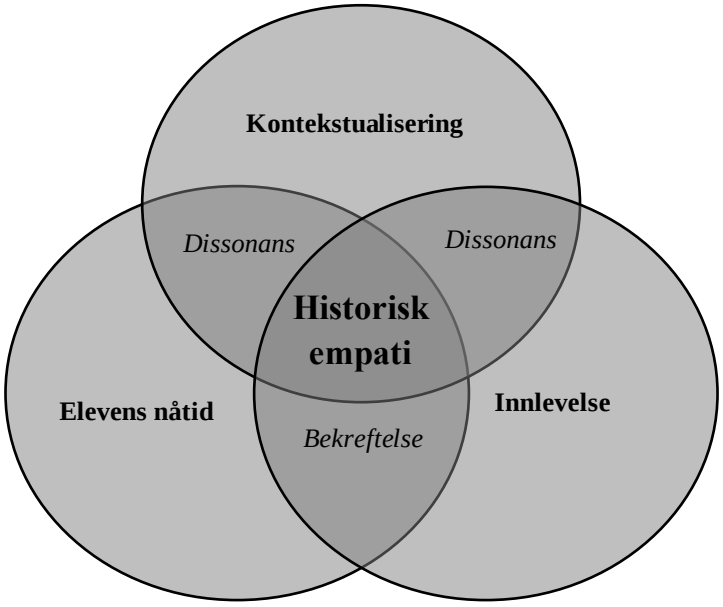
*Hvilke muligheter og utfordringer ved* historisk empati *blir synliggjort når ungdomsskoleelever arbeider utforskende med* vanskelig historie*?*

For å undersøke problemstillingen, samarbeidet jeg med fem lærere om å planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg i fire 9.

klasser på én skole. Et komplekst datamateriale ble samlet inn, og inkluderer elev-, lærer- og forskerperspektiver.

Resultatene presenteres i fem kapitler. De handler om elevenes førforståelser i møte med temaet; om elevenes spørsmål, arbeidsprosesser og læringsutbytte; om følelser og innlevelse; og om kompleksitet knyttet til holdninger og idealer rundt kulturelt mangfold.

Funnene oppsummeres i en modell over historisk empati i møte med vanskelig historie, videreutviklet fra tidligere forskning:




Empirien viser at *innlevelse* skjer intuitivt. Vanskelig historie aktiverer i stor grad følelser, ikke bare kognitive prosesser, noe som fører med seg både muligheter og utfordringer. Analysene indikerer at historisk empati

kan utvikles gjennom affektiv innlevelse når elever går inn i roller som oppleves fremmede for dem. Samtidig kan sterke følelser gjøre at

elevene tar i bruk forsvarsstrategier eller gir stereotype fremstillinger av historiske aktører.

I skjæringspunktene mellom *kontekstualisering* og dimensjonene *elevens nåtid* og *innlevelse* oppstår det en affektiv og kognitiv dissonans mellom elevenes førforståelser og det historiske temaet. Dissonans rommer en mulighet for historisk empati når den skaper nysgjerrighet og et behov for å forstå, men blir dissonansen for sterk, kan det i stedet utløses motstandsstrategier som vanskeliggjør historisk empati.

Mellom *elevens nåtid* og *innlevelse*, skjer det en bekreftelse av elevens nåtidige forståelse, og i ytterste fall en fordømmelse av de historiske aktørene. Dette underbygger at kontekstualisering er avgjørende for historisk empati. Samtidig viser empirien at det å bygge kontekst er en stor utfordring for elevene.

Et viktig funn er at det synes uunngåelig at *elevens nåtid* påvirker læringssituasjonen. Elevenes førforståelser påvirker deres tolkninger av fortiden, men studien synliggjør at det historiske temaet også påvirker det som skjer i klasserommene. Det var ulike nåtidsforståelser knyttet til kulturelt mangfold og rasisme, og det gjorde undervisningssituasjonen kompleks. Følgelig bør lærere være bevisst om hvilke overordnete fortellinger som kan forme deres egne og elevenes førforståelser, og hvordan fortellingene kan påvirke relasjoner i undervisningen.

# Abstract

The aim of this study is to explore how a historical topic which evokes emotional and moral responses, influences teaching situations in which pupils are encouraged to take historical perspectives.

Two didactical approaches to history education have been applied in the analysis: *historical empathy* and *difficult history*. Historical empathy involves taking one or more historical actors' perspective. This happens through cognitive contextualization and affective connection, and with awareness of one's own historicity. Difficult history denotes meetings between pupils and representations of a past marked by violence and oppression, often state sanctioned. Another characteristic is that difficult history connects with problems in the present, and therefore evokes emotional reactions. The historical topic in this project is an example of difficult history: colonial imperialism in Africa.

This thesis provides empirical knowledge about learning processes related to difficult history. The empirical findings form the basis of a discussion of the concept of historical empathy. This concept was included in the Norwegian social studies subject curriculum for the first time in 2020, which highlights the importance of an exploration of historical empathy in a Norwegian school context.

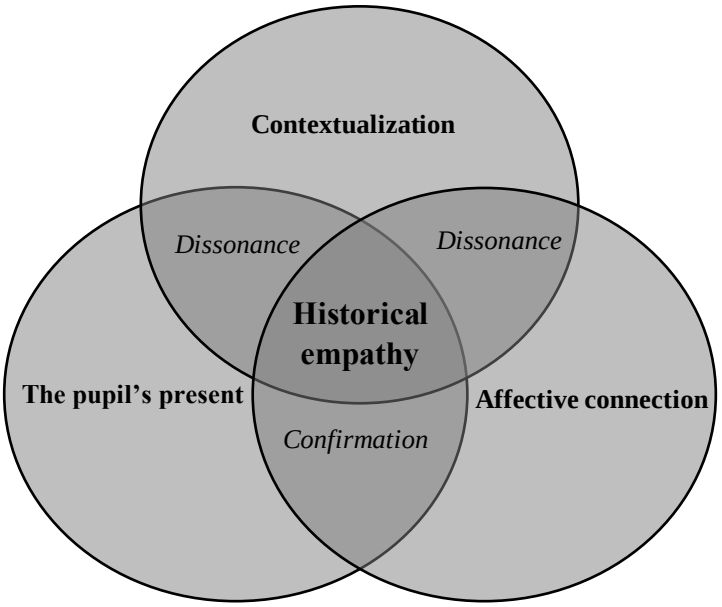
The study is an explorative, pedagogical action research. This research approach acknowledges the complexity of school everyday life and follows the leads that turn out to be important during the research process. Consequently, there is an open research question:

*What opportunities and challenges related to 'historical empathy' is made visible when lower secondary pupils work inquiry–based with 'difficult history'?*

To explore the research question, I cooperated with five teachers and planned, implemented, and evaluated a teaching plan in four 9th grade classes in one school. A complex data material was collected, including the perspectives of pupils, teachers, and the researcher.

The results are presented in five chapters. They relate to pupils' preconceptions of the historical topic; pupils' questions, inquiries and learning outcomes; feelings and affective connection; and a complexity of attitudes and ideals related to cultural diversity.

Central findings are summarized in a modified model of historical empathy, when the topic is an example of difficult history:




The data reveals that *affective connection* happened intuitively. Difficult history activates feelings, not just cognitive processes, and this brings opportunities and challenges. The analysis indicates that historical empathy can be developed through affective connection when pupils enter roles of historical actors who were very different from themselves.

On the other hand, strong feelings can provoke distancing strategies or stereotype portrayal of historical actors.

In the intersections between *contextualization* and the dimensions *the pupil's present* and a*ffective connection*, affective and cognitive dissonance occurs. This is due to the gap between pupils' preconceptions and the historical topic. Such dissonance holds opportunities for historical empathy when it creates curiosity and a need to understand the past. However, if the dissonance is too strong, it may trigger strategies of resistance that makes it challenging for pupils to obtain historical empathy.

In the intersection between t*he pupil's present* and *affective connection*, confirmation of pupils' present ideas and, at worst a negative judgment of the historical actors, took place. This suggests that contextualization is crucial to achieve historical empathy. In addition, data reveals that weaving a context was a great challenge during the learning process.

An important finding is that it seems inevitable that *the pupil's present* influences teaching and learning situations. Pupils' preconceptions influence their interpretations of the past, but this study makes visible that the historical topic also influences classroom practices. Different understandings of cultural diversity and racism were present and made the teaching situations complex. Consequently, teachers ought to be aware of hegemonic narratives that might shape their own and pupils' preconceptions, as well as how those narratives may influence relations in teaching situations.

# Innholdsfortegnelse

Takk ..... iii

Sammendrag ..... v

Abstract ..... viii

1 Innledning: «Hvorfor gjorde de ingenting for å fikse dette?» ..... 1

1.1 Problemstilling og metode ..... 3

1.2 Teoretiske perspektiver ..... 5

1.3 Historisk empati i norsk kontekst ..... 8

1.4 Om språkvalg ..... 10

1.5 Avhandlingens struktur ..... 12

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning ..... 14

2.1 Historisk empati: Tidligere konseptualisering ..... 14

2.1.1 En affektiv og en kognitiv dimensjon ..... 16

2.1.2 Historiefilosofisk grunnlag – et kort overblikk ..... 20

2.1.3 Historisk forståelse som horisontsammensmeltning ..... 23

2.2 Plassering i feltet ..... 25

2.3 Tidligere empirisk forskning ..... 27

2.3.1 Lærerperspektivet ..... 27

2.3.2 Elevperspektivet ..... 29

2.4 Vanskelig historie ..... 34

2.4.1 Nordisk eksepsjonalisme ..... 35

2.4.2 Å utfordre vedtatte sannheter ..... 36

2.4.3 Fargeblindhet og hvithetsprivilegier ..... 37

2.4.4 Følelsesmessig dissonans ..... 41

2.5 En oppsummering av de teoretiske perspektivene ..... 44

3 Metode ..... 45

3.1 Eksplorativ, pedagogisk aksjonsforskning ..... 45

3.2 Prosjektprosess og deltakere ..... 48

3.3 Forventningsavklaringer og roller ..... 51

3.4 Forsker i eget felt ..... 54

3.5 Datamaterialet ..... 57

3.5.1 Beskrivelse og drøfting av lærerdata ..... 58

3.5.2 Beskrivelse og drøfting av elevdata ... 59
3.6 Analyseprosessen ... 65
3.7 Forskningskvalitet ... 69
3.7.1 Reliabilitet: Intersubjektivitet og åpenhet ... 69
3.7.2 Validitet: Nøyaktighet og perspektivmangfold ... 70
3.7.3 Generalisering ... 72
3.8 Forskningsetikk ... 72
4 Forskning i komplekse utdanningskontekster ... 76
4.1 Utforsking og målstyring ... 76
4.1.1 Subjektive konstruksjoner og verdier ... 76
4.1.2 En målorientert skole ... 79
4.2 Undervisningsplanen i prosjektet ... 81
4.2.1 Hvilke representasjoner? ... 83
4.2.2 Dramafortelling ... 89
4.2.3 Historiske spørsmål ... 90
4.3 Skolehverdagen ... 92
4.3.1 En mangefasettert skolehverdag ... 92
4.3.2 Klassekonteksten ... 93
4.4 Komplekse kontekster ... 96
5 Om elevenes førforståelser ... 97
5.1 Holdninger og verdier ... 98
5.1.1 Likeverd, menneskeverd og selvstendighet ... 100
5.1.2 Motstemmer: Kunnskap og fattigdom ... 105
5.2 Historisk kunnskap ... 106
5.2.1 Historiske fakta ... 106
5.2.2 Årsaksforklaringer ... 109
5.3 Synet på fortidens aktører ... 110
5.4 Oppsummerende refleksjoner ... 112
6 Om elevenes spørsmål ... 114
6.1 Uvante læreprosesser ... 114
6.2 Tilrettelegging for spørsmål i tre faser ... 119
6.3 Hvilke typer spørsmål stiller elevene? ... 122
6.3.1 Vurderende spørsmål stilt til historisk aktør ... 124
6.3.2 Forklar meg rasismens opphav og opprettholdelse! ... 125
6.3.3 Mikro- og makrospørsmål ... 126

6.3.4 Følelsesladde spørsmål ... 128
6.4 Oppsummerende refleksjoner ... 130
7 Om arbeidsprosesser og læringsutbytte ... 132
7.1 Manus 132
7.2 3 gruppers arbeid frem mot dramafortellingen ... 134
7.2.1 Gruppe 2-4: Moralsk vurdering ... 135
7.2.2 Gruppe 2-3: Fragmentert kontekstualisering ... 137
7.2.3 Gruppe 2-2: Kognitiv og emosjonell perspektivtaking ... 140
7.3 Læringsutbytte i ettertesten ... 142
7.4 Oppsummerende refleksjoner ... 147
8 Om følelser og innlevelse ... 149
8.1 Følelsers plass ... 149
8.1.1 Lærernes forventninger ... 149
8.1.2 Elevenes emosjonelle uttrykk ... 153
8.1.3 Elevenes strategier for å løse dissonans ... 156
8.2 Innlevelse i nærhet og distanse ... 160
8.2.1 Den undertryktes perspektiv ... 162
8.2.2 Forsøksidentifikasjon med koloniherren ... 164
8.3 Oppsummerende refleksjoner ... 166
9 Om fortidens arv i nåtidens klasserom ... 169
9.1 Antirasisme versus fargeblindhet ... 169
9.2 Forhandlinger om ord om hudfarge ... 174
9.3 Symbolord for rasisme ... 179
9.4 Oppsummerende refleksjoner ... 184
10 Avsluttende drøftinger av funn ... 187
10.1 Kognitiv og emosjonell dissonans ... 187
10.2 Følelsers plass i historieundervisning ... 189
10.3 Møter mellom nåtid og representasjoner av kolonisering ... 192
10.4 Historisk empati i møte med vanskelig historie ... 194
10.5 Spørsmål til videre forskning ... 198
10.6 Avsluttende refleksjoner ... 199
11 Litteraturliste ... 202

# Figurliste

Figur 1 – Endacott og Brooks' (2013) modell ..... 18
Figur 2 – Elevens svar, oppgave 1 i førtesten ..... 98
Figur 3 – Modell som oppsummerer de empiriske funnene ..... 195

# Tabelloversikt

Tabell 1 – Oversikt over forskningsprosessen ..... 49
Tabell 2 – Elevdata ..... 60
Tabell 3 – Elevers førforståelse: Holdninger og verdier ..... 99
Tabell 4 – Elevers førforståelse: Innholdskunnskap ..... 107
Tabell 5 – Elevers førforståelse: Årsaksforklaringer ..... 109
Tabell 6 – Antall elever uten spørsmål i starten ..... 120
Tabell 7 – Oversikt over elevenes spørsmål etter kategorier ..... 123
Tabell 8 – Ettertest: Innholdskunnskap ..... 143
Tabell 9 – Ettertest: Årsaksforklaringer ..... 144
Tabell 10 – Ord brukt om hudfarge ..... 175

# Vedlegg

Vedlegg 1 – Inkludert empirisk forskning etter 2009 ..... 219
Vedlegg 2 – Undervisningsplan med endringer i rødt ..... 222
Vedlegg 3 – Intervjuguide, evaluering med lærerne ..... 227
Vedlegg 4 – Før- og ettertest ..... 229
Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet, NSD ..... 231
Vedlegg 6 – Samtykkeskjema, elever, foreldre og lærere ..... 233

# 1 Innledning: «Hvorfor gjorde de ingenting for å fikse dette?»

«Hvorfor gjorde de ingenting for å fikse dette?» Spørsmålet er skrevet av en elev tidlig i undervisningsforløpet som ble gjennomført i dette prosjektet. Han hadde lest og sett ulike historiske kilder om koloniseringsprosesser i Afrika på slutten av 1800- og starten av 1900-tallet, og ble bedt om å skrive ned spørsmål. Eleven undret seg over hvorfor mennesker i fortiden ikke endret på en situasjon som for ham var innlysende urettferdig og uholdbar. Dette viser at hans nåtidige førforståelse preget møtet med det historiske temaet og kildene. Det ligger også en emosjonell reaksjon og et moralsk standpunkt i spørsmålet; et ønske om at verden skal være en god plass å være, ellers må den 'fikses'. I tillegg avdekker spørsmålet at det kan være vanskelig å ta perspektivet til historiske aktører som tenker og handler helt annerledes enn eleven.

Elevens spørsmål leder oss over i formålet for denne avhandlingen: å utforske hvordan et tema som vekker følelser og moralske responser, påvirker elevers arbeid med å ta historiske perspektiver. Dette formålet blir empirisk undersøkt på 9. trinn, og datamaterialet blir analysert gjennom to historiedidaktiske linser: historisk empati og vanskelig historie.

Historisk empati (Endacott & Brooks, 2013; Retz, 2015)[1]innebærer å ta én eller flere fortidige aktørers perspektiv, gjennom kognitiv kontekstualisering og affektiv innlevelse. I tillegg trengs det en bevissthet om at nåtid og fortid er forskjellige. Den kognitive

[1] Min forståelse av historisk empati bygger på et bredt tilfang av teoretisk og empirisk forskningslitteratur, som blir presentert og drøftet i teorikapittelet. Jeg viser til Endacott og Brooks (2013) og Retz (2015) her fordi de har hatt avgjørende påvirkning.

dimensjonen innebærer ferdigheter knyttet til historisk metode; utforskende arbeid med kilder for å finne svar på spørsmål. Den affektive dimensjonen handler om å bruke egne erfaringer for å forstå hvordan det kunne ha opplevdes å leve innenfor en gitt historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013).

Vanskelig historie er brukt om møter mellom elever og representasjoner av historiske hendelser og perioder der vold og undertrykking var iverksatt av statsmakter (Stoddard, 2021). Vanskelig historie er min oversettelse av et historiedidaktisk begrep der det på engelsk er brukt «difficult history», «difficult histories» eller «difficult past» (Gross & Terra, 2018).[2] Så langt jeg har sett, har ikke andre norske publikasjoner brukt dette teoretiske perspektivet. Kolonihistorie er et eksempel på et tema som hører inn under vanskelig historie. Et annet kjennetegn ved vanskelig historie er at temaene henger sammen med problemområder som gjør seg gjeldende i nåtiden. Derfor vekker de emosjonelle reaksjoner (Gross & Terra, 2019). Når temaet er kolonihistorie, er det særlig knyttet til spørsmål om mangfold, likeverd og rasisme.

Forskningslitteraturen om historisk empati viser at kontekstualisering er utfordrende for elever, men det er ikke knyttet uenighet til at den kognitive dimensjonen må være med for å oppnå historisk empati, eller hva den innebærer. Derimot er den affektive dimensjonen omstridt, og det er begrenset forskning på hvordan denne påvirker læring. Det trengs derfor mer kunnskap om følelsers og innlevelsens rolle i historisk empati (de Leur et al., 2015, s. 82; Middendorf et al., 2015, s. 177–178). I tillegg peker forskningslitteraturen på et dilemma når det gjelder hvilken tematikk som blir brukt for å fremme historisk empati. På den ene siden

[2] Jeg har vurdert andre oversettelser, som ubehagelig, krevende og utfordrende. Jeg har konferert med en lingvist og konkluderer med å bruke vanskelig. Ordet har i stor grad samme konnotasjoner og brukes i samme kontekster som «difficult». I tillegg vil en slik direkte oversettelse tydelig koble det norske til det engelske begrepet. Jeg har også vurdert vanskelige histori*er*, men har lagt det bort fordi det gir assosiasjoner til fiksjonsfortellinger. Til sist har jeg ikke villet bruke vanskelig fortid fordi det høres ut som det handler om et individ, ikke et overordnet perspektiv.

er det opplevd som viktig å velge temaer som skaper innlevelse og engasjement. På den andre siden kan slike temaer aktivere den affektive dimensjonen i så stor grad at det går på bekostning av kognitiv kontekstualisering (Davison, 2012; Endacott, 2014; Nygren, 2016).

Det er altså behov for å forske videre på hvordan vanskelige historiske temaer og den affektive dimensjonen påvirker elevenes historiske empati. Avhandlingen søker å møte dette behovet på to måter. For det første gir den empirisk kunnskap om læringsprosesser når temaet er vanskelig historie. For det andre bidrar den teoretisk ved å bruke de empiriske funnene i en drøfting av begrepet historisk empati.

Jeg vil i resten av kapittelet først presentere problemstilling og metode. Deretter vil jeg helt kort skissere min forståelse av historisk empati og vanskelig historie, mens en omfattende presentasjon og drøfting av teori og tidligere forskning kommer i kapittel 2. Jeg vil også sette prosjektet inn i en norsk utdanningskontekst og drøfte noen språkvalg, før jeg til slutt gir en oversikt over avhandlingens struktur.

## *1.1 Problemstilling og metode*

Formålet for avhandlingen forutsetter en datainnsamling som gir innblikk i ulike sider av læreprosesser i en klasseromskontekst. Metoden er derfor eksplorativ, pedagogisk aksjonsforskning (Bjørndal & Andreassen, 2020). Målet med pedagogisk aksjonsforskning er å få ny kunnskap som kan bidra til bedre praksis i skolen. Eksplorativ, eller utforskende, aksjonsforskning søker å ta inn kompleksiteten i skolehverdagen og følger de sporene som kommer til syne i forskningsprosessen.[3] I tråd med eksplorativ forskning har jeg en vid problemstilling:

[3] Målet har altså ikke vært å utføre en effektstudie, og avhandlingen vil heller ikke munne ut i et eksemplarisk undervisningsopplegg.

*Hvilke muligheter og utfordringer ved* historisk empati *blir synliggjort når ungdomsskoleelever arbeider utforskende med* vanskelig historie*?*

For å undersøke denne problemstillingen samlet jeg inn data ved én skole. Jeg samarbeidet med fem lærere om å planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg, i fire 9. klasser. Lærerne og jeg startet samarbeidet våren 2019, mens undervisningen ble gjennomført den følgende høsten. Undervisningsforløpet la vekt på utforskende læring med mål om å øve opp evnen til historisk kontekstualisering. Undervisningen varte mellom åtte og ti økter i de ulike klassene, og elevene skulle analysere historiske kilder, stille historiske spørsmål og veve sammen en historisk kontekst. Prosessen hadde en dramafortelling som sluttprodukt.

I utgangspunktet var hovedmålet for undervisningen altså historisk kontekstualisering, med historisk empati som underdimensjon (i tråd med Huijgen, van de Grift, et al., 2018). Da vi var i gang med planleggingen og undervisningen, ble det tydelig at en affektiv dimensjon var til stede og påvirket det som skjedde i klasserommene. Jeg snudde derfor om på hovedbegrepene i analyseprosessen; historisk empati ble hovedbegrepet, med kontekstualisering som en underdimensjon.

I løpet av planleggings- og undervisningsprosessen ble et mangfold av data samlet inn, fra elev-, lærer- og forskerperspektiv. Dataene omfatter skriftlige elevarbeider, lydopptak av elevers gruppearbeid, lydopptak av møter med lærerne, deltakende observasjon og en forskerlogg. Jeg sitter igjen med et omfattende og komplekst datamateriale, og det har vært nyttig med en hermeneutisk og abduktiv analyseprosess. Det innebærer at jeg i analyseprosessen har vekslet mellom tidligere forskning, mulige teoretiske perspektiver og hele og deler av datamaterialet mitt (Timmermanns & Tavory, 2012). Jeg har samtidig vært åpen for overraskelser i datamaterialet, for eksempel knyttet til følelsenes plass

eller tabu knyttet til hudfarge. I kapittel 3 er det en oversikt over de ulike stegene i analyseprosessen.

Forskeren har alltid med seg sine førforståelser i møtet med deltakerne og i analysen av datamaterialet. I mitt prosjekt er det to posisjoner med sine førforståelser som har vist seg særlig viktige: Jeg er lærer med erfaring fra grunnskolen og jeg er hvit med majoritetsbakgrunn. Disse posisjonene blir drøftet i metodekapittelet og i kapittel 9.

## *1.2 Teoretiske perspektiver*

Historisk empati er hovedperspektivet i denne avhandlingen, og vanskelig historie er inkludert fordi det kan nyansere og utfordre aspekter ved historisk empati. Her vil jeg gi en kort oversikt over hvordan jeg konseptualiserer de to perspektivene, mens teorikapittelet gir en grundig gjennomgang av teori og tidligere forskning.

Historisk empati ble introdusert som historiedidaktisk begrep i Storbritannia på 1970-tallet. Det ble tatt inn i læreplanene der og spredde seg videre til læreplaner i andre land i de følgende tiårene (Rantala, 2011). Prinsippene og debattene som følger begrepet er likevel ikke nye. Perrotta og Bohan (2018, 2020) finner for eksempel prinsippene i amerikanske læreplaner fra tidlig 1900-tall, selv om selve begrepet ikke var brukt.

Historisk empati forstås her som et læringsmål som innebærer at elevene klarer å ta perspektivet til ulike aktører i deres historiske kontekster. For å nå dette målet trenger elevene ferdigheter knyttet til historisk kontekstualisering (kognitiv perspektivtaking). I tillegg trengs det innlevelse (affektiv perspektivtaking), som skjer med utgangspunkt i elevenes emosjonelle responser på ulike samfunnsforhold i fortiden. Altså oppstår historisk empati i møtet mellom elevenes nåtidige horisont, som inkluderer kunnskaper, erfaringer, overbevisninger og følelser, og fortidige aktørers kontekster og livsvalg. Det trengs derfor bevissthet om

at fortid og nåtid er ulike, og at eleven tolker med utgangspunkt i sin egen historiske kontekst.

Denne forståelsen bygger på en omfattende forskningslitteratur som består av både teoretiske og empiriske arbeider. En sentral byggestein er Endacott og Brooks (2013) sitt pedagogiske og metodiske rammeverk for historisk empati, og en annen er arbeidene til Retz (2015, 2018). Han argumenterer for at bevissthet om nåtiden og den tolkendes historisitet er viktig. Dette siste gjør Gadamer (1998) relevant som historiefilosofisk grunnlag. Han hevder at vi aldri kan komme utenom våre fordommer, men at disse førforståelsene utgjør utgangspunktet som vi tolker gjennom. Fordommene utgjør våre horisonter (Gadamer, 1998, s. 302). I forlengelse av det, blir historisk forståelse forstått som horisontsammensmeltning. Ideene om førforståelse og horisonter har informert datainnsamlingen og analysearbeidet.

Endacott og Brooks (2018) argumenterer for at historisk empati har en fot i historisk tenkning-tradisjonen som vektlegger historisk metode i historieundervisning. Den andre står i en medborgerskapstradisjon som vektlegger historieundervisningens relevans for å svare på nåtidens aktuelle spørsmål. Disse tradisjonene er delvis overlappende, og man kan snakke om ulike hovedmålsetninger for historiefaget heller enn eksklusive fokus innenfor de ulike tradisjonene. Med bakgrunn i ulike tradisjoner blir læringsmålene for historieundervisning både knyttet til innholds- og metodelæring og til livslæring, som opplæring til medborgerskap (Endacott & Brooks, 2018, s. 212). Dette innebærer en utforskende fortidsorientering, at elever tar i bruk historisk metode, og en nåtidsrelevans, at elever får forståelse for og handlingskompetanse i samtiden.

Vanskelig historie har vokst frem som historiedidaktisk felt det siste tiåret og gir teoretiske perspektiver på møtet mellom nåtidens lærende og representasjoner av traumatiske hendelser i fortiden (Stoddard, 2021, s. 1). Gross og Terra (2019) gir en definisjon som omfatter fem

karakteristika. Det (1) handler om en fortid som er sentral for nasjonal historie, (2) tilnærmingen utfordrer vedtatte sannheter om fortiden, (3) fortidens tankegods har koblinger til problemer i nåtiden, (4) representasjoner viser ofte vold som er godtatt eller gjennomført av statsmakt, og (5) til sammen skaper dette emosjonell respons og dissonans hos den lærende (Gross & Terra, 2019, s. 4–5). I denne konteksten har jeg snevret inn vanskelig historie til teori knyttet til 'nordisk eksepsjonalisme' og kulturelt mangfold i skolen. Dette er fordi elevene i mitt prosjekt koblet temaet kolonihistorie opp mot nåtidige spørsmål om likeverd, diskriminering og rasisme.

Nordisk eksepsjonalisme innebærer en selvforståelse av at Norden, inkludert Norge, ikke var deltakere i koloniseringsprosesser, men tvert imot fremmer fred og rettferdig fordeling i verden (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Denne selvforståelsen har ført til at nordiske land har vært aktive i antirasistisk arbeid i andre deler av verden uten å anerkjenne rasisme innenfor egne grenser (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2).

Mye av forskningen på mangfold utforsker spenningene mellom det Gullestad (2002a) kaller idealet om likhet og fargeblindhet, og det som skjer i praksis i skolen. Fargeblindhet innebærer en holdning om at hudfarge ikke betyr noe; vi er alle like, og dermed blir 'rase' usynliggjort som en irrelevant kategori. I praksis gjennomsyrer denne kategorien samfunn og skole (Chinga-Ramirez, 2018, s. 161, 168; Harlap & Riese, 2014, s. 209; Svendsen, 2014, s. 21). En konsekvens blir at rase og hudfarge blir usynliggjort og er noe man unngår å snakke om i Norge, noe som også gjør det vanskelig å snakke om rasisme (Eriksen, 2020; Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Svendsen, 2014).

Forskere har i møte med usynliggjøringen brukt teori fra kritiske hvithetsstudier for å vise at hudfarge har noe å si, og at rasistiske strukturer påvirker arbeidet i skolen. Den hvite majoriteten har privilegier, ofte ubevisste, knyttet til posisjonen sin, og disse er kalt hvithetsprivilegier (Dowling, 2017; Fylkesnes, 2019; Harlap & Riese,

2014; Leinonen & Toivanen, 2014) eller majoritetsprivilegier (Brossard Børhaug & Harnes, 2020; Harnes, 2016; Røthing, 2014). I denne avhandlingen er hvithetsprivilegier det mest relevante å bruke, siden hudfarge er en vesentlig kategori i datamaterialet.

Det er noen norske, empiriske og didaktiske prosjekter som kan kobles til vanskelig historie, selv om publikasjonene ikke bruker dette begrepet. Jore (2018, 2019) har analysert historieundervisning om grunnloven og første verdenskrig i lys av postkoloniale teorier, nordisk eksepsjonalisme og eurosentrisme. Hagen (2021b) har undersøkt ungdomsskoleelevers konseptualisering av rasismebegrepet og setter det inn i en historisk sammenheng. Moldrheim (2021) skriver om fordommer og andregjøring i skolen. Hun finner blant annet at fortellinger om kolonitid og slavetid påvirker identitetsposisjoner i klasserommet.

Perrotta (2016) har gjort en sammenkobling av historisk empati og kritiske perspektiver («critical race consciousness»). Hun har likevel en annen tilnærming enn mitt prosjekt; hun måler sammenhengen mellom sosial identitet og graden av oppnådd historisk empati hos den enkelte elev (s. 7), mens jeg ønsker å bruke vanskelig historie til å reflektere over innholdet i begrepet historisk empati.

## *1.3 Historisk empati i norsk kontekst*

I tittelen skriver jeg at avhandlingen handler om historieundervisning på ungdomsskolen. Historie er ikke eget fag på ungdomsskolen, men en del av samfunnsfaget, sammen med geografi og samfunnskunnskap. I læreplanen i samfunnsfag som gjaldt frem til 2020, Kunnskapsløftet 2006 (LK06), var koblingen til vitenskapsdisiplinene synliggjort i hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap. Det siste, overgripende hovedområdet var «Utforskaren», som handlet om hvordan man kan få tilgang til og kritisk vurdere kunnskap i faget (Kunnskapsdepartementet, 2013). En generell del utdypet formål og

grunnlag for opplæringen på tvers av alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I læreplanverket som gjelder i dag, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er generell del erstattet av en overordnet del som viser verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den gjeldende læreplanen for samfunnsfag er tredelingen i historie, geografi og samfunnskunnskap borte, og fagets innhold struktureres nå etter fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det var LK06 som var gjeldende da vi gjennomførte prosjektet i 2019, men skolen jeg gjennomførte prosjektet på, hadde startet innføringen av de nye kjerneelementene i LK20. Slik sett ligger avhandlingen min i overgangen mellom to læreplaner.

Begrepet historisk empati er for første gang tatt inn læreplanen i historie i videregående skole og i samfunnsfag på ungdomsskolen i LK20. I kjerneelementet «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» står det:

> De [elevene] skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle *historisk empati*. Elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet. De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2–3, min uthevelse)

Det kommer ikke tydelig frem i teksten hvordan historisk empati skal forstås. I etterkant av introduksjonen av begrepet var det kritikk som gikk på at det er for vagt, eller at det vektlegger opplevelse i for stor grad.[4] Det er ikke publisert empirisk klasseromsforskning på historisk empati på et høyere nivå enn master i Norge.[5] Ved Universitetet i Stavanger er

[4] Se blant annet disse innleggene:
https://andresensblogg.no/det-internasjonale-gjennombruddet-i-historiefaget/
https://www.dagsavisen.no/debatt/et-fag-eller-en-opplevelsesreise-1.1121606

[5] Fredrik Stenhjem Hagen bruker begrepet i sin doktorgradsavhandling, som er i sluttfasen våren 2022.

det flere masteroppgaver som bruker begrepet, og det kan tyde på at begrepet er på vei inn i norsk utdanningsforskning. Retz (2015, 2018) ved Universitetet i Stavanger har viktige teoretiske bidrag som jeg bruker i avhandlingen. Hatlen (2020) har skrevet en metodebok og har inkludert et kapittel om historisk empati basert på tidligere forskning og egne erfaringer. Forsking på historisk empati i norsk kontekst er derfor nødvendig.

Historisk empati legger vekt på historisk metode, innlevelse og nåtidens påvirkning i historielæring. Det er i tråd med læringsmål i nyere norske læreplaner. Thue (2019) beskriver en utvikling i læreplaner for historiefaget i høyere/videregående skole som går mot vektlegging av subjektiv konstruksjon, nåtidsinnretning og samtidsverdier. Samtidig har historiefaget i Norge tradisjonelt hatt en sentral rolle som nasjonsbyggende fag (Lorentzen, 2005), og undervisningen har vært kjennetegnet av overordnete fortellinger og historiske fakta (Johanson, 2015). Læreboka har vært sentral, og innholdskunnskap har vært mer fremtredende enn metodekunnskap (Justvik, 2014). Dette er et mønster som forskere også har sett i andre land (se blant annet Lund, 2014; Rantala et al., 2016; Rosenlund, 2011; Stolare, 2014; VanSledright, 2014). Dette spriket mellom tradisjonell praksis og forventninger i den nye læreplanen gir en viktig kontekst for å drøfte historisk empati i norsk skole og i dette prosjektet. Jeg beskriver og drøfter viktige utdanningskontekster rundt prosjektet i mer detalj i kapittel 4.

## *1.4 Om språkvalg*

I litteraturen om historisk empati er det ikke et skarpt skille mellom emosjoner og følelser. Ortega-Sánchez et al. (2020) presiserer at det er forskjell på disse begrepene på engelsk. Følelser («feelings») er mentale og subjektive opplevelser, mens emosjoner («emotions») er følelsenes uttrykk som kan observeres av andre (s. 2). Vi kan derfor ikke få tilgang til andres følelser, men vi kan se uttrykk og vurdere hvilke hendelser som satte dem i gang (s. 3). Skillet er mellom emosjoner og følelser er ikke

det samme på norsk. I psykologisk leksikon er emosjoner og følelser forstått som synonymer. Substantivet følelse dekker både «feelings» og «emotions» som beskrevet over, mens adjektivet emosjonell brukes heller enn følelsesmessig (Egidius, 1994, s. 120). Jeg vil derfor få frem skillet mellom de engelske begrepene «feeling» og «emotion» ved å referere til den indre, opplevde følelsen og den ytre, uttrykte følelsen. I tillegg bruker jeg adjektivet emosjonell.

Når undervisningstemaet er kolonial imperialisme i Afrika, trenger jeg å bruke ord om hudfarge. Moldrheim (2021) gir en grundig drøfting av hvilke ord hun bruker for å beskrive hudfarge i sitt prosjekt. Hun konkluderer med å bruke mørk, svart, lys og hvit. Mørk er anbefalt av språkrådet, og blir også brukt av deltakerne i datamaterialet hennes. Svart ble brukt sammen med hvit i historiske kontekster hun beskriver (s. 89–90). Jeg velger også disse ordene når jeg skal referere til hudfarge generelt i avhandlingen.

Moldrheim (2021) drøfter også ordet neger. Utviklingen innen akademia i USA og Sverige har gått mot å bruke forskjønnelsen n-ordet, og det ser ut til at den har fått rotfeste også i Norge (Moldrheim, 2021, s. 92). Et argument for å kunne bruke 'neger' er knyttet til skillet mellom bruk og omtale av ordet: Bruk er ikke lov, mens omtale kan være lov. Bailey (2017) gjenforteller en hendelse der en hvit student uttaler n-ordet og forklarer at hun kan gjøre det fordi hun bare omtaler det. En svart medstudent sier så at hun opplever det vanskelig når hvite bruker ordet, selv når det bare er omtale (s. 3). En jente på 14 år beskriver noe tilsvarende i Aftenposten: «Når jeg hører 'neger' (…) komme ut av munnen til en person som ikke er svart, får jeg en stor knute i magen».[6] Jeg vil ta på alvor dette minoritetsperspektivet, og skriver 'n-ordet' i løpende tekst. Jeg skriver likevel 'neger' i sitater. Dette er for å være redelig i omgang med sitatene, men også fordi elevene uttrykte ubehag i

[6] https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/wEB5oM/ordet-neger-gir-meg-en-stor-knute-i-magen

møte med dette ordet, noe som ble utgangspunkt for drøftinger i kapittel 9. Jeg ønsker derfor ikke å fjerne dette ubehaget helt fra teksten.

## 1.5 Avhandlingens struktur

Kapittel 2 gir en innføring i teori og tidligere forskning knyttet til historisk empati og vanskelig historie. Siden historisk empati er hovedbegrepet, får det størst plass i kapittelet.

Kapittel 3 inneholder presentasjon og drøfting av prosjektets metodologi. Studien blir definert som eksplorativ, pedagogisk aksjonsforskning, med perspektiv–realistisk epistemologi i grunn. Videre blir deltakernes roller, og dessuten styrker og svakheter i forskningsprosessen og datamaterialet, drøftet. Til sist i kapittelet blir forskningskvalitet vurdert og forskningsetiske overveielser beskrevet.

Viktige kontekster blir presentert i kapittel 4. De inkluderer den overordnete utdanningskonteksten med internasjonale trender og norske læreplaner. I tillegg er undervisningsplanen i prosjektet en kontekst som påvirker analysen, og denne blir grundig drøftet. Til slutt blir hverdagskonteksten i skolen beskrevet.

Strukturen i empirikapitlene følger til dels forskningsprosessen og starter med resultater fra en førtest elevene gjennomførte, i kapittel 5. Målet med kapittelet er å kartlegge hvilke førforståelser som ble aktivert i møtet mellom elevene og det historiske temaet.

I kapittel 6 presenteres resultater knyttet til den undersøkende læreprosessen og elevenes oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål drøftes. I kapittel 7 tar jeg opp tråden fra kapittel 6 og drøfter elevenes arbeidsprosesser, og ser på sammenhenger mellom veiledning, spørsmål og læringsutbytte.

I kapittel 8 drøfter jeg følelsenes plass i historieundervisning og innlevelse som mulighet og utfordring for læring.

I det siste empiriske kapittelet, kapittel 9, vil jeg vise hvordan det historiske temaet påvirket nåtidens klasserom, blant annet ved at ulike forståelser om mangfold eksisterte side om side i klasserommene og skapte en kompleks læringssituasjon.

Avslutningskapittelet samler trådene og drøfter den overordnete problemstillingen i prosjektet. De empiriske funnene blir samlet i en modell over historisk empati. Siden det er et aksjonsforskningsprosjekt, vektlegger jeg også implikasjoner for praksis. Til slutt foreslår jeg noen spørsmål til videre forskning.

# 2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Problemstillingen i denne avhandlingen fordrer en presentasjon og drøfting av de to historiedidaktiske perspektivene *historisk empati* og *vanskelig historie*. Historisk empati er hovedperspektivet, og vanskelig historie er inkludert fordi det kan nyansere og utfordre aspekter ved historisk empati. Derfor får historisk empati størst plass i dette teorikapittelet.

Jeg vil først gå gjennom teoretiske og historiefilofiske drøftinger knyttet til historisk empati. Jeg vil så plassere meg i feltet og underbygge definisjonen av historisk empati i denne avhandlingen, som presentert i innledningen. Så vil jeg presenterer noen viktige funn som går igjen på tvers av tidligere empirisk forskning. I siste del av kapittelet drøfter jeg vanskelig historie, konkretisert som nordisk eksepsjonalisme, fargeblindhet og hvithetsprivilegier, og følelsesmessig dissonans.

## *2.1 Historisk empati: Tidligere konseptualisering*

Historisk empati skiller seg fra dagligtalens intuitive forståelse av empati som innlevelse eller sympati og er et komplekst begrep i forskningslitteraturen. Brooks (2009) viser at historisk empati var et omstridt begrep med ulike betydninger i 2009, og dette gjentas et tiår senere (Endacott & Brooks, 2018; Wilschut & Schiphorst, 2019). Dette kan gjøre det vanskelig å sammenligne forskning, og resultatet kan bli «a somewhat disjointed conversation» der forskningsbidragene ikke i tilstrekkelig grad bygger på hverandre (Brooks, 2009, s. 228). Jeg ønsker å ta dette problemet på alvor og vil skrive meg inn i feltet slik det har utviklet seg etter 2009.

For å få oversikt over forskningsfeltet knyttet til historisk empati har jeg tatt utgangspunkt i Brooks (2009) sin forskningsoppsummering og har

gjennomført søk etter litteratur etter 2009.[7] Valget er gjort for å få en oversikt over hvordan forskningsfeltet har utviklet seg etter 2009, og hvor det står i dag. Mesteparten av den empiriske forskningen som er inkludert er kvalitativ. Thomas og Harden (2008) argumenterer for at det er viktig å analysere og syntetisere kvalitativ forskning. Kvalitative data og funn er ofte komplekse og må forstås i sin kontekst, og det kan derfor være vanskelig for praktikere, i dette tilfellet lærere, å forholde seg til denne kompleksiteten (Thomas & Harden, 2008, s. 47). Det er altså et behov for å sammenstille og drøfte kvalitative studier, med respekt for den enkelte studies kompleksitet og kontekst. Slik kan man søke å føre sammen den «disjointed conversation» som Brooks (2009, s. 228) beskrev. Oversikt over inkludert empirisk forskning er i vedlegg 1, og drøftingen av denne kommer senere i kapittelet.

Først må det presiseres at det finnes enighet på tvers av forskningslitteraturen på et overordnet plan: Historisk empati handler om å forstå en historisk aktørs perspektiv i denne personens kontekst, og 'å gå i den andres sko' er en metafor som er brukt (eksempler er Davison, 2012; Harris & Foreman-Peck, 2004; Rantala et al., 2016). Brooks (2009) viste til flere punkter der de fleste forskere langt på vei kunne enes: For det første at historisk empati både har en kognitiv og en affektiv dimensjon. For det andre at arbeid med historisk metode og kilder er sentralt, og at utgangspunktet for læreprosessen ofte er en person eller en hendelse. For det tredje at det trengs en bevissthet om nåtidens kontekst og ens egen posisjon, og hvordan den påvirker historiske tolkninger. Uenigheter var, ifølge Brooks (2009), knyttet til vektleggingen av det kognitive og affektive og, som en følge, hvilken plass et kreativt aspekt knyttet til innlevelse og fantasi bør ha.

[7] Jeg ekskluderte artikler som hadde andre tema som sitt primære mål og historisk empati som det sekundære (for eksempel museumsdidaktikk, spesialpedagogikk og VR-teknologi). I tillegg ekskluderte jeg forslag til undervisningsopplegg som var basert på litteratur og erfaring, og ikke på empirisk forskning.

Davison (2012) skisserer tre sentrale debatter i litteraturen om historisk empati. Den første er om det primært er et affektiv eller et kognitivt konsept, den andre handler om hvordan man kan måle utvikling av historisk empati og den tredje om hvordan den affektive og den kognitive dimensjonen samspiller (s. 3). I denne avhandlingen er debattene knyttet til kognitive og affektive dimensjoner er svært sentrale.

### *2.1.1 En affektiv og en kognitiv dimensjon*

Hva innebærer egentlig en vektlegging av en kognitiv og en affektiv dimensjon? Nedenfor er det eksempler på hvordan en sterk vektlegging av henholdsvis den kognitive og den affektive dimensjonen kan komme til uttrykk.

Foster (1999) vektlegger at historisk empati er en prosess som fører til at man kan forstå og forklare hvorfor mennesker i fortiden handlet som de gjorde (s. 19). For å oppnå dette trenger elever kunnskap om kontekst, kronologi og konsekvenser av historiske hendelser, og de må forstå at fortiden er forskjellig fra nåtiden og må vurderes på egne premisser. Til grunn for alt dette står arbeid med historiske kilder og bevisførsel (s. 19). Dette er en sterk vektlegging av kognitive aspekter og nedtoner elevenes emosjonelle responser. Barton og Levstik (2004) kan stå som representant for en tilnærming som vektlegger den affektive dimensjonen i stor grad. De understreker at kognitive aspekter også må inkluderes i det de kaller «Empathy as Perspective Recognition», men har et eget kapittel kalt «Empathy as Caring» (s. 228). Der knytter de den affektive dimensjonen til ulike sider ved elevers møter med fortidens aktører; motivasjon for det historiske temaet, moralske reaksjoner på urettferdighet i fortiden, omsorg for undertrykte historiske aktører og et ønske om å fremme rettferdighet i elevenes samtid.

I litteraturen jeg har inkludert etter 2009, er det stor enighet om at begge dimensjonene må med, men vektleggingen er ulik. Noen forskere vektlegger den kognitive dimensjonen sterkest, gjennom å arbeide med

kilder og kontekstualisere og fremsette historiske forklaringer (D'Adamo & Fallace, 2011; Perikleous, 2014; Rantala et al., 2016; Wilschut & Schiphorst, 2019). Andre mener at den affektive dimensjonen er viktigst, selv om disse presiserer at også en kognitiv dimensjon må inkluderes (Hillman, 2015; Morgan, 2015; Seng & Wei, 2010).

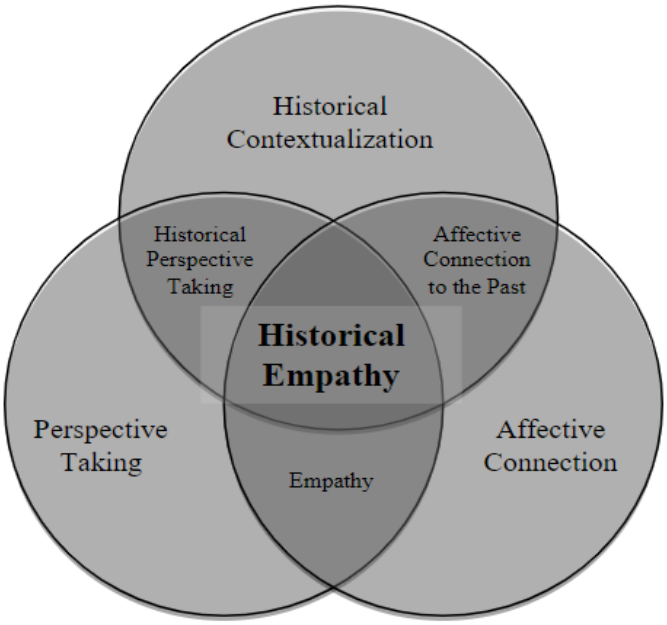
De fleste empiriske forskningsprosjektene mener likevel at et samspill mellom dem er viktig. Davison (2012) undersøkte forholdet mellom den affektive og den kognitive dimensjonen og konkluderer med at begge dimensjoner må være til stede i et undervisningsforløp, på ulike måter og til ulike tider. Nygren (2016) og Nolgård og Nygren (2019) finner at kognitive og affektive dimensjoner er svært tett sammenvevet i de elevtekstene de undersøkte (Nolgård & Nygren, 2019, s. 15; Nygren, 2016, s. 128). Dette er sterke indikasjoner på at de to dimensjonene eksisterer i klasserom når undervisningen skal fremme historisk empati, og at de er tett sammenvevde.

Det er utarbeidet flere rammeverk eller modeller som lærere kan bruke når de ønsker å fremme historisk empati. Foster (1999), som vektlegger det kognitive, foreslår fire steg: elevene skal få introdusert et historisk dilemma, skaffe seg kunnskap om kontekst og kronologi, drøfte historiske forklaringer basert på kilder og komme frem til en konklusjon de kan underbygge med argumenter (s. 20). Lévesque (2008) inkluderer både en affektiv og en kognitiv dimensjon. Han beskriver tre prosesser som samspiller når elevene skal analysere kilder for å fremme historisk empati: å forestille seg fortiden, å kontekstualisere fortiden og å moralsk vurdere fortiden (Lévesque, 2008).

Davison (2017) foreslår en prosess som består av tre trinn. Det første er «Entering into the past», som vektlegger den affektive dimensjonen gjennom at elevene skal øves opp i å ha et åpent sinn, være sensitive og tolerante i møte med andre mennesker og forestille seg fortiden. Dette steget inkluderer også å bli bevisst egne forestillinger. Det andre er «Working with the historical record». Dette steget vektlegger den

kognitive dimensjonen ved å utforske kilder, bygge kontekstualisert kunnskap og være bevisst multi–perspektiver. Det tredje er «Exiting the past», hvor elevene bes om å koble affektive og kognitive dimensjoner i en vurdering av fortidens aktører (s. 151).

Endacott og Brooks (2013, s. 44) presenterer et teoretisk og pedagogisk rammeverk som har vært innflytelsesrikt og blitt brukt i mange empiriske prosjekter (se for eksempel de Leur et al., 2017; Endacott, 2014; Endacott & Sturtz, 2015; Perrotta, 2016; Roberts, 2019; Virta & Kouki, 2014).




Figur 1 – Endacott og Brooks' (2013) modell

De vektlegger også både kognitive og affektive dimensjoner. *Historisk kontekstualisering* betyr å veve ulike aspekter ved det fortidige samfunnet sammen til en meningsfull helhet (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Wineburg (2001) skriver at å kontekstualisere er å «engage in an

active process of connecting things in a pattern», der man må være bevisst på brudd og kontinuitet med fortiden (Wineburg, 2001, s. 21, 92). For å klare dette, må elevene ha kunnskap om og erfaring med analyse og sammenstilling av historiske kilder, altså i en viss grad mestre historisk metode. For å legge til rette for slik kontekstualisering, må læreren kjenne godt til mulig kildemateriale og velge en historisk person eller hendelse som elevene kan kontekstualisere.

*Perspektivtaking* betyr å forstå en annens livsvilkår og verdensanskuelse for å forstå hva personen kunne ha tenkt i ulike situasjoner (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). *Den affektive påkoblingen* handler om å vurdere hva den historiske aktørens affektive respons på omstendigheter kunne ha vært. Her kan elevene bruke sine egne erfaringer for å tenke seg til hvordan det kunne ha vært for den historiske aktøren (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Deres forslag til undervisningsplan har fire faser: introduksjon av historisk situasjon eller aktør, en utforskende fase med primær- og sekundærkilder, en presentasjon av det elevene har funnet ut, og en samtale om sammenkoblinger mellom fortid og nåtid (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Endacott og Brooks (2013) mener historisk empati også skal istandsette elevene til handling i nåtiden, og åpner for å vurdere fortiden moralsk slik at det kan gi innspill til etiske vurderinger i nåtiden (s. 45). Det er altså likheter med Lévesque sin tredeling: forestillingsevne, kontekstualisering og moralsk vurdering.

Disse modellene søker å møte kritikken som er fremsatt mot historisk empati. Ulike versjoner av to typer motargumenter er viktige: det å sette seg fullstendig inn i en annens perspektiv er umulig, og historisk empati åpner i for stor grad for fantasi (Endacott & Brooks, 2018, s. 212–213). Perikleous (2014) argumenterer grundig mot at identifikasjon, sympati og fantasi kan være en del av historisk empati. Historisk empati er ikke identifikasjon, forstått som å flytte inn i hodet til en annen. Heller ikke sympati. Weihe (2008) forklarer forskjellen mellom sympati og empati

slik: «med empati forestiller [man] seg hvordan det er å være den andre; med sympati er en i den andres sted og føler som den andre» (s. 39). Det kan innebære at vi synes synd på den andre, og det gjør at vi «ser den andre fra en maktposisjon og ikke som likeverdig» (Weihe, 2008, s. 39). Til sist er historisk empati ikke fri fantasi («imagination»), men må bygge på kilder. Modellene imøtekommer disse innvendingene ved å vektlegge kontekstualisering og arbeid med historiske kilder som sentrale elementer.

Som premiss for disse drøftingene av affektive og kognitive dimensjoner, ulike modeller og utfordringer ved historisk empati ligger ulike vurderinger av hva historie er. Det blir derfor nødvendig å vurdere mulige historiefilosofiske grunnlag for historisk empati.

### *2.1.2 Historiefilosofisk grunnlag – et kort overblikk*

Historisk empati er et historiedidaktisk begrep, og det er viktig å presisere at skolefaget og disiplinfaget historie er ulike, om enn nært beslektet. Begge må likevel forholde seg til ideer om hva historie er, og hva vi kan vite om fortiden.

I spørsmålet om vi kan forstå fortidens aktører, er det minst to grøfter. Fortidens horisont er helt fremmed for oss, og dette gjør forståelse umulig. Eller mennesker i fortiden og nåtiden er helt like, og dette muliggjør forståelse, men gjør at vi overser den historiske aktørens annerledeshet. Innenfor disiplinfaget historie har ulike diskusjoner om hvorvidt man kan ta en fortidig aktørs perspektiv, funnet sted siden 1800-talet og fremveksten av universitetsfaget historie og den tyske historismen. Denne retningen la vekt på systematisk kildearbeid for å forstå fortiden på fortidens premisser (Krogh, 2021, s. 31). Ringer (1997) hevder at «*the principle of empathy*» lenge var en del av den tyske historiske tradisjonen; historikeren skal sette seg inn i den historiske aktørens kontekst og tenkemåte (Ringer, 1997, s. 10). Leopold von Ranke (1795–1886) var sentral i prosessen frem mot etableringen av

moderne historievitenskap. Han mente at man kan få en objektiv erkjennelse av fortiden løsrevet fra samtidsorientering (Jenssen, 2002, s. 185), og historisk empati har røtter i denne tradisjonen (Retz, 2015, s. 215). Historiedidaktikere som legger ensidig eller svært stor vekt på den kognitive dimensjonen av historisk empati, kan plasseres i nærheten av et slikt ideal. Denne forståelsen skiller seg fra forståelser av historisk empati som vektlegger det tolkende subjektet sin påvirkning på historiske forklaringer.

R.G. Collingwood (1889–1943) sin historiefilosofi har vært innflytelsesrik i engelskspråklige forståelser av historisk empati (Retz, 2015; Wilschut & Schiphorst, 2019).[8] Et grunnleggende prinsipp i hans filosofi er at virkeligheten kan undersøkes rasjonelt, og at det derfor er mulig å rekonstruere og analysere fortidige aktørers handlinger (D'Oro, 2015, s. 194). Historisk forståelse oppnås ifølge Collingwood gjennom «re-enactment»; historikeren forsøker å gjenskape, også ved hjelp av forestillingsevne, fortidige aktørers tanker og handlinger, slik de gav mening for dem i deres kontekst (D'Oro, 2015, s. 195; Wilschut & Schiphorst, 2019, s. 76). Collingwood fremholder at fakta i fortiden ikke er observerbare og derfor ikke kan forstås løsrevet fra historikerens slutninger om dem (D'Oro, 2015, s. 197). Han mener altså at det tolkende subjektet i sin samtid spiller en rolle, f.eks. gjennom forestillingsevne, men understreker samtidig tydelig at re-enactment ikke skal ta utgangspunkt i historikerens samtidige forståelse.

Retz (2015) hevder at Collingwood ikke i tilstrekkelig grad løser et sentralt dilemma for historisk empati i klasserommet: «the hermeneutical tension between our own historicity and the need to understand past agents by the standards of their own time, place and individual circumstances» (s. 215). Han argumenterer for at Hans-Georg Gadamer (1900–2002) sin hermeneutikk er en bedre tilnærming. Den understreker historisiteten til den tolkende og viktigheten av å være denne bevisst for

[8] Eksempler som er inkludert i denne avhandlingen, er Seng & Wei (2010), Davison (2012) og de Leur et al. (2015).

å unngå å mistolke fortiden (Retz, 2015, s. 221). Den lærende kan altså ikke legge fra seg sin samtidige tenkning, men tar den med inn i møtet med kildene. Gadamer beskriver historisk forståelse som sammensmeltning mellom den tolkendes og tekstens forståelseshorisonter, og resultatet kan bli ny forståelse av både fortiden og oss selv (Retz, 2015, s. 224).

Den empiriske forskningslitteraturen som blir presentert senere, viser at nåtiden har hatt stor påvirkning på elevenes historiske tolkning i ulike prosjekter der historisk empati har vært læringsmål. I tillegg er Gadamer brukt som grunnlag når det er snakk om empati på generell basis; empati kan oppnås ved å søke horisontsammensmeltning mellom en annens og egen erfaringshorisont (Weihe, 2008, s. 23–24). Dette er vektige argumenter for å bruke Gadamer som et historiefilosofisk fundament for historisk empati. Jeg gir en kort gjennomgang av sentrale begreper i Gadamers hermeneutikk senere i kapittelet.

En kritikk mot å gi nåtiden en så stor rolle gis av Bjerre (2021). Hun bruker en fenomenologisk tilnærming i sin forskning og mener man må beskytte fortiden mot nåtidsrefleksjon som skal fremme identitet og meningsdanning (s. 245). Hennes skrekkscenario er at elevene «kun møder egne eller andres nutidige livserfaringer i [historie]faget» (Bjerre, 2021, s. 245). Hun mener historisk empati ikke oppfordrer til et perspektivskifte som gir innsikt i hvordan en historisk aktør opplevde en gitt situasjon (s. 246). Jeg støtter hennes forbehold om at historisk læring ikke skal ha som ensidig mål å gi innsikt i nåtiden. Samtidig mener jeg at historisk empati nettopp ber eleven om å skifte perspektiv, og at man ikke kan se bort fra at det alltid skjer med utgangspunkt i elevens nåtid. Johansson (2017) skriver ikke om historisk empati, men funnene er likevel relevante for denne diskusjonen. I starten av prosjektet mente forskerne at elevene gjorde feil når de kom med moralske vurderinger eller anakronistiske påstander (Johansson, 2017, s. 177). Han ender opp med å argumentere for at studenters nåtidige perspektiver faktisk *må*

inkluderes som et utgangspunkt for historisk læring (Johansson, 2017, s. 177).

Til slutt i dette korte overblikket vil jeg argumentere for at man må forstå historisk empati i lys av flere strømdrag i historieforskning fra 1960-tallet og fremover. For det første skjedde det en vending bort fra de store, nasjonale fortellingene, og mot et mangfold av historier 'nedenfra', for eksempel kvinnehistorie og minoritetshistorie (Iggers, 2012, s. 7). Tematikken i historieforskning inkluderte ikke bare store hendelser, men hverdagslivet og mikrohistoriske tilnærminger (Iggers, 2012, s. 14). Det ser vi igjen i empirisk forskning om historisk empati, der elever svært ofte arbeider med kilder knyttet til enkeltpersoner eller grupper, ikke overordnete strukturer. For det andre ble det stilt spørsmål om objektiv historievitenskap i det hele tatt er mulig, eller om historieskriving er fiksjon (Iggers, 2012, s. 9). Vi kan se spor av denne postmoderne vendingen i drøftingen av den affektive dimensjonen, fantasi og sympati. Man kan lett karikert si at historiefaget har flyttet seg fra en objektiv, distansert og sann stor fortelling til komplekse, subjektive rekonstruksjoner av mikrofortellinger. Sånn sett utgjør historisk empati et brudd med positivistisk historieforskning, og også med nasjonsbyggingsoppdraget historieundervisning tradisjonelt har hatt i Norge (Lorentzen, 2005).

### *2.1.3 Historisk forståelse som horisontsammensmeltning*

Sentrale begreper hos Gadamer er fordommer, horisont og horisontsammensmeltning. Opplysningstiden så fordommer som motsetning til fornuft, og derfor noe man måtte unngå (Gadamer, 1998, s. 279). Gadamer, derimot, utfordret dette og hevdet at vi aldri kan komme utenom våre fordommer (Gadamer, 1998, s. 277). Fordommene våre er førforståelser som utgjør strukturen som vi ser og tolker alle situasjoner gjennom; de utgjør våre horisonter (Gadamer, 1998, s. 302).

Det er umulig for oss å være bevisst alle våre fordommer, men både fordommer og horisonter har et potensial for endring (Gadamer, 1998, s. 304). Vår horisont er ikke først og fremst individuell, men delt i fellesskapene vi er en del av (Krogh, 2021, s. 54–55).

Historisk forståelse skjer i en prosess som Gadamer kaller horisontsammensmeltning. Når vi prøver å forstå en aktør i fortiden, hopper vi ikke ut av vår nåtidige horisont for å lande i hennes fortidige horisont:

> There is no more an isolated horizon of the present in itself than there are historical horizons which have to be acquired. *Rather, understanding is always the fusion of these horizons supposedly existing by themselves* (Gadamer, 1998, s. 306)

Det er snakk om å la den lærendes fordommer og kunnskap endres og utvides i møtet med den fortidige horisonten. I et åpent samspill kan den tolkendes fordommer bli utfordret og muligens forvandlet (Gómez, 2015, s. 259).

Middelet for å oppnå forståelse er den hermeneutiske sirkel. Den sirkulære tolkningsprosessen beveger seg tradisjonelt mellom deler av en tekst til hele teksten og tilbake, slik det først var formulert av Friedrich Ast (Scholtz, 2015, s. 66). I Gadamers forståelse beveger denne sirkulære prosessen seg mellom den tolkendes horisont og tekstens horisont (Gander, 2015, s. 140). Man må derfor alltid ta den andre på alvor og anerkjenne dens forskjellighet (Botts, 2015, s. 513).

Følgelig er forståelsen alltid tosidig, vi øker forståelsen for både fortiden og oss selv (Gander, 2015, s. 138). Det er ikke alltid bare mer kunnskap om den andre som skal til for å forstå andres perspektiver, men også en bevissthet om egne førforståelser og egen posisjon (Janz, 2015, s. 475). Målet for forståelse er dermed ikke å finne den ene objektive sannheten, men en «'polyphonous' account of different interpretations», der

kildegrunnlaget åpner for og validerer ulike tolkninger, men også setter grenser for mulige tolkninger (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 105, 109).

En slik holdning kan tolkes som relativisme.[9] I mitt prosjekt viser det historiske temaet urettferdige maktstrukturer og utbytting som vi fremdeles ser konsekvensene av. I en skolekontekst og i lys av læreplanens moralske dimensjon er det vanskelig å undervise relativistisk om dette temaet, for eksempel ved at man anser alle fortidige aktørers valg som moralsk likeverdige. Det er likevel mulig å beskrive Gadamers forståelse av sannhet som perspektivrealisme heller enn ren relativisme (Healy, 2015, s. 294). Det å være åpen for horisontsammensmelting i møte med historiske aktører betyr ikke at man må stille seg nøytral til innhold eller meninger, og fordrer heller ikke enighet med dem (Gander, 2015, s. 141–142).

Jeg mener at Gadamer gir et godt filosofisk grunnlag for historisk empati, også om vanskelige temaer. Hans hermeneutikk krever at eleven tar den historiske aktørens perspektiv på alvor, men det er likevel rom for å bli forstyrret av og utfordre holdninger og praksiser som man mener er uriktige eller urettferdige. I forståelsesprosessen stilles det samtidig opp et speil mot oss selv som inviterer til en refleksjon om egne fordommer, og vi får utfordret vårt samfunns rådende fortellinger.

## 2.2 Plassering i feltet

På bakgrunn av gjennomgangen over mener jeg det er to sentrale akser som må avklares for å plassere meg i feltet: Den første er om det er snakk om affektive og/eller kognitive dimensjoner, og den andre er hvordan man skal forholde seg til det tolkende subjektet i sin samtid. I tillegg er det viktig å avklare hva man snakker om når man bruker begrepet historisk empati. I tidligere forskning er det blant annet brukt «ability»,

[9] Gadamer ble av Jürgen Habermas kritisert for å mangle et kritisk perspektiv i sine arbeider (Krogh, 2021; Retz, 2018, s. 162; Smith, 2015, s. 604).

«achievement» og «capacity» (Brooks, 2009) og «skill» (Bartelds et al., 2020) om historisk empati. I tillegg har det blitt diskutert om det skal beskrives som en prosess eller noe man oppnår (Endacott & Brooks, 2018, s. 204). For eksempel forstår Endacott og Brooks (2013) det som en prosess (s. 42). Det kan altså være en arbeidsprosess, en egenskap hos eleven, en ferdighet/kompetanse eller et læringsmål.

Her forstås historisk empati som et læringsmål, noe som innebærer at elevene klarer å ta perspektivene til ulike aktører i deres historiske kontekster. For å nå dette målet trenger elevene ferdigheter knyttet til historisk kontekstualisering (kognitiv perspektivtaking). I tillegg trengs det innlevelse (affektiv perspektivtaking), som skjer med utgangspunkt i elevenes emosjonelle responser på ulike samfunnsforhold i fortiden. Altså oppstår historisk empati i møtet mellom elevenes nåtidige horisonter, som inkluderer kunnskaper, erfaringer, overbevisninger og følelser, og fortidige aktørers kontekster og livsvalg. Det trengs derfor bevissthet om at fortid og nåtid er ulike, og at eleven tolker med utgangspunkt i sin egen historiske kontekst.

Min forståelse innebærer altså både en kognitiv og en affektiv dimensjon. Dersom man bare oppnår kontekstualisering, vil man ha kunnskap om et samfunn i fortiden, men ikke nødvendigvis ta en fortidig aktør sitt perspektiv. For eksempel kan en elev forstå at kommunikasjonsmuligheter mellom England og Uganda på tidlig 1900-tall var helt andre enn i dag, men likevel ikke reflektere over hva det kunne bety for barn som var igjen i England mens foreldrene bodde i Uganda. Dersom man bare har innlevelse, vil man kun bruke sine egne erfaringer som grunnlag for forståelse, men mangle kunnskap som gjør at man kan forstå den historiske aktøren i dens kontekst. For eksempel kan man tolke det at barn var igjen i England mens foreldrene var i Uganda, som barnemishandling, uten å ta inn den historiske konteksten.

Til sist mener jeg at det tolkende subjektet i sin samtid må vektlegges, i tråd med blant annet Retz (2015) sin kritikk av tidligere

konseptualisering av historisk empati. Gadamers horisontsammensmeltning viser hvordan vi kan få ny kunnskap om fortiden, men også at fortiden kan fungere som et speil som viser våre verdier og overbevisninger. For eksempel kan kunnskap om jubileumsutstillingen i 1914 kaste lys over representasjoner av afrikanere i nåtidens reiseprogrammer.

## 2.3 Tidligere empirisk forskning

Ifølge Brooks (2009) viste empirisk forskning at elever i hele skoleløpet kan ha utbytte av oppgaver som er ment å fremme historisk empati. Det samme gjelder nyere empirisk forskning om elevperspektivet, se vedlegg 1. Det ble også i 2009, som i etterkant, presentert utfordringer knyttet til å fremme historisk empati. Jeg vil videre først presentere tidligere empirisk forskning på lærerperspektivet, før jeg presenterer fire overgripende funn i litteraturen om elevperspektiv.

### 2.3.1 Lærerperspektivet

Et sentralt funn i forskning på lærerperspektivet er at den komplekse settingen som et klasserom utgjør, påvirker hvordan lærere tolker og operasjonaliserer historisk empati. Lærerne som var med i Cunningham (2009), forstod historisk empati delvis i overensstemmelse med forskningslitteraturen, men la større vekt på praktiske hensyn (s. 688). De måtte ta hensyn til mange ulike og til tider motstridende mål i undervisningen, og ta avgjørelser i dilemmaer som oppstod, for eksempel knyttet til moralsk vurdering av fortiden (s. 691). De inkluderte et vidt spekter av aktiviteter for å fremme historisk empati (s. 698).

Lærerne i studien til Bartelds et al. (2020) forstod historisk empati som en ferdighet («skill») som består av en kognitiv og en affektiv dimensjon (s. 543–544). Den kan fremmes ved å undervise om historisk kontekst og gjøre elevene bevisst på deres egen posisjonalitet (s. 537). De viktigste målene med historisk empati mente de var å forstå fortiden og

få kompetanser som setter elevene i stand til å være medborgere (s. 537). Et stort flertall brukte ikke begrepet historisk empati eksplisitt, men de søkte likevel å fremme innholdet (s. 540). De holdt frem øyenvitneberetninger som den beste måten å fremme historisk empati på, men dette brukte de i svært liten grad (s. 241).

Endacott og Sturtz (2015) fulgte én lærer i prosessen med å planlegge og gjennomføre et opplegg som skulle fremme historisk empati, men som også skulle tematisere sosial kontroll (s. 2). De finner at tanker rundt historisk empati bare utgjorde en liten del av den totale planleggingen (s. 15). Derfor ble prinsipper knyttet til historisk empati av og til lagt til side i den praktiske gjennomføringen. Et eksempel er da læreren bevisst la til rette for en anakronistisk, altså ikke kontekstualisert, debatt knyttet til kvinners rettigheter i det antikke Aten. Dette ble gjort fordi hun ønsket at elevene skulle tenke kritisk om «the continuity and change of social control as a human phenomenon» (Endacott & Sturtz, 2015, s. 14). Et annet eksempel på en kompleks pedagogisk situasjon der ulike hensyn står mot hverandre, er hentet fra Nolgård og Nygren (2019). De mener det ser ut til at lærerne som rettet de nasjonale prøvene, også vurderte elevenes moralske stillingtagen (s. 17). Hvis dette er tilfellet, kan det tolkes som at lærerne la vekt på verdier som er uttrykt som viktige i andre deler av utdanningssystemet (s. 17).

Et annet funn hos Endacott og Sturtz (2015) er at læreren på tross av nøye planlegging ikke kunne forutse hvor elevene ville stå fast. De komplekse og uforutsigbare prosessene i klasserommet gjorde at hun måtte justere opplegget mye underveis i undervisningen (s. 15). D'Adamo og Fallace (2011) beskriver at deres undervisning som skulle fremme historisk empati, var arbeidskrevende for læreren og krevde mye strukturert tilrettelegging (s. 86).

Fra et lærerperspektiv er det særlig kompleksiteten i skolehverdagen som står igjen som et viktig overgripende funn. Det er mange ulike og til dels motstridende mål for undervisningen som skal holdes sammen og

navigeres mellom. I tillegg gjør den komplekse og flytende klasseromssituasjonen lærernes arbeid med å operasjonalisere historisk empati utfordrende.

## *2.3.2 Elevperspektivet*

### 2.3.2.1 Kontekstualisering

Et første funn som går igjen i tidligere forskning er at kontekstualisering er mulig, men vanskelig for elever i ulik alder. D'Adamo og Fallace (2011) slår fast at deres elever kunne innta andre perspektiver, men at det var vanskelig å beskrive perspektivet til den historiske aktøren presist og konsistent. Dette var vanskelig både fordi det krevde omfattende informasjon om konteksten, og fordi elevene ikke klarte å skille konsekvent mellom nåtid og fortid (D'Adamo & Fallace, 2011, s. 85). Rantala (2011) og Rantala et al. (2016) viser lave nivåer av kontekstualisert historisk empati hos sine deltakere. Virta og Kouki (2014) konkluderer med at historisk kontekstualisering var den svakeste dimensjonen i tekstene til deres deltakere (s. 154). Nygren (2016) fant veldig lite «sourcing» og «corroboration» i studenttekstene han analyserte (s. 121). Han poengterer likevel at dette kan ha vært mer til stede enn tekstene avslører, fordi kontekstualisering innebærer kognitive prosesser som skjer før sluttproduktet ferdigstilles (s. 129). Nolgård og Nygren (2019) konkluderer med at kildekritikk er den minst fremtredende kategorien i deres materiale og at historisk tenkning er vanskelig for elevene (s. 9).[10]

Utenom D'Adamo og Fallace (2011) er alle disse forskningsprosjektene fra nordiske land. Rantala et al. (2016) forklarer mangelen på historisk kontekstualisering i sitt prosjekt med den tradisjonelle finske

[10] Empirisk forskning som har kontekstualisering, ikke historisk empati, som hovedmål, viser også at kontekstualisering er utfordrende både for lærere og elever (se for eksempel Havekes et al. (2012) og Huijgen, van de Grift, et al. (2018)).

historieundervisningen. Denne fokuserer på makrofortellinger og strukturer, vektlegger innhold heller enn historisk metode og læreboka har hatt en sentral plass (Rantala et al., 2016, s. 327). De forklarer denne tradisjonen med at historisk bevissthet har vært en sentral historiedidaktisk tilnærming i de nordiske landene, en tradisjon som legger vekt på fortellingen og sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid (Rantala et al., 2016, s. 342). Disse funnene og refleksjonene er relevante for mitt prosjekt, siden Norge står i en ganske lik tradisjon som det Rantala et al. (2016) beskriver.

Siden historisk empati søker å sette individer eller en hendelse inn i en større kontekst, er kontekstualisering helt avgjørende for å løfte blikket til strukturene og ikke bli værende i den lille livsverdenen. En fare når elevene ikke klarer å kontekstualisere, er at de sitter igjen med individforklaringer heller enn forståelser som har et kritisk blikk på strukturer. Wilschut og Schiphorst (2019) fant at nesten alle elev-deltakerne argumenterte med utgangspunkt i personlige forhold hos den historiske aktøren (s. 83). Mange av deltakerne i prosjektet til Virta og Kouki (2014) fokuserte også på individet heller enn de historiske strukturene, og forklarte handlinger med psykologiske perspektiver (s. 155).

#### 2.3.2.2 Den rådende fortellingen

Et annet funn som går igjen i tidligere empirisk forskning er at rådende og hegemoniske narrativer påvirker elevens prosess frem mot historisk empati. Det betyr at elevene griper til fortellinger som allerede finnes i samfunnet når de møter et nytt historisk tema. Deres førforståelser om temaet er altså med på å påvirke deres tilnærming til og tolkning av fortiden. de Leur et al. (2015) konkluderte med at elevenes svar lente seg på velkjente narrativer, som for eksempel 'den stakkars fabrikk-barnearbeideren' (s. 81). Undervisningstemaet i Nersäter (2019) sitt prosjekt var kolonihistorie. Han skriver at narrativet «a suppressed majority-population demanding equal political rights, opposed by an

elite possessing political and economic power», vekket følelsesmessig engasjement i så stor grad at elevene la vekk kritisk tolkning av kildene og endte i sympati (Nersäter, 2019, s. 117–118).

I andre prosjekter viser elevene til FNs menneskerettigheter (Nygren, 2016; Virta & Kouki, 2014), og dette mener jeg kan tolkes som å lene seg på en stor fortelling om FNs rolle som moralsk fundament for vårt samfunn. Nygren (2016) viser hvordan en svensk hegemonisk fortelling om nasjonale minoriteter påvirket studentenes moralske fordømmelse[11] av fortidige aktørers behandling av romanifolket. Endacott (2014) lot elevene som deltok i prosjektet hans, drøfte Harry Trumans beslutning om å bruke atombomben mot slutten av andre verdenskrig. Under elevenes diskusjoner la han merke til at tematikken ledet dem inn i moderne fortellinger om rasisme, og at det måtte forhandles rundt elevenes ulike posisjoner i nåtiden (Endacott, 2014, s. 13, 26, 27).

#### 2.3.2.3 Nåtidens moralske verdier

Et tredje viktig funn som går igjen på tvers av mange empiriske studier, er at det er en risiko for at fortiden blir unyansert fordømt i lys av nåtiden, særlig når temaet og den store fortellingen er moralsk ladd. Elevene i Perikleous (2011) hadde med seg sine førforståelser i møte med oppgavene de skulle svare på. De uttrykte presentisme og en forståelse av fortidens samfunn som mangelfullt sammenlignet med nåtiden (s. 14). I studien til Rantala et al. (2016) var temaet den finske borgerkrigen i 1918. De fant at nåtidige tanker og holdninger påvirket forståelsen av fortiden, og at deltakerne fordømte fortiden moralsk (Rantala et al., 2016, s. 337). de Leur et al. (2017) fant at oppgaver som ba elevene innta et førstepersonsperspektiv, førte til mer presentisme og mer moralsk fordømmelse (s. 347).

[11] Det engelske ordet er «judgment» som bærer i seg både betydningene fordømmelse og vurdering. I teksten velger jeg fordømmelse eller vurdering alt etter hvordan «judgment» er brukt i forskningsartiklene.

Virta og Kouki (2014) valgte finsk evakuering av barn til Sverige under andre verdenskrig som historisk tema i sitt prosjekt, og opplevde at deltakerne fordømte fortidens aktører på moralsk grunnlag. Forskerne argumenterer for nødvendigheten av en diskusjon om moralske og etiske implikasjoner knyttet til fortidige aktørers valg (Virta & Kouki, 2014, s. 156). Nolgård og Nygren (2019) fant at deltakerne inntok «ideological, critical and moral positions when discussing the present and future in light of the past» (s. 16). Deltakerne i Nygren (2016) forsvarte menneskerettighetene og tok standpunkt mot rasisme (s. 130). En av elevene som deltok i studien til Endacott (2014), inntok også et standpunkt med utgangspunkt i nåtiden:

> Betsy for example, was visibly affected by the casual use of the term "Japs," prompting her to ask the rest of the group to refer to the Japanese by their "correct name." When another student responded with, "That's what they were called back then," Betsy retorted, "That doesn't matter because we are talking about them here today." (Endacott, 2014, s. 13)

Med bakgrunn i forskningslitteraturen er det på sin plass å spørre med Nygren (2016) om historiefaget kan bli et redskap for å lære moral heller enn å lære historisk tenkning. Et funn av Levstik (2008) er interessant i denne sammenhengen. Hun fant at elevene som deltok i hennes studie, hadde lite historisk innholdskunnskap om New Zealands historie. De forklarte derfor nasjonens utvikling ved å peke på moralske dyder, som rettferdighet, og kjente plot, for eksempel helten som møtte en hindring og overvant den (Levstik, 2008, s. 385). Dette gjorde at elevene så samfunnet de identifiserer seg med, som moralsk godt, og hindret dem i å forstå hvordan urettferdighet fremdeles kunne skje i nåtiden (Levstik, 2008, s. 385). Ifølge Bjerre (2021) fremmer danske læreverk i historie «kronocentrisme», som betyr forståelsen av fortidige aktører og samfunn som «mindre klog, mindre lykkelig og mindre sympatisk» enn nåtidens samfunn (s. 243).

#### 2.3.2.4 Følelsesmessig engasjement

Et fjerde funn som går igjen i empirisk forskning, er at undervisning som skal fremme historisk empati vekker et sterkt følelsesmessig engasjement, og at dette kan være utfordrende i klasserommet.

Nygren et al. (2014) observerte at historisk empati som anerkjennende omsorg var vanligst i datamaterialet (s. 231). Virta og Kouki (2014) så at deltakerne i deres prosjekt viste sympati med de finske barna som ble evakuert til Sverige, ikke empati med et helhetsblikk på hendelsen (s. 156).

Følelsene var ulike fra deltaker til deltaker i Endacotts prosjekter (2010, s. 23; 2014, s. 19). Noen elever hadde analytiske og pragmatiske tilnærminger (Endacott, 2014, s. 18). Én elev hadde en sterk opplevelse av «affective dissonance» i møtet mellom egen posisjon og nåtidige verdier og lidelsene til japanerne etter atombombene ble detonert (Endacott, 2014, s. 19). Det ble også uttrykt sympati, i betydningen å synes synd på, heller enn empati (Endacott, 2014, s. 26). Han fant også at sterke følelser kunne føre til sterkt ubehag («personal distress»): «self-focused, aversive reaction to the apprehension of another's emotion, associated with the desire to alleviate one's own but not the other's distress» (Eisenberg & Eggum (2009) i Endacott, 2014, s. 26). Da oppstår verken empati eller sympati, men et ønske om at ubehaget må opphøre. Han konkluderer med at sterke følelsesmessige reaksjoner kan sette til side kognitive tilnærminger til temaet (Endacott, 2014, s. 29).

Hillman (2015) skriver om studenters møte med videoer av tidsvitner fra Holocaust. Hun gjør det klart at dette møtet kan fremprovosere ulike forsvarsmekanismer, som å uttrykke fortvilelse og frykt, å fokusere bare på fakta eller overidentifikasjon, at man tror man føler som den andre (Hillman, 2015, s. 312–313). Likevel mener hun at følelsesmessig innlevelse også er en mulighet for forståelse. Hillman (2015) poengterer at i Holocaust-undervisning bidrar følelser til at den lærende forstår omfanget og virkningene av hendelsen, og at de slik kan være en bro fra

nåtiden til den uforståelige fortiden og kan hindre ufølsomhet rundt temaet (s. 306–307). Endacott (2010) skriver også at deltakerne i hans prosjekt klarte å bruke erfaringer i eget liv for å forstå de vanskelige valgene historiske aktører måtte gjøre (s. 32).

Denne gjennomgangen viser at undervisning om historisk empati er utfordrende, særlig i moralsk ladde temaer. Det kreves for det første historisk kontekstualisering, noe som er vanskelig for mange elever. For det andre påvirker elevenes nåtidsperspektiver læringen. Hegemoniske fortellinger legger føringer for læreprosessen, og moralsk fordømmelse kan være nærliggende. Til sist kan sterke følelser være utfordrende på flere måter.

## 2.4 Vanskelig historie

Ifølge Stoddard (2021) har begrepet vanskelig historie vokst frem det siste tiåret. Det gir teoretiske perspektiver på møtet mellom nåtidens lærende og historiske representasjoner av traumatiske hendelser (Stoddard, 2021, s. 1). I mitt prosjekt handler det om elevdeltakernes møter med kildene og historiefortellingene om imperialisme i Afrika. Dette møtet kan utgjøre verdifulle muligheter for læring, for eksempel ved å utfordre og nyansere rådende nasjonale fortellinger, og det kan være utgangspunkt for å arbeide for rettferdighet i nåtiden (Stoddard, 2021, s. 1, 9). Her kjenner man igjen mål fra historisk empati.

Samtidig finnes det særlig to utfordringer som lærere må være bevisste. Det første er knyttet til elevene på individnivå; ulike elevers kontekster, erfaringer og posisjoner fører til ulike møter med kildene. Det andre viser samspillet mellom samfunn, skole og individet; tankegodset som rettferdiggjorde den traumatiske hendelsen og handlingen i fortiden, kan i mange tilfeller fremdeles være til stede i samfunnet i nåtiden (Stoddard, 2021, s. 9). I mitt prosjekt henger dette sammen med post–koloniale perspektiver. Interessen for postkoloniale perspektiver i historieundervisning har økt de siste tjue årene, og minst tre globale

kontekster har vært medvirkende: økende forskjeller på verdensbasis med årsaker i kolonitiden, migrasjonsmønstre som gjør at folk med ulike historier skal leve og lære sammen, og debatter om statuer og gatenavn som uttrykker Europas koloniale fortid (Popp et al., 2019, s. 8–11).

Gross og Terra (2019) gir en utfyllende definisjon av vanskelig historie. Det (1) handler om en fortid som er sentral for nasjonal historie, (2) tilnærmingen utfordrer vedtatte sannheter om fortiden, (3) fortidens tankegods har koblinger til problemer i nåtiden, (4) representasjoner viser ofte vold som er godtatt eller gjennomført av statsmakt, og (5) til sammen skaper dette ubalanse og dissonans hos den lærende (Gross & Terra, 2019, s. 4–5). Jeg vil i det videre utdype hvordan punktene kommer til uttrykk i undervisningstemaet i prosjektet, og hvilke teoretiske perspektiver som kan kaste lys over hvert av dem.

### *2.4.1 Nordisk eksepsjonalisme*

Det første punktet i definisjonen kan utfordres, for har kolonitiden vært en sentral del av norsk nasjonal historie? Jeg vil si ja, men på en indirekte måte. En stor, hegemonisk fortelling i Norge om kolonihistorien har blitt kalt nordisk eksepsjonalisme (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Denne fortellingen innebærer en selvforståelse av at Norden, inkludert Norge, er ulikt andre land i Europa og derfor har en helt perifer rolle i koloniseringsprosesser. Selvforståelsen vektlegger at Norge har vært kolonisert av Danmark og Sverige, og ikke har kolonisert andre. Dette perspektivet utelukker altså helt koloniseringsprosessen som foregikk under fornorskningspolitikken ført mot samene og andre nasjonale minoriteter. I tillegg viser nordisk eksepsjonalisme til ideen om de nordiske landene som gode, ansvarsfulle 'verdensborgere' som fremmer fred, løser konflikter og handler rasjonelt (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Denne selvforståelsen har ført til at nordiske land har vært aktive i antirasistisk arbeid utenfor landegrensene, uten å anerkjenne rasisme innenfor egne grenser (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 2). Hübinette (2012) og Rastas (2012) viser en svensk og finsk selvforståelse der

rasisme ikke finnes. Jore (2018) viser en norsk selvforståelse der staten følger rettsstatsprinsipper og legger til rette for inkludering, men ser bort fra ekskludering av minoriteter. Kolonihistorien er dermed sentral for den norske selvforståelsen ved at vi står utenfor koloniseringsprosesser og fremmer rettferd og fred.

Det finnes paralleller i andre europeiske land som opplevde kolonisering, og som selv ikke hadde oversjøiske kolonier, for eksempel Estland og Polen (Popp et al., 2019, s. 20). Disse landene plasserer også seg selv utenfor europeisk kolonihistorie, og det er lite diskusjon om landene indirekte bidro til kolonialisme, for eksempel gjennom kristen misjon, eller om rasistiske stereotypier har påvirket samfunnet (Popp et al., 2019, s. 20–21).

### *2.4.2 Å utfordre vedtatte sannheter*

I tråd med punkt nummer to i definisjonen til Gross og Terra (2018) utfordrer representasjonene fra utstillingen i Oslo i 1914 og såpereklamen fra Goma den nasjonale selvforståelsen om det fredelige og antirasistiske Norge. Samtidig har vi inkludert representasjoner som kan opprettholde stereotypier, og det blir viktig å drøfte vårt utvalg av historiske kilder, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.

For å utfordre rådende fortellinger om kolonihistorie, må man legge til rette for at elever med ulik kulturell bakgrunn skal kunne gjenkjenne, speile og forhandle sin identitet uten å møte rasialiserte stereotypier (Brett & Guyver, 2021, s. 7; Moncrieffe, 2020, s. 19; Popp et al., 2019, s. 10). Rasialisering kan forstås som en sosial praksis der biologiske kjennetegn, som hudfarge, kobles til mening og identitet (Leinonen & Toivanen, 2014, s. 161). Innenfor vanskelig historie er det viktig å vite om elever identifiserer seg med noen av perspektivene som blir presentert, og særlig dersom noen identifiserer seg som enten overgriper eller offer (Stoddard, 2021, s. 3). Ifølge Morgan (2015) er det viktig å være bevisst hvilke roller som blir gjort tilgjengelig for den lærende når

man skal fremme historisk empati. Man må unngå forenklete roller som overgriper og offer, og også inkludere andre roller, som tilskuere og folk som yter motstand eller hjelp, og vise kompleksiteten i alle disse rollene (Morgan, 2015, s. 379–382).

Ifølge Popp et al. (2019) kan fremdeles historieundervisning underbygge Europas overherredømme, for eksempel forståelsen av koloniherrene som et aktivt 'vi' som dominerte et passivt 'dem' (s. 15–16). I tillegg viser forfatterne at det finnes overordnete narrativer («master narratives») som forteller at kolonialisme er et fenomen som hører fortiden til, uten relevans for dagens samfunn (Popp et al., 2019, s. 33). Resultatet kan bli at kolonihistorien som blir presentert på skolen, ikke setter elevene i stand til å forstå utfordringene i en postkolonial verden (Popp et al., 2019, s. 33). Dette er også fortellinger som må utfordres, ifølge perspektivet vanskelig historie.

Brett og Guyver (2021) holder frem kritisk historisk tenkning som en løsning. Det bærer i seg multi-perspektiver og kan derfor utfordre og nyansere hegemoniske nasjonale fortellinger, endimensjonale sannheter, fremgangsnarrativer og stereotypiske representasjoner av 'den andre' (Brett & Guyver, 2021, s. 2). Et relevant eksempel på slik historieundervisning er Santiago og Castro (2019), som søker å nyansere og utvide den amerikanske fremgangsfortellingen om stadig mindre rasisme. I mitt prosjekt er historisk empati og utforskende læreprosesser ment å legge til rette for slike nyanserende fortellinger.

### *2.4.3 Fargeblindhet og hvithetsprivilegier*

Punkt 3 i definisjonen til Gross og Terra legger vekt på at det historiske traumet fremdeles påvirker samfunnet i nåtiden. Datamaterialet viser at elevene kobler temaet kolonisering av Afrika til spørsmål om likeverd, diskriminering og rasisme i dagens samfunn, og jeg vil derfor drøfte forskning om tilnærminger til mangfold i Norge.

Gullestad beskrev allerede i 2002 hvordan idealer om likhet og 'fargeblindhet' var utbredte forståelser i det norske samfunnet (Gullestad, 2002b, s. 168). Ideen om fargeblindhet innebærer at vi ikke skal vektlegge eller 'se' hudfarge, fordi alle er like mye verdt og skal ha samme muligheter uavhengig av hudfarge. Tanken er at det å poengtere hudfarge i seg selv kan skape forskjeller. Nyere forskning viser at idealet om å være et fargeblindt samfunn står ved lag (Dowling, 2017; Fylkesnes, 2019; Kyllingstad, 2017). Leinonen og Toivanen (2014) viser en fargeblind tilnærming til mangfold i europeisk kontekst, mens Stoll (2014) viser at en fargeblind ideologi også eksisterer i klasserom i USA.

Forskning viser at på tross av et fargeblindt ideal er 'rase' en kategori som påvirker det norske samfunnet og praksiser i skolen (Harlap & Riese, 2014, s. 209; Svendsen, 2014, s. 21). Ikke-vestlige minoritetselever i Chinga-Ramirez (2018) sitt prosjekt beskrev at de følte seg «annerledes og mindreverdige», og at idealet om fargeblindhet la et grunnlag for denne opplevelsen av ekskludering (s. 161, 167). Samtidig har en konsekvens av fargeblindhet vært at i Norge 'snakker man ikke' om rase og rasisme, men om forskjeller i kultur og religion. Eriksen (2020) fant for eksempel at elever ikke kunne snakke om hudfarge uten stort ubehag, selv om oppfatninger basert på hudfarge var til stede i samtalene (s. 7). En mangel på språk om slike prosesser er svært problematisk dersom man ønsker antirasistisk undervisning, siden det umuliggjør å sette ord på og ta tak i rasisme (Osler & Lindquist, 2018, s. 34–35; Svendsen, 2014, s. 11).[12]

Språk, eller mangel på språk, om rase og hudfarge kan ikke løsrives fra politiske prosesser og personlige erfaringer som involverer et innenfor og et utenfor, verken historisk sett eller i nåtiden. Koselleck (2004) hevder at våre valg når det kommer til språk, er del av en «semantic struggle for the definition of political or social position» (s. 79). Ved å

[12] Her vil jeg presisere at vi ikke hadde antirasistisk undervisning som primært mål. Målet vårt var at elevene skulle øves i historisk kontekstualisering.

velge hvilke ord vi tar i bruk, prøver vi ut og forhandler om perspektiver. Koselleck (2004) presiserer også at begreper endres over tid, og må forstås både synkront og diakront. Synkront betyr å forstå det i den fortidige konteksten, altså svare på spørsmål som: «Hvordan forsto fortidige aktører dette begrepet?». Diakront betyr hvordan det har utviklet seg fra den fortidige situasjonen til i dag. Begrepsutvikling over tid kan være preget av varighet, endring og nyskaping (Koselleck, 2004, s. 83-84). I mitt prosjekt, var det særlig ett ord som har endret innhold og bruk over tid, og som var utfordrende ord for elevene, nemlig n-ordet. Koselleck (2004) viser videre hvordan de benevnelsene vi bruker på oss selv og andre, både viser vår egen identitet og vår kategorisering eller representasjon av 'den andre' (s. 155). De er med på å etablere grupper i en ekskluderende innenfor- og utenfor-dynamikk, og er derfor ikke likeverdig anerkjennende, men asymmetriske (Koselleck, 2004, s. 155). Språk om hudfarge, og n-ordet især, uttrykker slik asymmetri. Begrunnelsene for grenseoppgangene mellom inn- og utgruppen har variert, men har vektlagt blant annet stedstilhørighet, biologiske forskjeller og åndelig tilhørighet. Vi kan kjenne igjen asymmetriske motbegreper[13] og de ulike begrunnelsene for grenseoppganger i Edward Saids beskrivelse av orientalismen (Said, 1978/2019). I tillegg kan man trekke tråder videre til Frantz Fanon og hans beskrivelse av hvordan utgruppen, 'de koloniserte', internaliserer inngruppens, 'koloniherrenes', ekskluderende, asymmetriske benevnelse og forståelse (Fanon, 1965/2001).

Hübinette (2012) viser hvordan Critical Whiteness Studies hovedsakelig ble utviklet av hvite akademikere med mål om å reflektere kritisk rundt hva det betyr å være hvit majoritet i et rasistisk samfunn (s. 46). Det passer med majoritetsperspektivet i prosjektet mitt, altså at en majoritet av deltakerne var hvite. Hvithetsprivilegier vektlegger hvordan hvite majoriteter ofte har ubevisste privileger basert på hudfarge, og hvordan taushet om hudfarge og rase er med på å opprettholde rasialiserte

[13] «asymmetric counterconcepts», min oversettelse.

hierarkier. Loftsdóttir og Jensen (2012) skriver det slik: «Whiteness can be seen as including certain privileges where individuals can 'afford' to forget their own skin colour and position of power» (s. 7). Teorier om hvithetsprivilegier legger vekt på at hudfarge *har* stor betydning, enten man ønsker det eller ikke, og uavhengig av om man er bevisst denne betydningen.

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk gav i 2021 ut en utgave med flere artikler om utdanning og rasisme (Eriksen, 2021; Hagen, 2021b; Haugen, 2021; Riese & Harlap, 2021). Dette kan gi en indikasjon på hvor forskningen står i dag i Norge. Oppsummert ser man at disse publikasjonene legger vekt på behovet for bevissthet om strukturer, makt og privilegier i antirasistisk arbeid, men de finner at aktører på ulike nivåer i utdanningssystemet fremdeles handler etter ideer om fargeblindhet eller nordisk eksepsjonalisme.

Eriksen (2021) bruker affektiv teori og teori om hvithetsprivilegier i sin studie av demokrati og medborgerskap i samfunnsfagundervisning på mellomtrinnet. Hun konkluderer med at elever trenger hjelp til å håndtere ambivalens. I tillegg må de øves opp i å stille spørsmål om hvorfor andregjørende hendelser oppstår, og hva de gjør med de involverte, heller enn å diskutere om de er rasistiske (Eriksen, 2021, s. 113). Haugen (2021) analyserer læreres bruk av mangfoldsbegrepet gjennom kritisk diskursanalyse. Hun identifiserer én diskurs som lærerne bruker om mangfold, sentrert rundt tilpasset opplæring, og én de unngår å bruke, sentrert rundt aksen majoritet–minoritet. Hun bruker hvithetsteori for å drøfte hvordan dette kan føre til usynliggjøring av strukturell urettferdighet, og konkluderer med at utdanningssystemet må bli bevisst privilegier, rase og makt. Riese og Harlap (2021) har studert rasialisering og ideer om tilhørighet. De finner at norskhet er forstått som hvithet, fargeblindhet og uskyld, og at disse forestillingene i stor grad blir reprodusert i bachelorundervisning (s. 142). De etterspør et kritisk perspektiv i høyere utdanning som utfordrer språk, strukturer og institusjoner (Riese & Harlap, 2021, s. 143). Hagen (2021b) identifiserer

tre momenter i ungdomsskoleelevers forståelse av rasisme; den har et uklart epistemologisk grunnlag, er koblet til individet, og elevene forstår Norge som et postrasistisk samfunn. I sin analyse av rapporten *Det kan skje igjen* finner han også en individualisert og delvis avpolitisert forståelse av rasisme (Hagen, 2021a).

Basert på disse artiklene vil jeg hevde for det første at forskningsfronten er opptatt av å løfte samtalen om rasisme fra individ- til strukturnivå. For det andre viser publikasjonene at det er et sprik i tenkningen rundt rasisme mellom kritiske forskere og praksiser i skolehverdagen.

### *2.4.4 Følelsesmessig dissonans*

I mitt prosjekt blir et annet sprik synlig, nemlig mellom det nåtidige idealet om 'fargeblindhet' og historiske kilder som viser kolonitidens verdensbilde, som delte mennesker inn etter raser. Dette førte til ubehag og følelsesmessig dissonans, det siste punktet hos Gross og Terra (2018). Stoddard (2021) poengterer at følelser må bli satt ord på og reflektert over i slike situasjoner, og at man må akseptere et vidt spekter av følelser. I tillegg må lærere øve seg i å tåle ubehaget de kan kjenne ved å utfordre den rådende fortellingen og ved å åpne opp for sterke følelser (Stoddard, 2021, s. 11–13). Faye (2021) viser at det å stå i ubehag er nødvendig både for lærer og lærerstudenter når målet er å skape refleksjon og utvide forståelsen rundt rasisme. Zembylas (2014, 2016) gir, med utgangspunkt i den 'affektive vendingen' i humaniora og samfunnsvitenskap, to viktige bidrag til forståelsen av følelser i vanskelig historie. For det første kan vi ikke forstå følelser og intellekt som to helt separate prosesser (Zembylas, 2016, s. 542). I samsvar med historisk empati er aldri den affektive og kognitive dimensjonen helt separate, men spiller sammen i vår forståelse og læring. I tråd med dette argumenterer Scribner (2019) for at undervisning om vanskelig historie må omfatte både historisk tenkning og det han kaller «historical feeling» (s. 42). For det andre er ikke følelser noe som skjer kun i individet. De er kontekstuelle, historiske og relasjonelle, og dermed også påvirket av makt og kontroll («slik føler vi

her») og eventuelt motstand (Zembylas, 2016, s. 542–543). Følelser oppstår altså ikke primært i et individ, men i et fellesskap, og er påvirket av kontekstene vi lever i.

Blennow (2019) legger vekt på fellesskapets påvirkning på følelsene i sin avhandling. Hun undersøker den gjensidige påvirkningen mellom følelser og undervisning i samfunnskunnskap i flerkulturelle, svenske klasserom, men jeg mener en del av funnene også er relevant for historie. Det som påvirker om et tema vekker følelser, er om det er på dagsorden i samfunnet rundt, og om det blir oppfordret til etiske vurderinger (s. 143). Dette vil være kjennetegn som også passer på temaer knyttet til vanskelig historie. I tillegg finner Blennow (2019) at elevsammensetningen påvirker om og hvordan følelser blir satt ord på. Et eksempel er når to minoritetselever kjenner sinne over hvordan temaer blir undervist, men holder dette tilbake fordi de frykter det kan gjøre noe med deres plass i elevgruppen (s. 193). Det er altså flere kontekstuelle faktorer som påvirker følelsene.

I samsvar med dette kan lærere ikke alltid forutsi elevers reaksjoner og må forvente et mangfold av reaksjoner (Stoddard, 2021, s. 13–15). Avstand i tid og rom, samt graden av elever og læreres identifikasjon med de historiske aktørene, avgjør hvor emosjonelt involvert de blir av representasjonen av traumet (Stoddard, 2021, s. 4). Levstik (2008) fant for eksempel at perspektivtaking på avstand, enten geografisk eller i tid, opplevdes trygt for elevene, mens det ble mer utfordrende å diskutere nasjonal og lokal historie som påvirket nåtidens samfunn (s. 384). Det vil altså variere hva som oppleves som vanskelig historie, og lærere må kjenne sine elever og skole- og samfunnskontekst for å undervise på en sensitiv måte.

Middendorf et al. (2015) viser at sterke førforståelser og overbevisninger hos elevene kan føre til følelsesmessig mostand mot en historieundervisning som ønsker nyanser og kompleksitet. Førforståelsenes og de rådende fortellingenes påvirkning er også

poengtert i litteratur om historisk empati, som drøftet over. Læring innebærer å utfordre førforståelser, men dersom det skjer i stor grad, kan det føre til motstand ved at elever melder seg ut eller viser skepsis og motvilje (Middendorf et al., 2015, s. 168, 177). Jimenez (2019) identifiserer fire strategier som studenter i historie bruker for å skape avstand mellom seg og historiske aktører som utøvde vold. De er 'en lykkelig slutt', 'fremskrittsfortellinger', 'historien har to sider' og 'konkurrerende offerroller'.[14] Disse strategiene kan bunne i et behov for å forsvare eget verdensbilde. For eksempel kan 'fremskrittsfortellinger' oppfylle et behov for å markere det nåtidige samfunnet som bedre enn de historiske aktørene.

Bailey (2014, 2017) bruker begrepet epistemisk motstand[15] om affektiv og kognitiv motstand som søker å hegne om eller forsvare egen verdensanskuelse, eget selvbilde og egne privilegier. Denne motstanden kan føre til læring gjennom åpen utforsking, men den kan også hindre læring (Bailey, 2014, s. 4). Det siste skjer når motstanden følger forutsigbare, kulturelle fortellinger som forblir skjulte, for eksempel dersom motstanden har et skinn av gode intensjoner. Et eksempel kan være spørsmålet som ofte stilles til personer med mørk hudfarge: «Hvor kommer du *egentlig* fra?» Betoningen av egentlig viser en kulturell forestilling om norskhet som hvithet, men dette blir fordekt når spørsmålet forsvares med at det kun viser interesse og ikke har noe med tilhørighet å gjøre. Epistemisk motstand kan systematisk stoppe majoritetspersoner fra å ta inn minoritetsperspektiver. I de tilfellene skjer «epistemic silencing» der minoritetspersoners opplevelser, tanker og følelser ikke blir anerkjent som relevant kunnskap (Bailey, 2017, s. 13).

[14] «happy endings», «narrative of progress», «both sides of the story» og «competitive victimhood», min oversettelse.

[15] Baileys begrep er «epistemic pushback», epistemisk motstand er brukt på norsk i Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04

## 2.5 En oppsummering av de teoretiske perspektivene

Det overordnete historiedidaktiske og teoretiske begrepet i denne avhandlingen er historisk empati. Dette har jeg konseptualisert som perspektivtaking som skjer i skjæringspunktet mellom kognitiv kontekstualisering og affektiv innlevelse, og der elevens nåtid påvirker læreprosessen. I tillegg har jeg inkludert vanskelig historie siden dette perspektivet vektlegger faktorer som viste seg viktige i datamaterialet. Dette gjelder spesielt at fortidens traumer er knyttet til problemområder i nåtiden, og at et mangfold av følelser, til tider sterke, aktiveres hos lærere og elever. Dette perspektivet gav meg nøkler som hjalp meg til å forstå deler av datamaterialet som synliggjør nåtidsfortellinger og førforståelser, lærernes og elevenes identiteter i møtet med kildene og deres emosjonelle responser.

Til sammen gir disse teoretiske perspektivene relevante innganger til analyse av datamaterialet for å svare på problemstillingen.

# 3 Metode

Jeg skal i dette kapittelet først drøfte prosjektet som eksplorativ og pedagogisk aksjonsforskning. Så går jeg videre til å presentere prosessen, drøfte forskerens og deltakernes roller og presentere og drøfte undervisningsopplegget og datamaterialet. Til slutt gis en oversikt over analyseprosessen og refleksjoner rundt forskningskvalitet og forskningsetikk.

## 3.1 Eksplorativ, pedagogisk aksjonsforskning

Det finnes et stort mangfold innen aksjonsforskning i utdanning, og ulike retninger har vokst frem siden 1940-tallet (Feldman, 2017; Hiim, 2010). Mitt prosjekt er innenfor tradisjonen samarbeidende, pedagogisk aksjonsforskning. Dette er

> [f]orskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læreprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten (…), samt å dokumentere ny kunnskap om slike prosesser (Hiim, 2010, s. 48)

Videre vil jeg definere prosjektet som eksplorativ aksjonsforskning, en metodologi som brukes når det er lite kunnskap om temaet fra før, når forskeren definerer tema og problemstilling, men samarbeider med lærerne, og når målet er teoriutvikling heller enn å utvikle praksis på den konkrete skolen (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 169, 180). Det eksplorative aspektet kommer blant annet til uttrykk i skiftet fra kontekstualisering til historisk empati som hovedbegrep i analysen, som vist i innledningen, og den abduktive og empirinære analyseprosessen, beskrevet senere i kapittelet.

Hiim (2020) undersøker likheter og forskjeller mellom ulike aksjonsforskningstradisjoner når det kommer til hensikt, metode,

forskerrolle og epistemologisk grunnlag. Dette er viktige linser som jeg vil vurdere mitt eget prosjekt gjennom.

En samlende *hensikt* på tvers av tradisjoner er at «deltakerne i et prosjekt skal lære gjennom å delta i utviklingsprosessen» (Hiim, 2020, s. 38). Aksjonsforskning skal altså søke å finne løsninger på et faktisk problem som praktikerne kjenner på kroppen (Levin, 2017, s. 35). Skolen arbeidet med dybdelæringsbegrepet som utviklingstema i den perioden jeg var inne, og måten vi arbeidet på, var ment som et eksempel på dybdelæring. Slik svarte prosjektet på et reelt behov i skolen, selv om det var jeg som tok initiativ. Samtidig er det i forskningens natur at funn skal publiseres for et videre publikum og bidra til forskningsfronten om et tema. Prosjektet mitt har begge disse hensiktene; lærerne på skolen hadde det som sitt utviklingsprosjekt, mens jeg skulle skrive min doktorgrad. Det siste gjorde at jeg initierte prosjektet, bidro med problemstillinger og stod for fremdriften, og det begrensete tidsaspektet førte til at vi ikke gjorde en syklisk undersøkelse. Slik sett var ny kunnskap til forskningsfronten en viktig motivasjon for prosjektet, og målet var ikke bare lokal pedagogisk utvikling.

Når det gjelder *metoder* for å oppnå utvikling, er det også noen felles prinsipper. Disse er knyttet til demokratiske verdier som medvirkning, og understreker viktigheten av å lytte til erfaring og stimulere til engasjement (Hiim, 2020, s. 41–44). Et viktig poeng er å samle inn data på en systematisk måte (Levin, 2017, s. 35; Postholm & Smith, 2017, s. 77). I delkapittel 3.5 er det en fyldig beskrivelse og drøfting av et rikt datamateriale.

Det følger at *forskerrollen* i aksjonsforskning må legge til rette for samarbeid. Her skiller likevel ulike tradisjoner seg fra hverandre når det gjelder graden av samarbeid og om man er ekstern eller intern i organisasjonen. I den ene enden av skalaen har praktikeren hånd om hele forskningsprosessen, i den andre er forskningen i større grad drevet av en forsker i rollen som ekstern konsulent (Hiim, 2020, s. 45–46). Mitt prosjekt står i en mellomposisjon, siden jeg var en ekstern aktør, men

søkte samarbeid med lærerne. I forlengelsen av idealene om samarbeid og medvirkning følger det at aksjonsforskning er kritisk til ideen om «den nøytrale samfunnsforskeren» (Hiim, 2020, s. 47). Jeg anerkjenner at jeg er en aktiv aktør i prosjektet, og drøfter muligheter og utfordringer ved å forske i eget felt i delkapittel 3.4.

Et *epistemologisk* dilemma i samarbeidende aksjonsforskning er om ny kunnskap skal forstås som forankret i deltakernes erfaringer eller forskerens tolkninger (Hiim, 2020, s. 47). Pascale (2011) presiserer at ontologiske og epistemologiske forståelser er sammenvevde og påvirker hele forskningsprosessen ved å være «the horizon of possibilities» (Pascale, 2011, s. 30). Derfor er det viktig å klargjøre disse premissene. Viktige ontologiske spørsmål er: Eksisterer en ekstern virkelighet uavhengig av meg? Er den sosiale virkeligheten konstruert, i så fall hvordan? Viktige epistemiske spørsmål er: Hvilken kunnskap kan mine data gi meg? Får jeg tilgang til objektiv kunnskap om deltakernes erfaringer, deltakernes selv–presentasjoner eller mine subjektive tolkninger?

Erfaringsrealisme er posisjonen som gir svar på disse spørsmålene i mitt prosjekt. Ordet realisme viser til oppfatningen om at det finnes en selvstendig virkelighet, uavhengig av meg som forsker, mens ordet erfaring understreker at jeg alltid har tilgang til og tolker denne virkeligheten ut fra mitt perspektiv og gjennom mine erfaringer (Aase & Fossaskåret, 2014, s. 55). Hermeneutiske tilnærminger til kvalitativ forskning tar høyde for at jeg som forsker står i en kompleks historisk og kulturell kontekst og forstår og tolker verden ut fra mine førforståelser og perspektiver (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 95). Kunnskap er derfor ikke helt objektiv, men heller ikke helt relativ. Den er posisjonert i forhold til en virkelighet og valid i sin egen kontekst (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 121).

Konsekvensen av et slikt standpunkt er at jeg mener deltakerne har erfaringer som er løsrevet fra meg. Jeg har søkt å få tak i disse gjennom

en omfattende datainnsamling. Mine tolkninger skal ikke stride imot det som kommer frem i datamaterialet. Når det kommer til stykket er det likevel viktig å understreke at resultater og funn er mine posisjonerte tolkninger.

En siste dimensjon som må drøftes, er normativitet vs. deskriptivitet i prosjektet. En del tradisjoner innen aksjonsforskning har en uttalt kritisk, frigjørende og aktivistisk orientering, mens andre er mer utforskende og beskrivende (Hiim, 2020, s. 48–49). Jeg søker å være så deskriptiv og empirinær som mulig i analysen, og har ikke primært en aktivistisk orientering. Samtidig har aksjonsforskning alltid en normativ dimensjon fordi det skal føre til bedret praksis. Funnene mine vil gi implikasjoner for undervisning, og slik overlapper rollene forsker og ekspert (Kalleberg, 2012). I tillegg velger jeg vanskelig historie som en av analyselinsene, og forskningen knyttet til mangfold og rasisme har flere kritiske og normative aspekter ved seg. Blant annet er det et ideal om å gi rom til følelser og det tas et tydelig standpunkt for inkluderende og likeverdig undervisning. Prosjektet er derfor både deskriptivt og normativt. Det beveger seg frem og tilbake mellom førforståelser, tolkninger og overraskelser i møte med empirien og normative implikasjoner for undervisning.

## *3.2 Prosjektprosess og deltakere*

Skoleledelsen var de første jeg forholdt meg til, og prosjektdeltakelsen var dermed initiert av skoleledelsen. Lærerdeltakerne deltok på mitt prosjekt istedenfor et parallelt utviklingsprosjekt som resten av kollegiet gjennomførte. Tabell 1 gir en oversikt over forskningsprosessen og en kort beskrivelse av innholdet i møtene jeg hadde med lærerne. Hensikten med tabellen er å gi en oversikt, mens jeg drøfter ulike deler av prosessen videre i teksten.

Tabell 1 – Oversikt over forskningsprosessen

| | |
|---|---|
| Januar | Møte med ledelsen på skolen, avtale om deltakelse i prosjektet. |
| Mars | *Møte 1.*<br>Her møtte 8 mulige deltakere.[16]<br>Agenda: presentasjon av prosjektet og det historiedidaktiske begrepet kontekstualisering, motivasjon for deltakelse hos lærerne, samtale om historisk tema, blant annet imperialismen, videre organisering av samarbeid. |
| April | *Møte 2.*<br>Her møtte 6 mulige deltakere.<br>Agenda: lærerne fylte ut skjema om sin bakgrunn, avklaring av roller og forventninger, videre organisering av samarbeidet. |
| Mai | *Møte 3.*<br>Her møtte 5 mulige deltakere, det ble endelig avklart hvem som ble deltakere i prosjektet. Tre av dem var på dette møtet, to var ikke til stede.<br>Agenda: status samtykkeskjema fra elever og foreldre, samtale om utforming av før- og ettertest, mulige historiske kilder.<br><br>*Møte 4.*<br>4 av deltakerne møtte, den siste var i permisjon.<br>Agenda: status samtykkeskjema, Helga presenterte begrepet kontekstualisering, samtale om mulige prinsipper for undervisningsopplegg og mulige historiske kilder.<br>Avtalt videre arbeidsfordeling:<br>- Lærerne: lage forslag til undervisningsplan og kilder før sommeren og sende til Helga (dette ble ikke gjort) og sende epost når samtykkene er samlet inn. |

[16] Mulige deltakere i mitt prosjekt var lærere som kanskje skulle ha samfunnsfag på 9. trinn det kommende skoleåret. Alle mulige deltakere har signert samtykke.

| | |
|---|---|
| | - Helga: sende forslag til kilder og ta kontakt med ledelsen for å få satt av noe mer tid til prosjektet. |
| August | *Møte 5*.<br>Alle deltakerne møtte.<br>Agenda: videre planlegging av undervisningsplan og den praktiske gjennomføringen, inkludert utvalg av kilder. Møtet var preget av at det var i oppstarten av semesteret og lærerne hadde mye å gjøre.<br>Avtalt videre arbeidsfordeling:<br>- Helga: utarbeider forslag til undervisning basert på møtene våre og faglitteratur<br><br>*Møte 6*.<br>Alle deltakerne møtte, men to kom sent og en annen måtte gå tidlig.<br>Agenda: avklaring av hvilke klasser som skal observeres, gjennomgang av undervisningsplanen og gjennomføring.<br>Avtalt videre arbeidsfordeling:<br>- Lærerne: ferdigstiller undervisningsplanen, samler inn samtykkeskjema<br>- Helga: sender før- og ettertest til lærerne, sender infoskriv til de foreldrene som ikke har samtykket. |
| September | Oppstart observasjon (02.09)<br>Førtest<br>Oppstart undervisning (12.09)<br>Skriftlig elevdata |
| Oktober | Siste observasjon og avslutning av undervisning (21.10)<br>Manus, elevdata<br>Ettertest |
| November | *Møte 7*.<br>Evalueringsmøte med lærerne |

Fem lærere deltok i prosjektet. Noen har den pedagogiske utdanningen sin fra universitetet, andre fra lærerhøyskole. Alle har minst 30 studiepoeng som gir undervisningskompetanse i samfunnsfag, og alle har erfaring med å undervise i grunnskolen, fra tre til tjueto år. Det var fire kvinner og én mann. For å ivareta anonymitet, og siden kjønn ikke er en analysekategori, bruker jeg derfor benevnelsen lærer 1–5. Nummeret læreren har fått, tilsvarer nummeret på klassen han eller hun underviser.

Fem niendeklasser fulgte undervisningsplanen vi planla. Utviklingspsykologi viser at perspektivtaking er mulig mot slutten av barnealderen, for eksempel begynner en forståelse for ulike sosiale og moralske perspektiver å utvikle seg i tolvårsalderen (Holm, 2005; Weihe, 2008). Siden elevene i mitt prosjekt er 13–14 år, kan jeg forvente at det er mulig for dem å søke og forstå andres perspektiver, om enn i varierende grad alt etter modning.

På grunn av vanskeligheter med å samle inn samtykkeskjema fra én av klassene har jeg datamateriale fra fire klasser. Jeg har skriftlig data fra alle fire klassene. Jeg observerte og samlet inn muntlig materiale fra noen grupper i to av klassene.

## *3.3 Forventningsavklaringer og roller*

Bjønness (2017) drøfter utfordringer som forskeren kan møte som tilrettelegger av et aksjonsforskningsprosjekt. Man må sikre likeverdig deltakelse og samarbeid med gjensidig respekt og støtte, oppmuntre til kritisk refleksjon, bidra med kunnskap og kompetanse og binde gruppen sammen (Bjønness, 2017, s. 257–258). Dette er krevende å få til, og det er avgjørende å få avklart forventninger og roller. Dette var hovedmålet med møte 2.[17] Måten vi kartla på, var at alle skulle skrive sine tanker på gule lapper og klistre dem opp på en plakat. Jeg vil i det følgende gå

[17] Et forbehold knyttet til møte 2 er at bare tre av de deltakende lærerne var med på dette. Det som kom frem i dette møtet, har likevel gjenklang i resten av datamaterialet.

gjennom de avklaringene vi gjorde i møtet, og løpende drøfte dem opp mot hva som skjedde videre i prosjektet.

Forventningene til skoleledelsen var samstemmige og omfattet tilrettelegging og støtte. I samtalen kom det frem at tid var en av nøklene her; å tilrettelegge var å gi tid til å være med. Som beskrevet over var skoleledelsen positiv og gav tid til prosjektet, men det var likevel vanskelig å finne nok tid underveis. Et eksempel er at jeg planla å ha et møte med lærerne én gang i uka i undervisningsperioden. Slik kunne vi justere undervisningen etter det som kom frem i dataene fra elevene. Når det kom til stykket, var et møte i uken ikke gjennomførbart grunnet strukturelle forhold og travelheten i skoledagen (forskningslogg, 16.10.19). Jeg skriver flere refleksjoner i forskningsloggen om tid som et sentralt element i forskningsprosessen, for eksempel: «Det er heile tida ein balanse med å ikkje beslaglegge unødig tid og prøve å kome på lag» (forskningslogg, 06.05.19). Ideelt sett ville jeg brukt mer tid på skolen bare for å bli kjent med lærerne og lytte meg inn på deres arbeidshverdag og klasseromserfaring.

En annen forventning var at ledelsen skulle være et mellomledd som la til rette for samarbeid. Dette var til tider utfordrende, fordi avtaler og beskjeder ikke alltid ble videreformidlet. Et eksempel er at lærerne ikke hadde fått beskjed om møte 2. Jeg kom på skolen til avtalt tid, men lærerne måtte hentes inn fra ulike gjøremål for å være med. I løpet av prosjektet endret jeg praksis og tok kontakt direkte med lærerne.

Lærerne uttrykte at de så frem til å lære om kontekstualisering, få nye ideer til undervisning, samarbeide og få et utenfrablikk på egen praksis, og de syntes prosjektet var nytenkende og interessant. Dette stemmer overens med inntrykket jeg har fra de andre møtene våre. For eksempel ble det i møte 1 poengtert at å få faglig input i samfunnsfag, og ikke bare språk og realfag, var viktig, og «sultefora» var et ord som ble brukt (møte 1, 19.03.19). Likevel ble det tydelig at det positive engasjementet som ble vist på møtene, til tider var vanskelig å omsette i praksis i en travel

skolehverdag. Lærer 4 gav en viktig påminnelse: «det må du huske at vi står ikke i det hver dag slik som du gjør, så vi trenger litt tid, eller i hvert fall jeg trenger litt tid på å skru meg på for hver gang» (møte 2, 08.04.19).

I forventningene fra lærerne til meg som forsker er det to roller som kommer tydelig frem: ekspert og leder. Det var forventet at jeg kom med feedback og ulike typer faglig input og refleksjoner. Lærerne ønsket å kunne samtale om det jeg observerte i undervisningen og mine tolkninger av det. I møtet ble det enighet om at vi skulle prøve å ta 10 minutter etter endt undervisning for å snakke om det som hadde skjedd (møte 2, 08.04.19). Dette gjennomførte vi stort sett i de klassene der jeg observerte. Lærerne forventet også å få være med og gi feedback både på det faglige innholdet og opplegget i klassene. Lærer 3 beskrev det som ble rollene våre, presist i møte 2. Det var en forventning om at vi kunne «samarbeide litt om opplegget, selv om det er du som er lederen i det hele» (møte 2, 08.04.19).

En annen forventning var at deltakelse i prosjektet skulle oppleves som nyttig:

> når vi er ferdige med dette, så må vi, så håper jeg at vi tenker at 'det var jammen verdt det. Dette gjør vi gjerne igjen' (…) Så det er noen forventninger, hvert fall fra min side, til at vi tenker tilbake på at sånn kunne vi hatt det hvert år, liksom. Bare så du vet det, det er noen forventninger knyttet til deg, sant [latter rundt bordet] (lærer 4, møte 2, 08.04.19)

Jeg svarte at jeg ikke kunne love et konkret utbytte, men evalueringssamtalen viser at lærerne mener de hadde igjen for å være med. For det første hadde de fått inspirasjon til andre måter å jobbe på og en erfaring med utforskende undervisning. Det andre utbyttet er de konkrete kildene og den digitale fortellingen som jeg laget, disse har gitt lærerne ny kunnskap på mikronivå. I tillegg har de fått nye refleksjoner rundt hvordan de som lærere skal forholde seg til vanskelig historie (møte 7, 05.11.19).

Jeg hadde forventninger til lærerne om reelt samarbeid siden jeg anså dem som eksperter i sine klasserom. Jeg oppfordret dem til å komme med forslag til kilder og utforme undervisningsopplegget. På to punkter var jeg tydelig på hva jeg ville ha med: historisk kontekstualisering som mål for undervisningen og utforskende undervisning med utgangspunkt i elevenes spørsmål. Jeg bad dem om å si ifra dersom vi var på feil vei med opplegget «slik at vi kan justere kursen, det er kjempeviktig» (møte 2, 08.04.19). Lærerne påvirket prosjektet kontinuerlig gjennom samtalene våre. De minnet meg stadig på elevforutsetningene og foreslo dramafremføring som sluttprodukt. Jeg har notert at jeg opplevde å få et innblikk i deres verden gjennom møtene (forskningslogg, 29.05.19).

Vi hadde altså likevel litt ulike forventninger til rollefordeling; lærerne ønsket en ekspert og en leder, jeg ønsket reelt samarbeid. Bjønness (2017) opplevde at lærerne forventet at forskeren skulle komme med svar, mens forskeren var redd for å tråkke inn på lærernes område (s. 267). Dette kan jeg kjenne igjen. Etter at jeg hadde observert en time, spurte for eksempel lærer 3 «om det ble slik jeg så for meg», og jeg stilte meg spørsmålene: «Hva så jeg for meg, hva så [læreren] for seg, ble det slik [læreren] så for seg? Er det mitt prosjekt eller alles?» (observasjon 23.09.19). Forhandlingen mellom ulike forventninger gjorde at jeg opplevde at undervisningen vi planla, tidvis svevde mellom oss. Alle hadde bidratt, men ingen hadde fullt eierskap (forskningslogg, 23.09.19). Dette påvirket også det endelige undervisningsforløpet, som jeg skal drøfte i kapittel 4.

## *3.4 Forsker i eget felt*

Jeg har tidligere arbeidet i grunnskolen, og jeg identifiserer meg med lærerrollen. Bjønness (2017) opplevde at balansen mellom ulike roller var vanskelig å finne (s. 268–269). Jeg ønsket at elevene skulle ha tillit til meg, og jeg anså det som et etisk anliggende at de skulle lære så mye som mulig gjennom prosjektet de var deltakere i. Derfor valgte jeg å delta

i klasseromsaktiviteter, veilede og svare på spørsmål. Også elevene så på meg som lærer til tider. Mange spurte meg om hjelp, og jeg har notert at de så på meg som «ein vaksen i klasserommet, meir enn ein observatør» (observasjon 23.09.19, klasse 1). Ved en anledning sa jeg til en elev at han måtte spørre lærer 2 hvis han ville ha utsettelse på prosjektet, og han svarte litt forundret: «Men du er jo også lærer?!» (observasjon 17.10.19). Et annet eksempel er da klasse 2 hadde dramafremføring og jeg opplevde en forventning fra elevene om at jeg skulle godkjenne det de hadde gjort (observasjon 17.10.19). En slik sammenblanding av roller kan føre til at elevene sier og skriver for å tilfredsstille meg med tanke på å bli vurdert. Jeg har refleksjoner i mine observasjonsnotater som viser utfordringene ved å blande roller:

> Jeg slapper mer av i observatørrollen når jeg har [lyd]opptak og går mer inn i lærerrollen. Det er gøy, men jeg bør nok være mer skjerpet og gjøre bedre notater fremover. Jeg har mer lyst til å være lærer enn observatør (observasjon, 30.09.19, klasse 2)

Fangen (2010) hevder at denne dynamikken ved å være både insider og outsider, i mitt tilfelle lærer og forsker, kan være et privilegium og en mulighet for tolkning og forståelse (s. 73). Insider-perspektivet gir til en viss grad innsikt i deltakernes tause kunnskap, mens outsider-perspektivet muliggjør en kritisk distanse. Repstad (2007) skriver også at engasjement og forhåndskunnskap kan bidra med forståelse i forskningsprosessen (s. 39). For meg gjelder dette forhold som gjennomsyrer lærerhverdagen; man må ivareta mange hensyn i en klasse med vidt forskjellige elever, man må improvisere når situasjonen ikke blir som man tenkte, man planlegger i tidsbolker og lager læringsplaner, man prøver å være tydelig i kommunikasjonen og må likevel rette opp i misforståelser og så videre.

Faren ved å ta dette for gitt er at man ikke borer i deltakernes forståelse av disse forholdene. I tillegg er det en fare å identifisere seg sterkt med deltakerne dersom man føler en lojalitet som gjør at kritiske analyser blir vanskelig. Man kan risikere å miste distansen som er nødvendig for å

stille de kritiske spørsmålene og for å se situasjoner med et utenfrablikk (Repstad, 2007, s. 39). Jeg kjente på lojalitet og forståelse, særlig knyttet til kunnskapen om hvor kompleks en klasseromssituasjon er, og at intensjonen for undervisningen og det faktiske utbyttet sjelden er identisk. Jeg skriver i forskningsloggen:

> Eg trur det er bra at eg er med og utviklar dette undervisningsopplegget. Eg er på innsida og kjenner på kroppen alle grøftekantane og dilemma ein står oppi. (…) det gjev ei anna forståing for alle vala ein som lærar gjer i førebuinga og alle vala ein må gjere på sekundet inne i klassen og som kan få utfall ein ikkje såg for seg (forskningslogg, 20.09.19)

Innenfor-perspektivet gjorde at jeg ønsket å vise respekt for lærernes utfordringer, og jeg måtte minne meg selv på at en kvalitativ analyse må få frem flest mulig sider av situasjonen, også de kritiske og utfordrende.

En annen utfordring ved å forske i eget felt er at man umiddelbart begynner å vurdere hva som skjer normativt, enten negativt eller positivt, i stedet for «å gi presise beskrivelser av det som skjer sett fra aktørenes synspunkt» (Repstad, 2007, s. 39). Jeg var med på å utforme undervisningsplanen og har dermed investert profesjonalitet både som forsker og som lærer i prosjektet. Når jeg leser forskningsloggen, ser jeg at jeg grublet mye på hva som kunne og burde bli gjort annerledes i undervisningsopplegget, for eksempel «om kjeldene har gått for langt i å portrettere afrikanarane som offer og om det er riktig å bruke ordet neger» (forskningslogg, 20.09.19). Jeg vurderte det slik at det var flere punkter i undervisningsopplegget som ikke fungerte slik som tenkt, og beskrev da en frustrasjon «over å ha 'kasta bort' lærarane og elevane si tid og energi» (forskningslogg, 16.10.19). Her ser man at det var vanskelig å opprettholde en følelsesmessig distanse i løpet av undervisningsforløpet. Dersom jeg kun hadde vært i forskerrollen, ville jeg kunne observert mindre involvert. Trolig kunne jeg fått et større overblikk og muligens lagt merke til andre perspektiver.

En tredje utfordring er at jeg får en dobbeltrolle i datamaterialet. Noen ganger er jeg observatør på avstand, eller jeg er den som leder samtalen

mellom lærerne uten å komme med egne synspunkter. Det siste er tydeligst i evalueringsmøtet vi hadde, der jeg stort sett har rolle som intervjuer. Andre ganger er jeg selv en del av datamaterialet, for eksempel når jeg i opptak av gruppearbeid veileder elevene, eller når jeg skriver forskingslogg. I analysene har jeg søkt å skille mellom disse ulike rollene ved å skrive 'lærerne' når jeg er mer distansert, og 'vi' eller 'jeg' når jeg er mer involvert.

På tross av disse utfordringene var det også positive sider ved å være så tett på prosessen. De viktigste er at jeg ble påminnet om at fine tanker på skrivebordet ikke automatisk fører til gode læreprosesser i klasserommet, og at det å jobbe mot ett mål, kontekstualisering, kan gi blinde flekker for andre aspekter av undervisningen, for eksempel knyttet til minoritets- og majoritetsperspektiver. At faktisk undervisningspraksis skiller seg fra planlegging opplevde også læreren i Endacott og Sturtz (2015). Jeg skriver i forskningsloggen: «Det kan hende at våre gode intensjonar slår feil ut og vi endar opp med å fremje noko heilt anna enn det vi ynskte» (forskningslogg, 20.09.19). Jeg fikk altså kjenne på kroppen at man rett og slett ikke kan kontrollere den komplekse og flytende sosiale virkeligheten som et klasserom er.

## *3.5 Datamaterialet*

I det følgende gir jeg en beskrivelse og drøfting av datamaterialet. Jeg starter med lærerdata, før jeg går over til elevdata. I tillegg til disse har jeg skrevet en forskningslogg (29 sider). Levin (2017) skriver at i aksjonsforskning er forskeren deltaker i en dynamisk læreprosess, og en forskningslogg dokumenterer mine refleksjoner og min egen læreprosess. Loggen bør inneholde beskrivelser av relevante og uventete hendelser, og tidlige refleksjoner og analyser av disse hendelsene. Denne loggen er viktig dokumentasjon i beskrivelsene av forskningsprosessen

og rollefordelingen, i tillegg gir den mulighet til å følge tidlige analysespor og hvordan disse har utviklet seg.[18]

### 3.5.1 Beskrivelse og drøfting av lærerdata

Jeg hadde sju møter med lærerne. Møte 2, 4, 5, 6 og 7 ble tatt opp med lyd, og transkriberingene utgjør data. Fra møte 1 og 3 har jeg kun referat, i tillegg har jeg referat fra møte 2, 4, 5 og 6. Disse referatene inneholder mine refleksjoner etter møtet, i tillegg til oppsummering av innhold og arbeidsfordeling videre. Disse ble sendt til lærerne. I tillegg til dette hadde jeg uformelle prater med lærerne og et kort møte med lærer 3 og 4 om elevenes svar på førtesten. Disse samtalene er referert i observasjonsnotater og forskningslogg.

Møte 1–3 var i stor grad for å få på plass rammer for prosjektet. Møtene 4–6 handlet om planleggingen av undervisningen. De hadde form av samarbeidsmøter, men deler kan minne om ustrukturerte gruppeintervjuer, siden jeg stiller oppfølgingsspørsmål om temaer som er relevante for avhandlingen. Møte 7 var et semi–strukturert kvalitativt fokusgruppeintervju, se intervjuguiden i vedlegg 3. Siden prosjektet er eksplorativ aksjonsforskning, ble intervjuguiden skrevet underveis i undervisningsprosessen, og den inkluderer temaer som stod frem som viktige for å forstå hva som skjedde.

Kvalitative intervjuer gir tilgang til informasjon som ikke er observerbar og kan derfor utfylle og nyansere informasjonen jeg fikk gjennom observasjon. Deltakerne gis anledning til å presentere sine tanker og

[18] Når jeg refererer til forskingslogg og observasjonsnotat, viser jeg til type data og dato, i tillegg til klasse der det er relevant. Referanser til lærermaterialet viser hvilket møte det er snakk om og presiserer dersom det er referat. Referanser til elevmaterialet viser hvilken type data det er, og eventuelt hvilken klasse og elev. Klasse forkortes K. Elevene i gruppearbeidene har fått pseudonymer, men ellers brukes et tildelt nummer. Det presiseres om det er gutt eller jente, forkortet G og J. En referanse til en jente i klasse 3 blir da: K3, J15. For gruppearbeid blir det referert til klasse og gruppenummer, slik at referanser til gruppe 2 i klasse 2 blir slik: K2-2.

meninger med egne ord. Dette gir en dypere forståelse for hvordan verden ser ut fra deres ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 135–136). Fokusgruppeintervjuer er en velegnet metode i utdanningsforskning dersom man ønsker å få innsikt i erfaringer knyttet til undervisning og/eller utforske ideer og holdninger på gruppenivå for å utvikle undervisningspraksis (Breen, 2006, s. 464). Slik er denne metoden relevant for mitt prosjekt. For at fokusgrupper skal gi utfyllende og relevant kunnskap, må den som leder intervjuet forstå formålet og temaet for intervjuet og kommunisere dette tydelig, vise respekt for alle deltakerne og vise åpenhet for deres meninger (Krueger & Casey, 2009, s. 85–87). Det er vanlig at det er forskjell på hvor mye deltakerne snakker, men det må legges til rette for at alle i gruppen inkluderes på like vilkår (Krueger & Casey, 2009, s. 100). Deltakerne i prosjektet kjente hverandre fra før og virket trygge på hverandre. Transkripsjonene gjør det tydelig at noen snakket mer enn andre, men at alle kom til orde. De viser også at selv når lærerne hadde ulike synspunkter på ting, lyttet de og tok hverandre på alvor. Jeg søkte å få frem ulike meninger og stille oppfølgingsspørsmål for å få deltakerne til å utdype. Likevel kunne jeg gjort mer av dette for å få et rikere innblikk i lærernes forståelser.

### *3.5.2 Beskrivelse og drøfting av elevdata*

#### 3.5.2.1 Elevers skriftlige data

Tabell 2 gir en oversikt over elevdataene som er inkludert i studien.

Tabell 2 – Elevdata

| **Type data** | **N, kl. 1** | **N, kl. 2** | **N, kl. 3** | **N, kl. 4** | **Totalt** |
|---|---|---|---|---|---|
| Førtester | 25 | 22 | 26 | 20 | 93 |
| Ettertester | 23 | 20 | 24 | 21 | 88 |
| Skriftlige oppgaver | 26 | 15 | 25 | 19 | 85 |
| Manus | 6 | 5 | 8 | 2 | 21 |
| Lydopptak av gruppearbeid | 2 grupper | 4 grupper | x | x | 6 |
| Observasjoner | 10 à 60 m | 12 à 60 m | 1 à 60 m | x | 23 |

Den første typen skriftlige data er før- og ettertester. Disse er nyttige for å kartlegge studentenes utvikling gjennom undervisningen. Flere historiedidaktiske klasseromsprosjekter, både kvantitative og kvalitative, har tatt i bruk før- og ettertester (Huijgen, Holthuis, et al., 2018; Maggioni et al., 2004; Rantala et al., 2016). Jeg laget disse testene før jeg byttet den overordnete analyserammen fra kontekstualisering til historisk empati, og derfor brukte jeg Havekes et al. (2012) sitt rammeverk for kontekstualisering da jeg laget dem. De inkluderer tre områder i sin forståelse av kontekstualisering: elevenes epistemologiske forståelse, metodekunnskap («doing history») og innholdskunnskap («knowing history»). Formuleringen i oppgave 1 var inspirert av Huijgen og Holthuis (2018) med det formål å skape en friksjon mellom nåtidsforståelser og historiske aktørers valg for å gi et behov for kontekstualisering. Oppgave to, som undersøkte elevenes epistemologiske forståelse, er ikke analysert i denne avhandlingen. Oppgave 3 hadde som mål å kartlegge elevenes innholdskunnskap gjennom åpne kunnskapsspørsmål om imperialismens tidsalder. Før- og ettertesten er helt like, utenom det siste spørsmålet i oppgave 3. Jeg har satt ettertestens spørsmål i kursiv i før- og ettertesten i vedlegg 4. Disse testene gir meg et svært interessant innblikk i elevenes horisonter ved starten og slutten av prosjektet.

Gjennom undervisningsforløpet samlet jeg inn en annen type skriftlig data. Elevene svarte på spørsmål om kildene, se spørsmål under time 1 og time 2 i vedlegg 2. Målet med disse spørsmålene var å få dem til å reflektere over sine reaksjoner på kildene, innholdet i kildene og kildenes troverdighet. Elevene var ikke vant til å analysere kilder på denne måten, og svarene er generelt korte. Øgreid (2021) drøfter metodologiske utfordringer ved elevtekster som materiale. Hun definerer elevtekst som «en tekst skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst. Skrivesituasjonen er ofte initiert av læreren og har en skriftlig eller muntlig oppgavetekst som utgangspunkt» (Øgreid, 2021, s. 331). Noen av de spesifikke utfordringene knyttet til eleven som skriver, er til stede i mitt materiale: mottakerhenvendelsen, underveisskriveren og den ufrivillige og uvillige skriveren (Øgreid, 2021, s. 333).

Jeg er mottaker for de individuelle oppgavene, og forskning er det uttalte formålet. Det kan føre til at elevene skriver det de tror jeg vil høre, eller det de mener er akseptabelt innenfor samfunns- og skolekonteksten. Siden min analyse blant annet ønsker å forstå elevenes felles horisont, er ikke dette nødvendigvis et problem, fordi det viser hva som er akseptabelt innenfor denne horisonten. Samtidig vil jeg argumentere for at mange skriver det de faktisk tenker, for det er stor variasjon i innholdet i svarene, det er noen i hver klasse som kommer med overraskende utsagn, og de argumenterer for sine meninger.

I elevenes refleksjoner ser jeg at mange er underveis i en læreprosess, og det er jo hele poenget med undervisning. Øgreid (2021) understreker at elevtekster generelt er skrevet av unge som er på vei inn i en skrivekultur. Derfor blir det viktig å «lese tekstene empatisk» (s. 337), altså prøve å forstå hva elevene uttrykker. Det betyr at analyse av elevtekster inneholder en stor grad av imøtekommende tolkning.

Det er stor variasjon i elevenes svar. De lengste svarene fyller en hel side, mens de korteste er på ett ord. De korteste svarene kan tolkes som at elevene har problemer med å utføre en omfattende skriftlig refleksjon,

men de kan også være et resultat av at elevene er tvunget til å skrive når de egentlig ikke har lyst: «Forskeren kan ikke ta det for gitt at eleven har prøvd å yte sitt beste i arbeidet med teksten, og resultatene må tolkes i lys av elevenes ufrivillige skrivesituasjon» (Øgreid, 2021, s. 340). Det betyr at elevene som har svart med ett ord, kan ha gode refleksjoner som de ikke ønsker å få ned på papiret. Jeg må likevel forholde meg til tekstene slik de står, og sammenligne dem med andre deler av datamaterialet.

Den siste typen skriftlige elevdata er manusene som elevene skrev til dramafortellingen. Dette var gruppeoppgaver og ble samlet inn bare fra grupper der alle elevene samtykket til deltakelse i forskningsprosjektet. Manusene gir viktig innblikk i hvilket overordnet budskap elevene ønsker å formidle etter å ha jobbet med prosjektet. De viser lite av prosessen, og jeg har notert meg at noen grupper hadde undersøkt mer enn det som kom frem i fremføringen (observasjon 16.10.19).

#### 3.5.2.2 Opptak av gruppearbeid

De skriftlige elevdataene synliggjorde altså ikke i tilstrekkelig grad læreprosessene i gruppene, og jeg bestemte meg for å supplere med muntlige prosessdata. Jeg har opptak av to grupper i klasse 1 og fire grupper i klasse 2. Opptakene er gjort mens gruppene jobber utforskende, og jeg har opptak av to timer i hver gruppe, utenom i én gruppe, der jeg har opptak fra tre timer. Dette var fordi de hadde kommet kortere og trengte en time til for å bli ferdige. Jeg har bare opptak av grupper der alle elevene var deltakere i prosjektet, og gruppene gav nytt, muntlig samtykke til opptak. En av gruppene som ble spurt, sa nei.

De delene av opptakene som handler om noe relatert til prosjektet, er ordrett transkribert, mens jeg bare har notert stikkord om delene som handler om andre ting, for eksempel fotball eller ferie. Tidvis er det vanskelig å vurdere hvem av elevene som snakker, og da har jeg bare

notert om det er en gutt eller en jente, men ofte har jeg oversikt over hvem som snakker i transkripsjonen.

Opptakene viser at elevene til tider er opptatt av opptakeren, for eksempel at de blåser inn i den eller blir bevisst at banneord blir tatt opp. Dette kan gjøre at de sensurerer seg selv. Samtidig er det tydelig at de også glemmer opptakeren i lange strekk, noe som gir meg innblikk i diskusjoner der jeg ikke er den primære mottakeren. Slik sett får jeg tak i meninger som kan utfylle de skriftlige dataene. Dette tilfører datamaterialet en spennende dynamikk, men i tillegg er det en situasjon som fordrer etisk refleksjon. Jeg har et ansvar for å ivareta ungdommene når jeg samler inn data på en måte gjør at de slapper av og blir mindre bevisst på hva de sier, for eksempel når de snakker om medelever eller ord om hudfarge.

Gjennom opptakene fikk jeg høre hvilke spørsmål elevene stilte, hvordan de reagerte på kildene og temaet, hvordan de søkte etter informasjon og hvordan de resonnerte for å sammenstille de ulike bitene av historisk kunnskap. Opptakene av gruppearbeid viste seg å være svært verdifulle og har vært viktige for å gå i dybden i prosjektet mitt.

#### 3.5.2.3 Deltakende observasjon

Jeg var deltakende observatør i klasse 1 og 2. Jeg observerte til sammen 23 timer, hvor én var et besøk til et museum, og har 32 sider med observasjonsnotater og refleksjoner.

Målet med deltakende observasjon er å «kunne beskrive hva folk sier *og gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren» (Fangen, 2010, s. 12). I mitt prosjekt er dette bare delvis sant. Jeg har påvirket forskningskonteksten ved å planlegge undervisningen sammen med lærerne, og slik sett ville ikke akkurat denne konteksten ha eksistert uten min påvirkning. Likevel gav observasjonene i klasserommene innsikt i strukturer som jeg ikke kunne påvirke, for eksempel timeplaner,

relasjoner mellom elevene og forskjellen i konsentrasjon mellom første og siste time.

Jeg utførte åpen observasjon. Det betyr at man bruker forskningsspørsmålene som linse for hva man ser etter, men samtidig er åpen for overraskelser og nye vendinger (Fangen, 2010, s. 93–94). Dataene fra observasjonene er skrevet ut i observasjonsnotater. Angrosino (2007) understreker at observasjonsnotater bør være beskrivende, nøyaktige og utfyllende (s. 40). Jeg har inkludert dato, beskrivelse av klasserommene og deltakerne, kronologisk beskrivelse av innholdet i timene og hva elevene gjør, og har prøvd å gjengi viktige utsagn så ordrett som mulig. Fangen (2010) viser hvordan observasjonsnotater også kan inneholde et første forsøk på tolkning av observasjonene (s. 103). I mine notater kommer beskrivelsene først, og så markerer jeg en overgang til refleksjoner der jeg noterer tanker jeg har fått, tolkninger av hendelser, metodiske ideer, forhold jeg må sjekke opp i, og så videre.

Fangen (2010) oppsummerer noen fordeler med deltakende observasjon. Observasjon gir førstehåndserfaring med et felt og et rikt datamateriale som viser et sammensatt bilde av virkeligheten. Metoden kan gi tilgang til perspektiver som deltakerne ikke ville ha uttrykt i et intervju, enten fordi de ikke ønsker å snakke om det, eller fordi de ikke er bevisste på perspektivene (s. 15). Et eksempel på at observasjon gav tilgang til deltakernes ubevisste perspektiver, er at jeg i løpet av prosessen fikk inntrykk av at lærerne stod i et spenn mellom å skulle fremme moralske verdier og å skulle legge til rette for kontekstualisering. Lærer 5 sa i evalueringen at vedkommende hadde blitt mer bevisst på tanker om hvorvidt elevene skulle «få avsky eller forståelse for det [koloniseringen], sant, vårt formål er jo på en måte å gi dem begge deler [latter]» (møte 7, 05.11.19).

## 3.6 Analyseprosessen

Dette er et variert og rikt datamateriale som kaster lys over en undervisningsprosess fra elev- og lærerperspektiv, og som blir tolket fra mitt forskerperspektiv. Den hermeneutiske tilnærmingen i prosjektet tilsier en analyseprosess som legger vekt på et samspill mellom helheten og deler av materialet, og mellom førforståelser, det teoretiske rammeverket og empirien (Kristiansen, 2017, s. 159). Analysen har dermed vært en abduktiv prosess. Timmermanns og Tavory (2012) definerer abduksjon som «creative production of hypotheses based on surprising evidence» (s. 168). For å bli overrasket må forskeren ha noen tanker om hva som er ventet utfall, og møte datamaterialet med noen førforståelser (Timmermanns & Tavory, 2012, s. 173).

I dette prosjektet er mine førforståelser blant annet knyttet til tidligere forskning om majoritetsprivilegier, erfaring som lærer og historiedidaktisk teori om kontekstualisering. Disse førforståelsene styrte blikket i analysen, men jeg ble også overrasket av noen aspekter som kom opp, for eksempel følelsenes plass i undervisning, kolonihistorie som vanskelig historie og elevenes opplevde tabu knyttet til hudfarge. Både teori og empiriske data har vært med i analysen gjennom flere runder av tolkninger (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 4). Abduktiv analyse har dermed med seg både det jeg vil kalle et kritisk vurderende og et naivt utforskende blikk på datamaterialet.

Analyseprosessen skjedde i flere runder med ulike analysemetoder. Studien kan kalles en bricolage, siden jeg tar i bruk «forskjellige analytiske teknikker og teorier» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 322). Slike analyser starter ofte med en gjennomlesing for å få overblikk, før forskeren dukker ned i ulike deler av datamaterialet og analyserer dem på de måtene som oppleves hensiktsmessige. Prosessen bærer altså i seg den vekslingen mellom helhet og deler som kjennetegner den hermeneutiske sirkelen.

Timmermanns og Tavory (2012) foreslår tre prinsipper for å fremme rike abduktive analyser: (1) å gå tilbake til datamaterialet flere ganger og på ulike stadier i analyseprosessen («revisiting»), (2) å skape avstand til det man tar for gitt og se på det med et nytt blikk («defamiliarization») og (3) å tolke datamaterialet gjennom ulike teoretiske linser («alternative casing») (s. 176–179). Det første samsvarer med hermeneutisk tilnærming til analyse og er sikret ved å lese utdrag og hele datamaterialet flere ganger og på ulike måter, som beskrevet under. Det andre har jeg opplevd flere ganger i prosessen. Ett eksempel var da jeg tok frem datamaterialet for første analyse etter å ha latt det ligge noen måneder og et annet da jeg leste gjennom datamaterialet for siste gang. Begge ganger fikk jeg et litt nytt blikk på mange aspekter i undervisningsprosessen, som jeg beskriver senere i kapittelet. Det tredje prinsippet har jeg søkt å oppfylle ved å lese stadig ny teori og til slutt ende på den som jeg mener er mest nyttig for å forstå læringsprosessene.[19] I tillegg har jeg hele tiden sett etter flere mulige tolkninger av situasjonene jeg analyserer. I dette arbeidet har innspill fra andre lesere vært uvurderlig ved å utfordre og utvide mine umiddelbare tolkninger.

Min analyse startet med *prosess–analyser* som skjedde allerede under datainnsamlingen og transkriberingen, og som er notert ned i forskningsloggen og observasjonsnotatene. Etter at datamaterialet var samlet inn og klargjort, var *første analysesteg* å lese hele materialet i sammenheng og notere ned det som slo meg som overordnete temaer og mønstre, i tillegg til mine refleksjoner knyttet til disse. Gjennom denne lesingen stod jeg igjen med fem store, overordnete temaer:

1. utfordringer og muligheter i forskningssamarbeidet
2. kritisk vurdering av undervisningsopplegget
3. utfordringer og muligheter ved utforskende læreprosesser
4. elevenes historieforståelse

[19] Jeg har likevel tatt et valg om primært å bruke historiedidaktiske teori. Jeg har derfor ikke analysert materialet i lys av for eksempel teorier om demokrati og medborgerskap.

5. samspillet mellom kolonihistorie og de nåtidige klasseromskontekstene

Jeg la foreløpig bort de tre første temaene og vurderte dem som kontekst i prosjektet og derfor tilhørende metodekapittelet.

*Andre analyserunde* innebar å nærlese og kode hele datamaterialet med de to siste temaene som leselinse. De induktive kodene ble: historisk innhold, kontekstualisering, følelser, nåtidsinnretning, nåtiden i fortiden, rase, stereotypier, historiske spørsmål, ideer om likhet og valgfrihet, kunnskap som et gode, objektivisering av den andre, moralsk standpunkt, læreprosessen, fortidens aktører som annerledes, forskjeller mellom nåtid og fortid, likheter mellom nåtid og fortid.

I etterkant av kodingen tok jeg et skritt tilbake og vurderte hvordan jeg burde samle kodene for å synliggjøre hvilke temaer som stod frem som viktige og/eller overraskende i datamaterialet etter kodingen. Jeg leste også historiedidaktisk forskning om historisk empati, som var med på å gi teoretiske perspektiver på analysen, i tråd med abduktiv analyse. Etter denne runden stod jeg igjen med fire temaer: (1) førforståelser, (2) historiske spørsmål og kontekstualisering, (3) følelsenes plass i undervisningen og (4) ord om hudfarge.

I *tredje analyserunde* gikk jeg i dybden i disse fire temaene. Når det gjelder 1, 2 og 4, utførte jeg en systematisk, men enkel kvantitativ analyse for å avdekke omfanget av ord og utsagn og mønstre på tvers av klassene. De kvantitative analysene er en del av argumentasjonen i kapittel 5, 6 og 9. Å analysere kvalitative data kvantitativt har fått kritikk. Blant annet kaller Grønmo (2004) dette for en slags «*kvasistatistikk*» (s. 214) fordi kvalitative data er samlet inn med tanke på helhet og kompleksitet, mens kvantitativ analyse fordrer en annen grad av struktur og presisjon i innsamlingen. Han hevder likevel at det er mulig å få fruktbare resultater av en slik tilnærming, så lenge man er åpen om

begrensningene (Grønmo, 2004, s. 214).[20] Kvantitative analyser utnytter én av styrkene i denne studien, nemlig bredden det er å ha samme type datamaterialet fra fire ulike klasser. Materialet blir samtidig primært analysert kvalitativt, og resultatene fra de kvantitative analysene blir satt inn i sin kontekst. Derfor er helheten og kompleksiteten også ivaretatt i analysen, og jeg hevder ikke å komme frem til statistisk generaliserbare resultater. Etter å ha sett overordnete mønstre i materialet kunne jeg utnytte en annen styrke i datamaterialet mitt, ved å gå i dybden og følge noen elevers læreprosesser og lærernes refleksjoner.

*Fjerde analyserunde* foregikk parallelt med skriveprosessen og gikk kontinuerlig frem og tilbake mellom teoretiske perspektiver, teksten og datamaterialet. I denne prosessen hentet jeg også inn igjen temaet *utfordringer og muligheter ved utforskende læreprosesser* fra første analyserunde, fordi jeg så at det var tett knyttet sammen med elevenes historiske spørsmål. Jeg analyserte datamaterialet, særlig møtene med lærerne og observasjonsnotatene, på nytt ut fra dette temaet. I tillegg ble det tydelig at vanskelig historie var et nyttig teoretisk perspektiv, som kunne kaste lys over samspillet mellom fortiden og nåtiden i elevenes møte med temaet kolonihistorie.

Til sist leste jeg gjennom hele datamaterialet for å få oversikt over helheten igjen og se om min analyse og mine funn måtte justeres. Denne siste lesingen gjorde at jeg skrev mer utfyllende om elevenes læringsutbytte. Ellers stod analysene seg godt i dette siste møtet med datamaterialet.

[20] Et eksempel på en publikasjon der forskerne har brukt kvantitativ analyse av kvalitative data, med det formål å få frem kategorier og idealtyper, er: Sakslind, R., Skarpenes, O. & Hestholm, R. (2018). *Middelklassekulturen i Norge. En komparativ sosiologisk studie*. Spartacus forlag AS.

## 3.7 Forskningskvalitet

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) poengterer at det er enighet om grunnleggende normer i forskerfellesskapet, blant annet «sannhetsnormen», å være forpliktet til ærlig å søke sannhet, og normer knyttet til metode, som «saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarhet» (NESH, 2021, s. 6). I kvalitativ utdanningsforskning bygd på perspektiv–realisme fører disse prinsippene likevel til komplekse drøftinger, for hva betyr for eksempel sannhet og etterprøvbarhet?

Jeg drøfter kvaliteten i mitt prosjekt med utgangspunkt i tre etablerte begreper for kvalitet i forskning: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

### 3.7.1 Reliabilitet: Intersubjektivitet og åpenhet

Et prosjekts reliabilitet viser at man kan stole på forskningen som er utført. Tradisjonelt, og i kvantitative prosjekter, har man etablert reliabilitet ved å stille spørsmål som: «Ville en uavhengig forsker kunne samle inn samme data og gjøre de samme analysene?» Dette vil det ikke være mulig å svare ja på i min type prosjekt. I en kompleks, sosial virkelighet må spørsmålet stilles på en annen måte: «Ville en uavhengig observatør gjøre begrepsmessige oppdagelser som empirisk eller logisk gjør dine egne ugyldige?» (Fangen, 2010, s. 251). Det handler altså ikke om å komme til identisk resultat, men om intersubjektivitet, at et mangfold av forståelser utfyller hverandre og ikke motsier hverandre fundamentalt. En måte å oppnå intersubjektivitet i prosjektet på er å drøfte analysene med andre. Jeg har presentert mine tolkninger for veilederne mine, andre stipendiater, i forskergrupper og på

konferanser,[21] og har fått innspill på hvilke resultater som er interessante, svakheter og muligheter for videre utforskning.

Reliabilitet som intersubjektivitet forutsetter åpenhet i alle deler av forskningsprosessen (Tjora, 2012, s. 205). Jeg har i dette kapittelet skrevet utførlig om forskningsprosessen, samarbeid med lærerne og analysen, slik at leseren kan vurdere det forskningsmessige håndverket. Det er også viktig å være åpen om egne førforståelser og egne verdier, men det er samtidig vanskelig å forstå hva egne førforståelser er. Jeg mener førforståelsene best kommer til uttrykk i konkrete møter med det som utfordrer meg i datamaterialet. Det er særlig to posisjoner, med tilknyttede førforståelser, som ble viktige. Den første er rollen som lærer, som jeg drøfter når jeg beskriver rolleavklaringer. Den andre er posisjonen som hvit majoritetsperson, og dette blir drøftet under forskningsetikk.

### *3.7.2 Validitet: Nøyaktighet og perspektivmangfold*

Validitet handler om hvorvidt de innsamlete dataene faktisk kan gi svar på forskningsspørsmålene (Tjora, 2012, s. 206). Spørsmål om validitet kommer ulikt til uttrykk i ulike deler av forskningsprosessen. Det viser for det første til nøyaktighet i datainnsamlingen (Feldman, 2007, s. 23). Det var utfordrende å samle inn data i en kompleks og delvis ukontrollerbar klassesituasjon hvor uplanlagte hendelser skjedde hver time. Hva skulle jeg inkludere, og hva kan jeg ha oversett? Samtidig er kompleksiteten viktig i prosjektet for det er nettopp slik hverdagen i klasserommet er. På den måten er dataene valide: De viser skolehverdagen. Jeg løste utfordringen ved å samle inn mye, ulik data og

[21] Jeg har presentert på følgende konferanser: Samfunnsfagkonferansen (2018, 2019, 2021), Nordisk konferanse i samfunnskunnskapsdidaktikk (2018), Nordisk konferanse i fagdidaktikk (2019, 2021), The History Educators International Research Network (2021), Nationell historiedidaktisk konferens (svensk, 2021, 2022).

brukte forskningsspørsmålene, teori og abduktiv analyse til å sortere i hva jeg skulle legge vekt på.

Validiteten i dette prosjektet er derfor styrket gjennom triangulering, altså å inkludere mange ulike perspektiver og ulike typer data (Smith, 2018, s. 1044). Triangulering er viktig fordi det utfyller og utdyper forståelsen av situasjonen. Et eksempel på viktigheten av flere perspektiver i datamaterialet skal jeg drøfte i dybden i kapittel 8: Opptak av møter og forskningslogg viste at vi voksne ikke erfarte at prosjektet satte i gang så sterke følelser hos elevene, mens elevenes individuelle skriftlige oppgaver viste til dels sterke og vanskelige følelser.

Validitet må også sikres i analyse og formidling av forskning. Morgan (2014) gir tre kriterier for indre validitet: «(i) consistency with all the evidence found, (ii) coherence within the account (…), and (iii) credibility of the explanation» (s. 303). De ulike delene av argumentasjonen må altså stemme overens og utfylle hverandre for å gi et troverdig svar på problemstillingen.

To andre aspekter ved validitet i aksjonsforskning er ifølge Sylte (2017) å være «profesjonelt distansert» i analysedelen og å sikre medvirkning i prosessen (s. 459). Å være profesjonelt distansert i analysedelen har både vært utfordrende og spennende. Et aspekt som har gjort det utfordrende, er at min rolle har vært så sammenvevet i undervisningsprosessen. Jeg har dermed på et vis måtte distansere meg fra meg selv og se med et kritisk blikk ikke bare på lærernes og elevenes, men også på egne forståelser og valg. Samtidig er det spennende fordi avstanden gir mulighet til å løfte blikket og se nye, viktige mønstre og temaer.

Medvirkning har jeg drøftet over, med tanke på rollefordeling, forskning i eget felt og beskrivelse av analyse. Jeg har også gjort forsøk på medvirkning fra deltakernes side i analyseprosessen, men det har vært vanskelig. I mai 2021 sendte jeg lærerne oversikt over temaer som var viktige i analysen på det tidspunktet (førforståelser, historieforståelse,

historiske spørsmål, identifikasjon og følelser sin plass). Jeg ba dem også om et møte for å få innspill på noen av analysene. Lærerne var positive, men kom ikke tilbake med dato, og det ble ikke noe møte. I juni 2021 laget jeg en kort film som presenterte noen viktige resultater (førforståelse, historieforståelse og rasisme / ord om hudfarge) slik at lærerne kunne vise dem i klassene. Da inviterte jeg elevene til å kommentere innholdet til lærerne, som så kunne sende det videre til meg, men fikk ikke svar. Det kunne styrket validiteten i prosjektet dersom deltakerne kom med innspill i analyseprosessen.

### *3.7.3 Generalisering*

Som beskrevet over er datamaterialet mitt skapt i en spesifikk undervisningskontekst og kan ikke tolkes løsrevet fra denne. En annen inngang til temaet, en annen elevgruppe eller en annen undervisningsmetode ville fått frem andre data. Det betyr at funnene ikke kan generaliseres til alle klasserom i Norge. Generalisering i aksjonsforskning kan likevel skje ved konseptuell generalisering, som betyr «utvikling av konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller» (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 167). Levin (2017) hevder at et kriterium for å vurdere kvalitet i aksjonsforskning er om resultatene er nyttige for praksisfeltet og kan brukes for å utvikle teori (s. 36). I mitt prosjekt skjer konseptuell generalisering ved at empiriske funn er med på å videreutvikle det historiedidaktiske begrepet historisk empati, som jeg kommer tilbake til i kapittel 10.

## *3.8 Forskningsetikk*

Forskningsetikk er viktig for å ivareta deltakerne og forholde seg redelig til forskerfellesskap og det øvrige samfunnet.

Norsk senter for forskningsdata (NSD) godkjente prosjektet mitt i juni 2018, etter reglene før den nye GDPR–lovgivningen, og jeg fikk ny

godkjenning i mai 2019, se vedlegg 5. Deltakerne var yngre enn 15 år, og jeg fikk informert samtykke av både dem og foreldrene, i tillegg til lærerne, se vedlegg 6. Tangen (2014) viser at et slikt formelt samtykke er et nødvendig utgangspunkt, men at man også må være bevisst på samtykke gjennom hele forskningsprosessen (s. 684). Jeg ivaretok dette ved at jeg fikk eksplisitt, muntlig samtykke fra elevene som var med på opptak av gruppearbeid, og én av gruppene svarte som sagt nei til denne deltakelsen. Anonymitet sikrer at deltakere ikke kan gjenkjennes i materialet. Jeg har brukt tall eller pseudonymer for deltakernes navn og har bare tatt med kontekstuell informasjon som er nødvendig for analysen min. Data er oppbevart trygt på passordbeskyttet server og blir anonymisert ved prosjektets slutt.

Likevel betyr ikke en slik godkjenning og formelle prosedyrer at det forskningsetiske er unnagjort i prosjektet, og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) understreker den enkelte forskers og institusjons frihet og ansvar. Jeg utarbeidet noen etiske grunnprinsipper for møtene med deltakerne, basert på retningslinjene til NESH (2016) og drøftinger av Tangen (2014): trygghet, autonomi og likeverdighet. Trygghet innebærer ivaretakelse av menneskeverd, å hindre unødig belastning, å særskilt beskytte barn og å sikre konfidensialitet og anonymitet. Autonomi innebærer informert samtykke og respekt for tredjeparter. Likeverdighet innebærer å la lærerne komme til orde i prosessen, og å legge til rette for at alle elever skal ha lik mulighet for læringsutbytte i undervisningen, også de som ikke deltar i forskningsprosjektet.

Min etiske kompetanse kommer til utrykk når jeg er villig til å se, anerkjenne, reflektere over og handle på etiske dimensjoner i ulike situasjoner (Guillemin & Gillam, 2004, s. 269). I løpet av undervisningsprosessen oppstod det etisk utfordrende situasjoner som jeg ikke alltid forutså. Ett eksempel på en type situasjon som jeg ikke hadde forutsett, og som krever etisk refleksjon, er de gangene elevene i

lydopptak glemte at de blir tatt opp, og kanskje delte mer enn de ville gjort i et intervju. Et annet er at jeg må presentere min samarbeidsprosess med lærerne på en redelig måte selv om jeg kan forstå den i etterpåklokskapens lys. Da vi planla, var vi midt i prosessen, og etter evalueringsmøtet har ikke lærerne hatt samme mulighet som meg til å analysere og tolke det vi gjorde. Det fordrer at jeg er empirinær, og søker sannferdighet, saklighet og etterrettelighet. Generelt må jeg være bevisst min makt når jeg tolker, sammenstiller og presenterer ny kunnskap basert på datamaterialet.

Ikke bare enkeltsituasjoner krevde etisk refleksjon i prosjektet, men også det jeg her kaller et etisk kompleks var til stede. Et etisk kompleks skiller seg fra et etisk dilemma ved at det preger hele situasjonen man står i, og ikke bare innebærer å stå på handlingsvalg i en gitt situasjon. Et etisk kompleks kan derfor inneholde mange etiske dilemmaer. Det etiske komplekset sprang ut av hvordan kolonihistorien spiller sammen med rasisme og hvithetsprivilegier i nåtiden, en sammenheng lærerne og jeg ikke var bevisst nok i starten av prosjektet. Flertallet i klasserommet, inkludert lærerne og meg, var hvite og hadde majoritetsbakgrunn. Kildene som inkluderte sjokkerende ord og bilder, vil trolig treffe oss annerledes enn en elev med mørk hud. I tillegg var undervisningsopplegget utformet på en måte som brakte med seg utfordringer. Utforskende læreprosesser gav elevene stor frihet og læreren mindre kontroll, delmålet om kontekstualisering bidro til at mange av elevene satte seg inn i koloniherrens tankesett, og målet om en dramafremføring la på et emosjonelt lag. Dette kan føre til andregjøring på et overordnet plan, og jeg ser også noen konkrete situasjoner i datamaterialet der elever blir andregjort, noe jeg drøfter i kapittel 8 og 9. Andregjøring forstås som prosesser som skaper skiller mellom et dominerende 'oss' som er innenfor, og et underordnet 'dem' som er utenfor (Moldrheim, 2021, s. 23–24; Nustad, u.å.).

Det oppstod altså situasjoner der elever kan ha opplevd å bli satt utenfor fellesskapet eller ydmyket. Sibeko og Eriksen (2021) understreker at «[i]

en antirasistisk undervisning må hensynet til at elever skal slippe å få sitt menneskeverd krenket i klasserommet komme foran andre faglig–didaktiske hensyn» (s. 44). Noe av utfordringen i dette prosjektet var at vi som planla det, ikke var bevisst behovet for en antirasistisk tilnærming fra starten av, men fokuserte på å legge til rette for kontekstualisering. Vi planla med utgangspunkt i fortidslæring, og hadde ikke et klart nåtidsperspektiv.

Altså var ikke de gode idealene om trygghet, autonomi og rettferdighet nok. Det som gjorde det vanskelig å nå disse idealene, tror jeg i dag handler om manglende bevissthet om det Bailey (2017) kaller «unlevel knowing field» i klasserommet (s. 4). Altså at majoritetseleven i læresituasjonen har en epistemisk fordel, deres erfaring og kunnskap blir speilet i skolehverdagen og i dette konkrete undervisningsopplegget, mens minoritetselever har en epistemisk ulempe, deres perspektiver blir ikke i samme grad sett og anerkjent. Lærerne og jeg hadde med oss våre perspektiver inn i planleggingen, og jeg spurte heller ikke minoritetselever om deres opplevelse av undervisningen.

Så hva gjør jeg med innsikten i og ubehaget ved at det finnes et delvis uløst, etisk kompleks i prosjektet mitt, og at det kan ha oppstått andregjørende hendelser som jeg nå ikke kan gjøre om på? For det første er dette også en del av den komplekse skolehverdagen, det er vanskelig å planlegge bort slike hendelser, og de bør derfor løftes frem og drøftes for å finne læringspunkter. For det andre er det en mulighet til å stille spørsmål, slik Eriksen (2021) oppfordrer til: Hvorfor skjedde det, hva gjorde det med ulike deltakere i situasjonen, hvilke følelser utløste det? (s. 113). Slik kan disse hendelsene gi ny innsikt, og dette etiske komplekset kan bli utgangspunkt for drøftinger av resultater i kapittel 8 og 9.

# 4 Forskning i komplekse utdanningskontekster

Jeg skrev i sist kapittel at kunnskap i min type prosjekter er valid innenfor den konteksten de blir produsert i, og det er derfor viktig å vise konteksten for prosjektet. Samtidig er det i skole og samfunn alltid lag på lag med kontekster. Jeg har derfor gjort et utvalg og tegnet kontekster som er relevante for prosjektet fordi de påvirker datainnsamling og -analyse. De strekker seg fra internasjonale og nasjonale utdanningstrender til den konkrete klasseromskonteksten. Jeg starter på overordnet nivå og beveger meg så over til det konkrete undervisningsopplegget, og beskriver til sist skole- og klasseromskonteksten.

## *4.1 Utforsking og målstyring*

Tradisjoner innen fagdidaktikk, skolepolitikk og skiftende læreplaner danner viktige kontekster for hva som skjer i skolen.

### *4.1.1 Subjektive konstruksjoner og verdier*

I teorikapittelet ble ulike pedagogiske rammeverk som skal fremme historisk empati, presentert, og de har alle elementer av utforskende prosesser (Endacott & Brooks, 2013; Foster, 1999; Lévesque, 2008). Slik sett er det ikke overraskende at historisk empati blir introdusert i en læreplan som legger vekt på elevers konstruksjon av kunnskap.

LK06, og i enda større grad LK20, skisserer et ideal for samfunnsfagundervisning som legger stor vekt på at elevene skal kunne konstruere sin egen kunnskap. Et av hovedområdene i LK06 var «Utforskaren». Elevene skulle være kunnskapsskapende, blant annet ved å formulere og undersøke samfunnsfaglige spørsmål, forstå at det finnes ulike perspektiver, og kritisk vurdere ulike typer kilder

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 7-8). Elevene skulle også «skape forteljingar om menneske frå ulike samfunn i fortid og notid og vise korleis livsvilkår og verdiar påverkar tankar og handlingar» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 8). Et av de nye kjerneelementene i LK20, *Undring og utforsking*, legger vekt på metodisk kunnskap og utforskende læreprosesser:

> Elevane skal kunne undre seg over, reflektere omkring og vurdere korleis kunnskap om samfunn før og no blir til. Elevane skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande åleine og saman med andre både i og utanfor klasserommet. I tillegg skal elevane kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Her ser vi krav til at elevene skal reflektere over hvordan kunnskap blir til, aktivt skape kunnskap og kunne bruke historiske kilder.

Grant (2018) ser en tendens mot utforskende læring («inquiry-based learning») i historiefaget også internasjonalt, og viser til en voksende forskningslitteratur som anbefaler utforskende læring (s. 437). Han beskriver prosessen med undersøkende læring slik: «a framing question; a range of disciplinary sources; independent, small-group and whole-class activity; authentic performance-based tasks (…) [and] a kind of intellectual messiness» (Grant, 2018, s. 422). Det er prosesser som finner gjenklang i litteratur om historisk empati og i LK06 og LK20.

Thue (2019) beskriver en annen, men relatert, dreining i læreplanen: «en vending fra historie som noe intersubjektivt og autoritativt foreliggende til noe subjektivt konstruert og flytende» (s. 185). Thue (2019) mener også det kan sees et presentistisk tidsregime i LK06 (s. 187). Dette forstår jeg som at nåtidens behov ligger til grunn for å lære om fortiden.

Et uttrykk for denne vendingen er nedtoningen av kronologi og konkrete historiske hendelser i LK20. I LK06 var det klare innholdsmål knyttet til kolonial imperialisme. I hovedområdet «Historie» i LK06 står det at

eleven etter 10. trinn[22] skal kunne «gjere greie for kolonialisme og imperialisme og gje døme på avkolonisering» og «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 10). En relevant læringsutbyttebeskrivelse finnes også i hovedområdet samfunnskunnskap etter 10. trinn: «gjere greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).

Slike konkrete formuleringer om temaet er ikke inkludert i LK20. Den nye læreplanen møtte kritikk i høringsrundene. Adriansen (2020) viser at høringssvar i prosessen frem mot ny læreplan i samfunnsfag etterspurte et tydeligere historiefag. Han konkluderer med at den endelige læreplanen har et litt sterkere historiefokus enn tidlige utkast, men at det likevel er samfunnskunnskap og nåtidsinnretning som har fått prege den mest (Adriansen, 2020, s. 67). Det kan kanskje være en sannhet i Schüllerqvist (2014) sine betraktninger om at vi er på vei fra et historiefag som vektlegger pugging av fakta, til et som skal fremme metodiske ferdigheter uten historisk innhold.

Oftestad (2021) advarer mot konsekvensene av at de nye læreplanene vektlegger konstruksjon av historisk innholdskunnskap: Fortiden ender opp som eksempler på forhold i samtiden; historiekunnskap blir relativ og har derfor lite å stille opp med i møte med alternative fortellinger; og faget mister sin samlende kraft som identitetsbyggende fag. Samtidig er det ikke mulig å viske ut 50 års utvikling i samfunn og i historieskriving, og svaret er trolig ikke å finne én ny, overordnet fortelling, for hvilken skulle det være, og hva skulle den inneholde? Historiedidaktikere må i fremtiden søke den krevende balansen mellom å gi en oversikt basert på

[22] LK06 var organisert med læringsmål etter 4.. 7. og 10. trinn. Dermed vil læringsutbyttebeskrivelser knyttet til 10. trinn gjelde for alle tre årene på ungdomsskolen.

intersubjektiv historieforskning, gi rom for kompleksitet og perspektivmangfold og øve elevene opp i historisk metode.

Et siste viktig poeng i drøftingen av norske læreplaner er den sentrale plassen det å fremme visse verdier har. Thue (2019) skriver om historie i videregående skole: «Mens fortiden fremstår som stadig mer flytende og ubestemt, blir samtidens sentrale verdier, og den enkelte elevs interesser, løftet frem som det faste orienteringspunktet» (s. 186). Dette er tydelig i både LK06 og LK20. Generell del i LK06 avslutter med disse ordene: «Opplæringa skal fremje moralsk og kritisk ansvar for det samfunn og den verd dei lever i. Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode – å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 25). Tydelige formuleringer om verdier er det også i læreplanen i samfunnsfag, som blant annet slår fast at mennesker er moralske, ansvarlige individer, og at likestilling og likeverd er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 1). Vi finner tydelige moralske standpunkter også i LK20. Overordnet del legger blant annet vekt på at utdanningen skal fremme engasjement, nestekjærlighet, solidaritet, demokrati og miljøbevissthet og skal motarbeide alle former for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

### *4.1.2 En målorientert skole*

Dersom man løfter blikket opp fra læreplanene, er det elementer i norsk skolepolitikk som drar i en annen retning enn å fremme verdier og subjektiv konstruksjon av kunnskap. Siden 2000 har PISA (Programme for International Student Assessment) gjennomført internasjonale undersøkelser som skal måle 15–åringers kompetanse innen lesing, matematikk og naturfag.[23] Slik er norsk utdanningspolitikk tett

[23] https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/

sammenvevd med internasjonale trender som vektlegger målbart innhold.

Jakhelln og Welstad (2011) fryktet at fokuset på PISA–resultater kunne føre til et smalere siktemål enn formålsparagrafen tilsier, for eksempel ved at noen fag blir betont som viktigere enn andre. Thue (2019) viser at kunnskapsløftet førte til en «viss nedprioritering [av historie] til fordel for matematikk, norsk og engelsk» (s. 185). Sjøberg (2014) argumenterer for at Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) gjennom PISA–undersøkelsene har forandret norsk skolepolitikk. Resultatet er ifølge ham en skole som vektlegger læringstrykk, testing, konkurranse, effektivitet og fremtidsretting, på bekostning av et bredere danningsideal. Stavelie (2017) konkluderer med at LK06 har ført til mer målorientering i skolen gjennom standardisering, fokus på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål og vektlegging av evidensbasert forskning og kontinuerlig utvikling (s. 77–78). Bjordal og Haugen (2021) har forsket på Oslo–skolen og finner at markedsretting og testing påvirker undervisningspraksis på flere nivåer. Det gjør at noen fag blir prioritert, mens andre, blant dem samfunnsfag, blir nedprioritert (s. 164). Videre er det en målorientering som dreier læringen mot målbar, fragmentert kunnskap på bekostning av komplekse læringsmål som ikke er like lett å måle (s. 170). Det skjer også «teaching to testing» og standardisering av undervisningspraksis (s. 173–176).

Gjennomgangen av de vide utdanningskontekstene viser at lærerne arbeider innenfor flere komplekse og til tider delvis motstridende forventninger. De møter en forventning om å legge til rette for historisk metode og utforsking, og samtidig arbeide innenfor en skole som vektlegger målbarhet og resultater. Lærerne må ha flere tanker i hodet på en gang, og det fører til noen utfordringer.

Jeg har tidligere forsket på en metode som vektlegger elevers utforsking, Values *and* Knowledge Education (V*a*KE) (Brossard Børhaug & Harnes, 2018, 2020, 2022). Weyringer et al. (2012) viser at lærere som

prøver V*a*KE, kan kjenne usikkerhet på flere nivåer: Kommer de til å miste kontroll, har de kunnskap nok om temaer som elevene utforsker, får elevene dekket målene i læreplanen, og vil det ta for lang tid (s. 173)? Bjønness (2017) har forsket på utforskende arbeidsmåter i naturfag og beskriver tilsvarende utfordringer: Det tar lengre tid, roller i klasserommet endres, det er vanskelig å overføre idealer til klasseromspraksis, og lærere frykter at elevene ikke lærer nok (Bjønness, 2017, s. 255).

Undervisningen i dette prosjektet skjer i skjæringspunktet mellom to læreplaner og viser ulike forventninger til elever og lærere. På den ene siden skal elevene lære å ta ulike perspektiver i fortiden, og til en viss grad mestre historisk metode og bruke kilder, og på samme tid skal de ta gitte moralske standpunkter og handle på disse. I tillegg skal lærerne kunne formulere konkrete læringsmål, og elevene skal kunne vise konkret måloppnåelse i vurdering. Det var med andre ord mange vurderinger som måtte gjøres i utarbeidingen av undervisningsplanen i prosjektet.

## *4.2 Undervisningsplanen i prosjektet*

Cunningham (2009) og Endacott og Sturtz (2015) poengterer at lærere som skal fremme historisk empati, må gjøre veloverveide valg i planleggingsfasen. Dette gjelder blant annet the «selection of materials, structuring of essential questions, 'in the moment' student interactions, evolving positionalities of student historical investigators, and suitability of the display activity» (Endacott & Sturtz, 2015, s. 15). Jeg vil videre drøfte våre valg når det gjelder undervisningsplan, kilder, sluttprodukt og historiske spørsmål.

Temaet imperialisme ble foreslått på møte 1. Grunnen til at det ble opplevd som et godt tema av lærerne, var flere: Klassene skulle ha det høsten 2019, som var det planlagte tidspunktet for datainnsamling; temaet er ganske fjernt fra elevene, så det kan være vanskelig, men nyttig

å kontekstualisere det; det er mange spennende undertemaer; det er ikke så lett å finne primærkilder om temaet; og det har overføringsverdi til dagens samfunn (møte 1, 19.09.19). Her er det altså en blanding av pragmatiske argumenter og argumenter knyttet til selve temaet.

Undervisningsplanen følger en overordnet bevegelse fra individuelt arbeid med historiske kilder til gruppearbeid frem mot en dramafremføring. På veien ble klassene ledet av sin lærer gjennom detaljerte steg; analyse av kilder, historiske spørsmål, søk etter og deling av informasjon, lærerstyrt undervisning og metarefleksjon. En oversikt over timene og oppgavene som ble samlet underveis, kan leses i vedlegg 2.[24]

Planen er svært detaljert fordi 5 lærere skulle gjøre omtrent det samme, og fordi jeg skulle samle inn omtrent samme type data i alle klassene. En konsekvens av dette var at lærerne opplevde at de mistet noe av den pedagogiske friheten til å tilrettelegge undervisningen til undervisningskonteksten. Dette kom blant annet til uttrykk i evalueringsmøtet:

> Lærer 3: Jeg synes det var tidvis intenst å skulle følge dette opplegget så slavisk som vi kunne (…), vi har jo tatt oss noen friheter innimellom, men det å ikke ha styringen på undervisningen og på en måte kunne revurdere opplegget underveis har vært utfordrende, synes jeg (møte 7, 05.11.19)

Jeg var kun til stede i to av fire klasser og valgte derfor at elevene skrev ned sine refleksjoner på ulike punkter i undervisningsprosessen. Skriftliggjøring tar lang tid, tid som kunne blitt brukt for eksempel på plenumssamtale. Samtidig førte det skriftlige elementet til at alle elevene kunne formulere sine tanker individuelt. Det kan være en god refleksjonsprosess for elevene og det gav meg spennende data. Det å

[24] Undervisningsopplegget er løst inspirert av metoden Values *and* Knowledge Education (V*a*KE). Inspirasjonen ligger i de faste stegene og bevegelsen fra individuelt arbeid til grupper til plenum og tilbake, i tillegg til at elevene skal stille egne spørsmål.

samle inn skriftlig data gjorde samtidig opplegget lite fleksibelt for lærerne, og førte til at det muntlige aspektet i plenum ble nedtonet.

I løpet av gjennomføringen ble det gjort noen endringer, og disse er markert med rødt i vedlegg 2. Disse endringene viser hvor vanskelig det er å planlegge et omfattende, utforskende opplegg som skal være noenlunde det samme i 5 klasser. Samtidig viser de også tilpasningsvilje og -evne hos lærere og forsker.

For det første ble den digitale fortellingen flyttet litt senere i undervisningsløpet fordi jeg ønsket å samle inn data om elevenes første reaksjoner på kildene uten påvirkning fra meg. Valget om å flytte den digitale fortellingen gjorde det vanskelig for elevene å se sammenhengen i det de leste og så i starten. Skulle jeg gjort dette på nytt med lærerhatten på, ville jeg ha startet med den digitale fortellingen. Samtidig var valget nyttig fra et forskerperspektiv fordi jeg fikk inn interessant data om elevenes umiddelbare reaksjoner og spørsmål.

For det andre delte ikke elevene refleksjoner og resultater av søk i plenum på grunn av at opplegget tok for mye tid. På slutten av undervisningen var det noen klasser som hadde en metadiskusjon om temaet og måten å arbeide på, mens andre ikke hadde det. I alle klassene var denne svært kort. Til sist ba vi ikke elevene om å gå tilbake til kildene for å vurdere dem på nytt på slutten av prosjektet, dette også på grunn av tidsnød.

### *4.2.1 Hvilke representasjoner?*

Lærerne og jeg diskuterte hvilke historiske kilder vi skulle inkludere på møte 3, 4 og 5. Det var altså en lang prosess der ulike hensyn ble veid opp mot hverandre: Tilrettelegging for ulike akademiske nivåer, tilgjengelighet og relevans, og å vekke elevenes interesse og motivasjon.

Vi tok med blant annet 7 brev, 6 fra en misjonær i Uganda, Ruth Fisher, til sønnene hennes, som var i England[25], og 1 fra en konge i et område i Uganda til the Church Missionary Society, misjonsselskapet som Ruth arbeidet for. Det var også bilder av kongen, Ruth og barna, og slik var det flere typer kilder om dem.

Disse brevene handler om individer det går an å kontekstualisere, de er fra perioden det er snakk om og relevante for temaet. Siden de ble skrevet til barn, er ikke språket for komplisert. Brevene ble til mellom 22. februar 1912 og 3. juni 1913. De beskriver savnet Ruth kjente etter guttene, og hverdagen i området der hun, mannen Arthur og det yngste barnet, Sheila, bodde. Det er også henvisninger til livet som guttene hadde i England, blant annet til skole, ferier, sykdom og bursdag. I det siste brevet forteller moren at hun og lillesøsteren skal komme hjem fem måneder senere. I alle brevene, utenom det siste, får vi Ruth sine inntrykk og beskrivelser av arbeidet hun gjør, og møter med afrikanere. Mange av disse beskrivelsene er nedsettende, og kan oppleves ubehagelige i dag.

Brevet fra kongen Daudi Kasagama er referert i Fisher (1906, s. 27-28). Det ble skrevet i 1897. Han uttrykte takknemlighet for evangeliet i høytidelig språk, og bad om at the Church Missionary Society måtte sende kvinner som kunne undervise kvinner i hans område.

Brevene var på engelsk. Siden dette var for vanskelig for elevene, måtte de oversettes til norsk. Jeg gjorde dette med støtte fra en lingvist. Vi lot elevene få både den engelske og den norske utgaven, for å kunne sammenligne, men etter det jeg observerte, brukte de kun den norske. Ved å oversette brevene har jeg gjort en pragmatisk avveiing der behovet for å gjøre kilden tilgjengelig for elevene, var viktigere enn endringene i oversettelsen. Det var utfordrende å oversette. Vi diskuterte ikke minst mulige oversettelser av ordet «Blackie», og vi kom frem til at n-ordet

[25] Originalene av brevene er oppbevart i Church Mission Society Archives, i the University of Birmingham Library. Jeg fant dem i forbindelse med arkivsøk til masteravhandlingen min.

ville være best, gitt den historiske konteksten. Da undervisningen begynte, så jeg at vi ikke hadde reflektert godt nok over hvordan ordet ble oppfattet i 2019, og elevene reagerte sterkt på at vi som lærere introduserte dette ordet. En annen løsning kunne vært valgt. Jeg kunne latt Blackie bli stående i den norske oversettelsen, og kanskje dempet inntrykket og heller lagt til rette for en samtale om mulig ord. Samtidig er reaksjonene også knyttet til det å beskrive andre på nedsettende måter, så det er trolig ikke mulig, og kanskje heller ikke ønskelig, å dempe dem helt. Reaksjonene på n-ordet bidrar også til viktige drøftinger i kapittel 9.

Noen av lærerne mente brevet fra Daudi var for avansert for mange av elevene. De ville ha problemer med å forstå og håndtere det (møte 4, 28.05.19 og møte 6, 27.08.19). I møte 4 ble det understreket at kompleksitet kan være vanskelig dersom det fører til relativisme. Lærer 4 sa at elever av og til trenger et svar med to streker under, ellers kan det «slå beina under» dem. Det kan være bedre å «dra på litegrann, så får de finne ut av det senere at (…) det var ikke nødvendigvis 100 % sånn det var» (møte 4, 28.05.19). Lærer 1 og 2 støttet henne delvis, mens lærer 3 forholdt seg taus.[26] Jeg tolker lærer 4 dithen at det er et behov for å gi elevene en fortelling som er enkel å forstå, og som tar tydelig moralsk standpunkt. Dette kan forstås i lys av LK06 sitt krav om at elever skulle kunne ta moralske standpunkter, for eksempel når det kommer til rasisme.

Frykten for at undervisningen skal bli for komplisert og uoversiktelig, viser at historieundervisning i skolen skjer i en krevende virkelighet med mange kryssende hensyn. Dette finner gjenklang i funn i Endacott og Sturtz (2015) og Cunningham (2009): Lærere må manøvrere mellom mange og delvis motstridende mål når de planlegger undervisning.

[26] Lærer 5 var ikke til stede på dette møtet.

Undervisningen i prosjektet skulle favne elever med ulik modenhet og motivasjon, og med ulike akademiske prestasjoner.

Lærerne var tydelige på at flere bilder måtte inkluderes for å gi alle elevene muligheten til å mestre kildene, i tillegg til å gjøre dem nysgjerrige og motiverte (møte 4, 28.05.19). Følgende meningsutveksling fant sted i planleggingen:

> Lærer 3: det der [bilder] er jo sånt som kan sjokkere dem
> Helga: er det OK å sjokkere?
> Alle: ja
> Lærer 2: da tenner en en gnist i dem, da får de lyst til å, jeg tenker det er veldig viktig, få de til å bli fokusert (møte 4, 28.05.19)

Utdraget viser at lærerne mente at sjokkerende deler av fortiden kan være egnet til å skape motivasjon og fokus hos elevene. I et senere møte sa lærer 3 at det var en god idé å bruke noen av «disse litt sjokkerende bildene», siden man ikke bør «sensurere» historien, men både lærer 3 og 4 mente at vi ikke trengte å velge de aller verste. Lærer 1 dro litt på det, og svarte at «noe av det mest barbariske synes jeg nesten skal være med også, faktisk» (møte 6, 27.08.19). Her ser vi at lærer 3 og 4 ønsket å dempe inntrykket, trolig for å unngå å skape for sterke følelsesmessige reaksjoner hos elevene. Lærer 1 derimot var opptatt av å velge representasjoner som virkelig viste vanskelig historie, selv om elevene ville kunne reagere sterkt på den. Det skjedde altså refleksjoner rundt temaet, og møtet mellom eleven og representasjonen av fortiden, men vi gikk ikke i dybden på denne komplekse tematikken i planleggingen.

Datamaterialet viser at lærerne og jeg til tider snakket ulikt om kildene. Jeg ville at elevene skulle analysere dem og bruke dem til å bygge kontekst, mens lærerne i større grad ville ha dem for å skape motivasjon og vise hvordan det var (møte 4, 28.05.19). Da jeg spurte i evalueringssamtalen hva de mente formålet med kildene var, sa lærer 2 «det var jo på en måte å skape en nysgjerrighet, sant, og få de til å få lyst til å søke informasjon fordi de ble nysgjerrig på disse tingene» (møte 7, 05.11.19). De andre lærerne sa ikke noe om formålet. Van

Nieuwenhuyse et al. (2017) viser at i flamske videregående skoler brukes en overvekt av visuelle kilder (s. 55), og at det i stor grad er som illustrasjoner eller for å vise et historisk innhold (s. 61). Jeg poengterte at vi måtte velge bilder med nok informasjon til at elevene kunne bygge kontekst (møte 4, 28.05.19; referat, møte 6), men dette skjedde bare delvis. Det var flere av bildene som var vanskelige å kontekstualisere eller vurdere kildekritisk fordi det var lite informasjon om bildet. Dette skapte utfordringer for elevenes utforsking. Skulle jeg gjort dette på nytt, ville jeg tydeligere valgt noen få historiske kilder om én person eller en liten gruppe mennesker. Det ville også være mer i tråd med litteratur om historisk empati.

Det ble inkludert kilder som kan gjøre sterke inntrykk. På flere bilder blir afrikanere portrettert i nedverdigende situasjoner, for eksempel at de står i lenker, har fått kappet av hendene eller blir prylt. Flere av bildene viser også stereotypiske fremstillinger av europeere og afrikanere, for eksempel at to europeiske misjonærer blir servert av to afrikanske tjenere eller at nonner lærer elever å sy. Noen andre bilder var mer nyanserte, med mindre innslag av det stereotype og nedverdigende aspektet, for eksempel bilder av en afrikaner som ble ordinert til prest, en øst-afrikansk mann som brukte en heliograf eller Daudi med sine høvdinger. Disse bildene eliminerer ikke maktforholdet mellom de som koloniserte og de koloniserte, men de kan tilføre nyanser. Det var også et bilde fra jubileumsutstillingen i Oslo i 1914. Det kunne utfordre ideen om Norge som eksepsjonelt, men som samtidig opprettholder stereotypiene om den mektige europeer og den undertrykte afrikaner.

Valget om å inkludere sterke og vekkende bilder gjorde det teoretiske perspektivet vanskelig historie svært relevant. Det trengs et teoretisk perspektiv på det som skjedde i møtene mellom elever, og representasjoner av vold og traumer i fortiden. Når jeg nå vurderer kildene i lys av teorien knyttet til vanskelig historie, synliggjøres også problematiske sider ved dem.

Det første er det stereotypiske og nedverdigende i kildene. Å ta i bruk disse forutsetter at elevene kan forholde seg kritisk til stereotypier og degraderende fremstillinger, særlig siden elevene skulle utforske temaet. Denne kompetansen er det ikke gitt at elever har. Både bilder og skriftlige kilder med nedsettende språk var virkemidler som skapte sterke reaksjoner hos en del elever, og dette blir drøftet i kapittel 8. Valget om å inkludere disse kildene kan delvis sies å være i tråd med Stoddard (2021) sin oppfordring om å åpne opp for et mangfold av følelser i vanskelig historie og tåle ubehaget som følger.

Samtidig viser Scribner (2019) at det å bruke sjokkerende representasjoner for å vekke elevenes motivasjon kan føre til en kikkermentalitet eller en skrekkblandet fryd over tabuer (s. 44). Det er også viktig å ha i mente at undervisning basert på voldsomme bilder, på tross av gode intensjoner, kan oppleves vanskelig for elever med mørk hud. Sibeko og Eriksen (2021) skriver at det «i verste fall [kan] reprodusere rasisme», og de anbefaler å gjøre et nøkternt utvalg av representasjoner (s. 44). Moldrheim (2021) viser hvordan det «foregår en rasialisering av mørke elever når temaer som kolonitid og slaveri tas opp» (s. 188). Hun drøfter opplevelsene til en gutt som var den eneste i klassen med mørk hud. Han opplevde at alle så på ham når temaet var slaveri, og Moldrheim (2021) knytter dette til identitetsposisjoner i klasserommet (s. 188). Hun oppfordrer lærere til å spørre seg selv: «Kan alle elevene finne tilhørighet i min undervisning?» (Moldrheim, 2021, s. 228). Kildene og reaksjonene på dem bidrar til det etiske komplekset som jeg drøfter i metodekapittelet.

For det andre gjorde introduksjonen av kildene at det som vekket følelser ble fremhevet. Etter innspill fra lærer 2 ble mange ulike kilder hengt opp som en 'teaser' i klasserommene før undervisningen startet. Elevene gikk rundt og valgte da det som fanget oppmerksomheten, og det var i liten grad de nyanserende bildene. I evalueringsmøtet kom det frem at elevene ble fascinerte at det som var "litt vilt", som en reklameplakat der en hvit jente ønsker å vaske av hudfargen til en svart gutt, bilder av folk med

avkappete armer eller bildet av en svart mann som blir pisket (lærer 1 og 2, møte 7, 05.11.19).

Dette påvirket igjen hvilke perspektiver som ble utforsket og hvilke roller som ble valgt i prosjektet. Tidligere forskning oppfordrer til å være bevisst hvilke identiteter eller roller som er tilgjengelige i historieundervisning, og hvordan de blir fremstilt (Bjerre, 2021; Brett & Guyver, 2021; Moncrieffe, 2020; Morgan, 2015; Popp et al., 2019; Stoddard, 2021). Dette er svært relevant i mitt prosjekt, særlig med tanke på at elevene skulle lage en dramafortelling med spesifikke roller. I kapittel 7 drøfter jeg rollene som ble fremhevet i dramafremføringene.

### *4.2.2 Dramafortelling*

Forslaget om dramafortelling ble først presentert av lærer 1 i møte 4 og fikk aktiv tilslutning av to andre, men vi konkluderte ikke da. Det ble tatt opp igjen av meg i møte 5. Lærerne mente at elevene ville like det, og det var flere elever i klasse 2 som uttrykte entusiasme da oppgaven med dramafremføring ble presentert (observasjon 12.09.19, 19.09.19). Kosti et al. (2015) argumenterer for at arbeid med drama kan fremme historisk empati fordi innlevelse og kildearbeid blir kombinert. Samtidig er det å skulle skrive og fremføre en dramafortelling en kompleks oppgave som krever metodisk kompetanse både hos lærere og elever. Dette ble spesielt tydelig for meg en time jeg observerte og noterte følgende:

> [Lærer 2] gjev skryt for korleis dei [elevane] har arbeidd med novellene, at dei har hugsa 'in media res', 'open slutt' og andre aspekt ved novelleskriving. Eg tenkjer på at dei arbeider med novella med norskfagleg metode og teoretiske omgrep, medan dei arbeider med dramaframføringa utan dramapedagogisk metode og teoretiske omgrep. Kanskje det er slik at ein tenkjer at drama er noko 'alle' kan? (observasjon, 17.10.19)

Vi gav ikke elevene kompetanse i å skrive og fremføre en dramafortelling, noe som førte til noen utfordringer.[27] For det første

[27] Jeg snakket med en dramapedagog i forkant av gjennomføringen og fikk tips om hvordan man kan utvikle en rolle. Dette ble det ikke tid til å gjøre med elevene.

hadde noen elever en tanke om at det må være interessant og spennende å se på en dramafremføring. En gruppe hoppet fra én idé til den neste og uttrykte frykt for at det de gjorde ville bli kjedelig å se på (gruppe K1-5). Frem mot fremføringen ble en annen utfordring synlig. Elevene gikk i 9. klasse, og en del gruet seg for det å skulle spille ut roller foran medelever. I tillegg er temaet betent, og elevene skulle spille roller som hadde holdninger de ikke delte. Endacott og Sturtz (2015) hevder at det er utfordrende for elever å skulle spille roller som representerer standpunkter de ikke står for, særlig når det er foran resten av elevgruppen (s. 15). Det er likevel også muligheter for historisk empati ved å gå inn i en rolle, som jeg kommer tilbake til i kapittel 8.

Valg av vurderingsmetode har mye å si for hvordan undervisning og læring foregår. Dramafortellingene viste ikke hele læringsprosessen, men en tilskåret del av det elevene hadde jobbet med (observasjon 16.10.19). Etter undervisningen var ferdig ble fagsamtale foreslått som en evalueringsform som kunne synliggjort mer historisk kunnskap (møte 7, 05.11.19). Dramafortellingene var også med på å dytte en del elever i retning av moralsk vurdering og innlevelse, delvis på bekostning av kontekstualisering, se drøftinger i kapittel 6, 7 og 8.

### *4.2.3 Historiske spørsmål*

I undervisningsopplegget stod elevenes egne spørsmål sentralt, og materialet mitt gir et viktig innblikk i spørsmålene som elevene stilte. Stokhof et al. (2017) definerer elevspørsmål som oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål[28] (s. 123). Slike spørsmål uttrykker en ekte nysgjerrighet som gir motivasjon til å søke ny kunnskap eller løse kognitive konflikter som oppstår i møte mellom gammel og ny kunnskap (Logtenberg et al., 2011, s. 182; Stokhof et al., 2017, s. 123). Også Barton og Levstik (2004) understreker viktigheten av å ta elevers spørsmål på alvor og la dem undersøke spørsmål som betyr noe for dem

[28] «sincere information seeking (SIS) questions», min oversettelse.

(s. 199). Det er relativt lite empirisk forskning om elevers historiske spørsmål og sammenhenger mellom spørsmål og læring (Logtenberg et al., 2011; Van Drie & Van Boxtel, 2008), og det viser seg at elever generelt stiller få spørsmål i undervisning (Logtenberg et al., 2011, s. 180). Logtenberg et al. (2011) studerte ikke spørsmål som en integrert del av en læreprosess, og datamaterialet mitt gir en mulighet til å undersøke hvilke spørsmål elevene stilte og hvordan spørsmålene påvirket arbeidet deres. Dette drøfter jeg i kapittel 6 og 7.

Mitt materiale viser at mange elever ikke stilte spørsmål, og at søkeprosessen var vanskelig for flere, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6. Dette er en sentral utfordring ved undervisningsopplegget vårt. Det ble ikke gitt et ferdig formulert spørsmål fra lærerne ved oppstart, og med lærerhatten på ser jeg at det vanskeliggjorde læring for mange av elevene. Det meste av forskning om historisk empati presentert tidligere lar elevene ta utgangspunkt i et dilemma, en oppgave eller et spørsmål. Endacott og Brooks (2013) gir i sitt rammeverk en mengde eksempler på spørsmål som kan hjelpe elevene til utforsking i ulike deler av læreprosessen. I Sverige pågår det nå et forskningsprosjekt som oversetter «inquiry–based» undervisning til «frågedriven undervisning». Lærere finner frem til hoved- og underspørsmål som er sentrale både i det historiske temaet og for elevene, og lar disse drive læreprosessen.[29] Dersom jeg skulle gjennomført undervisningen på nytt som lærer, ville jeg ha valgt et tydeligere overordnet spørsmål i starten og laget forslag til spørsmål underveis, fordi jeg tror det ville ha fremmet læring for flere. Fra et forskerperspektiv gir valget om å la elevene stille egne spørsmål viktig kunnskap. Det lar meg analysere elevenes oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål, eller mangel på sådanne, og hvordan disse spørsmålene påvirket læringsprosessen.

I drøftingene over har jeg vist undervisningsforløpet som kontekst for datainnsamlingen. Jeg har også vist at hensynet til læringsutbytte og

[29] Se forslag til undervisning på https://www.so-didaktik.se/historia.

hensynet til datainnsamling til tider dro i ulike retninger. Dersom aksjonsforskningen var syklisk, ville selve undervisningsopplegget kunne utbedres, og trolig var det et tap for utviklingsarbeidet på skolen at vi stoppet etter én utprøving. Fogo og Breakstone (2019) beskriver en svært omfattende prosess med å lage et standardisert utforskende undervisningsopplegg om vanskelig historie. De skriver selv at et slikt tidkrevende arbeid trolig er urealistisk for lærere (s. 62). Undervisningsopplegget i mitt prosjekt kaster i større grad lys over valg og erfaringer gjort i en setting som er mer lik skolehverdagen slik lærere og elever kan oppleve den.

## *4.3 Skolehverdagen*

Til sist i dette kapittelet vil jeg derfor beskrive noen kontekster knyttet til skolehverdagen og klassene jeg observerte. Disse påvirket også datamaterialet som ble samlet inn, og analysen av det.

### *4.3.1 En mangefasettert skolehverdag*

Stenvoll og Svensson (2011) foreslår «anchoring» som hjelp til å skissere relevant kontekst. Dette innebærer å undersøke hvilken kontekst datamaterialet tegner. Det er altså en bevegelse fra datamaterialet til omkringliggende kontekst, istedenfor å sette datamaterialet inn i en allerede definert kontekst (s. 572). Jeg har brukt én del av deres analysetilnærming, bokstavelig forankring, i lesingen av elevenes gruppearbeider og møter med lærerne (Stenvoll & Svensson, 2011, s. 573). Disse dataene pekte på hverdagen som en viktig kontekst.

For lærerne utgjorde skolehverdagen utenfor samfunnsfaget en kontekst de stadig kom tilbake til, og den fremstår som den viktigste konteksten i deres arbeid. De snakket ikke minst om en uforutsigbar hverdag. Dette gjaldt i møte med elevene, men også uforutsette hendelser utenfor klasserommet og at det kom endringer fra ledelsen sin side.

Det var tre kontekster som kom frem i elevenes gruppearbeider. For det første snakket de mye om hverdagen utenfor skolen: været, fotball, ferie, familie og så videre. For det andre snakket de om skolehverdagen utenom samfunnsfag, for eksempel Chromebook[30], andre fag og innleveringer. Til sist var de til tider opptatt av opptakeren, selv om de andre ganger glemte den. Dette signaliserer at forskningsprosjektet i seg selv var en kontekst som påvirket det de sa og gjorde.

I møtene var jeg mer opptatt av datainnsamling, struktur, planer, dato for neste møte og så videre enn lærerne. Dette viser at prosjektet var min viktigste kontekst, noe som understreker at vi tilnærmet oss samarbeidet fra ulike utgangspunkter. Litt forenklet vil jeg si at min hovedkontekst var prosjektet, mens for lærerne var det skolehverdagen i utvidet forstand. For elevene fremstod hverdagslivet, inkludert skolehverdagen, som den viktigste konteksten. Dette viser at arbeidet knyttet til forskningsprosjektet bare er én brikke i en mangefasettert hverdag for de andre deltakerne.

### *4.3.2 Klassekonteksten*

Til sist er klassekonteksten viktig å beskrive. Førsteinntrykket av klasse 1 var at det var en aktiv og litt urolig gjeng med stor spredning faglig sett (observasjon 30.09.19). Jeg noterte at elevene virket usikre på hverandre og på meg flere ganger i prosessen (observasjon 02.09.19, 16.10.19). Majoriteten av elevene var hvite og norske. I de lærerstyrte plenumssamtalene var det stort sett ro og gode innspill fra noen elever, og lærer 1 brukte relevante eksempler og fikk frem nyanser (observasjon 16.09.19, 17.09.19, 24.09.19, 16.10.19). Når det ble 'dødpunkter' i timen, ble det derimot fort prat og aktivitet. Jeg fikk inntrykk at av det 'kokte' i mange av elevene (observasjon 23.09.19).

[30] Elevene hadde like før fått utdelt en personlig Chromebook som skulle brukes til undervisningsformål.

Den timen da klasse 1 skulle starte med selve prosjektet, fikk en urolig start:

> Timen startar med at vakta [frå friminuttet] seier at det har vore litt styr i klasserommet i friminuttet. Ein pult ligg velta og det er sølt sjokolademelk på eine stolen og elles litt rot. Ein gut har blitt våt i buksebaken og må tørke opp noko. (observasjon 16.09.19)

Timen begynte altså med uro, og dette fortsatte da elevene gikk rundt for å se på kilder. Jeg noterte at elevene vandret, knuffet, pratet, sang og spilte på Chromebook. Chromebook var også en distraksjon for en del elever i senere timer. Etter timen sa læreren at dette kanskje var den verste timen i løpet av hele høsten. I tillegg til uroen ble situasjonen påvirket av at lærerens instruksjoner var muntlige, og det ble utydelig hva elevene skulle bruke kildene og oppgavene til (observasjon 16.09.19). Senere timer var også preget av uro.

Klassen opplevde også problemer med nettilkobling og lyd på Smartboard i to timer. I én time var det mange forstyrrelser ved at både læreren og flere elever måtte ut for å snakke med en annen lærer. Oppstarten, forstyrrelsene og klassemiljøet generelt påvirket trolig læringsprosessen. Få grupper i denne klassen jobbet aktivt med kontekstualisering og det å bygge opp en fortelling, og mange grupper gjengav bare innholdet i noen av Ruths brev.

Klasse 1 hadde timene sine tidlig i uken, mandag og tirsdag. Det gjorde at det var en mulighet til å oppdage svakheter i opplegget som kunne justeres i de andre klassene. For det første lagde jeg en digital fortelling om kildene fordi jeg så at elevene i klasse 1 slet med å se sammenhengen mellom dem. Lærerne i de andre klassene gav positiv tilbakemelding på at den var nyttig for elevene. For det andre bestemte jeg meg for å ta opptak av gruppearbeid fordi erfaringene i klasse 1 viste at det var vanskelig å få tak i læringsprosessen via observasjon. Slik sett fungerte klassen også som en slags utprøving som gav mulighet for noen justeringer.

Førsteinntrykket av klasse 2 var ganske annerledes. Jeg hadde inntrykk av ro og arbeidsvilje og av at jeg raskt var akseptert som en voksen i klassen. I denne klassen var det også en majoritet av hvite og norske elever (observasjon 03.09.19). Lærer 2 sa at det er stort faglig sprik i klassen, og at det var akseptert å være flink (observasjon 14.10.19). Det var viktig for læreren å aktivisere elevene, og de var derfor vant til å løse ulike oppgaver muntlig og skriftlig gjennom timen. I plenum, derimot, var det lite respons. Noen gutter deltok litt, mens jentene stort sett var stille (observasjon 12.09.19, 16.09.19).

Inntrykket av ro og arbeidsvilje ble forsterket gjennom observasjonsperioden. Læreren la vekt på struktur og tydelighet i instruksjoner, og brukte ordene kilde og kontekst aktivt i undervisningen. Det ble gitt instruksjoner som fikk frem sammenhengen mellom de historiske kildene, elevenes spørsmål og dramaoppgaven (observasjon 19.09.19). Vi gav sammen eksempler på hvordan dramaoppgaven kunne løses (observasjon 26.09.19, 30.09.19).

Det var likevel forskjell mellom de ulike gruppene når det gjelder motivasjon og målrettet arbeid, og til tider gled arbeidet ut. På opptak hører jeg at noen grupper snakker lenge om utenomfaglige temaer. Særlig én gutt vandret mye rundt og forstyrret de andre gruppene, han kan høres på alle opptakene jeg har.[31] I tillegg var det noen jenter som var svært usikre på om de gjorde ting 'riktig'. Læreren kommenterte at det alltid vil være noen som jobber godt, og andre som ikke gjør det (observasjon 14.10.19). Generelt la likevel de fleste gruppene ned en innsats for å løse oppgaven. Dette kan være fordi elevene ønsket å fremstå på en viss måte siden de var med i et forskningsprosjekt, men det kan også ha å gjøre med klassemiljø og tilrettelegging for læringsprosessen.

[31] Jeg har samtykke til deltakelse fra denne eleven.

Jeg har opptak av gruppearbeid fra begge disse klassene, av to grupper i klasse 1 og fire grupper i klasse 2. Jeg har analysert alle gruppene, men presenterer for det meste dybdeanalyse av tre grupper i klasse 2. Disse er valgt fordi konteksten i klasse 2 gav en god ramme rundt arbeidene, men aller mest fordi arbeidsprosessene i disse gruppene kaster lys over problemstillingen. Spesielt blir læringsprosessene i gruppene K2-2, K2-3 og K2-4 drøftet i kapittel 7, og K2-2 og K2-4 blir også analysert i kapittel 8.

## *4.4 Komplekse kontekster*

I dette kapittelet har jeg beskrevet kontekster som kaster lys over datainnsamlingen, og som er viktige å ha i mente under analyseprosessen.

Undervisningsopplegget var laget for å fremme utforskende læring i historie, knyttet til historisk metode og kontekstualisering. Dette formålet har støtte i både LK06 og LK20, men parallelt er det delvis motstridende forventninger om målbare resultater i skolen. Dette gapet kan resultere i utfordringer for lærere som ønsker å fremme utforskende læring. Det gjelder særlig når lærere og elever ikke er vant til å arbeide utforskende, som var situasjonen i dette prosjektet.

Det er en kompleks prosess å planlegge undervisning, og det er mange hensyn som må vurderes opp mot hverandre. Jeg har kritisk drøftet våre valg av kilder, dramafortelling som sluttprodukt, hvilke roller vi gjorde tilgjengelig for elevene, og valget om å be elevene stille egne spørsmål.

Drøftingen synliggjør også hvordan forskningsprosjektet bare utgjør en liten del av alt det som fyller hverdagen til lærere og elever. Til sist tydeliggjør den at klassemiljø utgjør en kontekst som påvirker læringsutbyttet, og i neste omgang analyser og funn i datamaterialet.

Datamaterialet må altså forstås innenfor disse komplekse kontekstene, og da kan analysene tilføre ny kunnskap til forskningsfeltet.

# 5 Om elevenes førforståelser

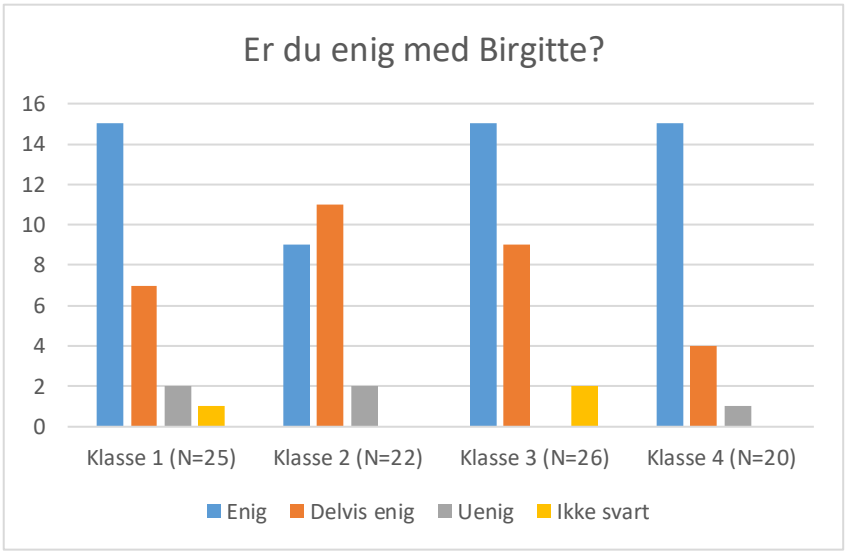
Vi vil alltid bære på tidligere erfaringer og kunnskaper som farger møter med nye historiske temaer. Målet med analysen i dette kapittelet er å beskrive hvilke førforståelser som ble aktivert hos elevene i starten av prosjektet. Elevene bar med seg flere førforståelser enn det som kommer frem i denne teksten. Analysen begrenser seg til de førforståelser som kommer til syne i datamaterialet, og som ble aktivert av og påvirket elevenes møte med temaet for undervisningen. Jeg bruker ordet førforståelser i tråd med Gadamers fordomsbegrep, og til sammen utgjør førforståelsene horisonten som elevene ser verden fra i denne spesifikke undervisningssituasjonen.

Primærdata i denne analysen er elevenes svar på oppgave 1 og 3 i førtesten, se vedlegg 4, men jeg supplerer også med andre deler av datamaterialet der det er relevant.[32] I analysen av oppgave 1 har jeg først registrert om elevene er enige, delvis enige eller uenige, og videre analysert argumentene deres. Jeg har induktivt kodet materialet og samlet kodene i seks kategorier som jeg vil drøfte. Fra oppgave 3 har jeg analysert svarene med tanke på hva elevene har med seg av historisk kunnskap om emnet, og hvilke årsakssammenhenger de skisserer. Til sist vil jeg drøfte elevenes syn på fortidige aktører.

[32] Førtesten viser ikke bare førforståelser, men er også starten på elevenes læring om temaet. Et eksempel på dette er at Senegal blir nevnt som et land som ble hersket over i oppgave 3. Dette er mest sannsynlig fordi Senegal ble nevnt i teksten til oppgave 1, siden ingen andre land i Afrika blir nevnt.

## 5.1 Holdninger og verdier

Som figur 2 viser var et flertall av elevene enige i at fortidens mennesker var dumme når de lagde slike utstillinger.




Figur 2 – Elevens svar, oppgave 1 i førtesten

Dum har jeg oversatt fra det engelske «stupid» (Huijgen & Holthuis, 2018), og er et ord med dobbel betydning, både uintelligent og slem. Jeg kan stort sett se ut fra hva elevene skriver om de har forstått det som det ene eller det andre. Begge forståelsene er representert, men det er flest som forstår det som slem. Figuren viser at resultatene i klasse 2 avviker fra resten ved at en overvekt av elevene var delvis enige. I denne klassen var læreren tydelig på at prosjektet de skulle være med på, handlet om kontekstualisering, altså å forstå fortiden på fortiden sine premisser. Dette kan forklare at disse elevene har svart annerledes enn resten.

Uttalelsene til de som er enige, viser en moralsk indignasjon over at dette kunne skje. Disse elevene brukte ord som dumt, urettferdig, sykt, rart, menneskeplageri, helt vilt, idiotisk, galt, respektløst, teit, latterlig og umenneskelig (førtester, alle klasser). Dette er reaksjoner som også

finnes i det øvrige materialet, blant annet i de skriftlige oppgavene i undervisningen. Uttalelsene til de fleste av dem som var delvis enige eller uenige, formidler at det ikke er greit å stille ut mennesker, men… Elevene slo med andre ord fast at handlingen var feil, men at de kunne forstå den innenfor visse rammer. Argumentene var stort sett at det var viktig at datidens nordmenn fikk lære om Afrika, og at fortidens mennesker tenkte annerledes om dette. Noen helt få elever skrev at de synes utstillingen var uproblematisk. De argumenterte med at det var verdifullt for nordmenn å lære om Afrika.

Etter å ha lest og kodet tekstene slo jeg kodene sammen til seks kategorier som er sentrale i elevenes førforståelse. I tabell 3 har jeg listet opp de seks kategoriene sammen med hvor ofte jeg har registrert et utsagn i elevtekstene som faller inn under hver kategori. En elevtekst kan inneholde flere utsagn som plasseres i ulike kategorier. Jeg inkluderer en god del elevsitater slik at leseren kan vurdere min kategorisering, og for å vise at utsagnene kommer fra elever i ulike klasser. Jeg diskuterer fem av kategoriene i det følgende, men kategorien *fortiden som annerledes* diskuteres mot slutten av dette kapittelet sammen svar på oppgave 3.

Tabell 3 – Elevers førforståelse: Holdninger og verdier

| **Kategori** | **Antall utsagn** |
|---|---|
| Likeverd | 30 |
| Objektivisering | 27 |
| Tvang | 26 |
| Fortiden som annerledes | 17 |
| Kunnskap | 16 |
| Fattigdom | 7 |

### *5.1.1 Likeverd, menneskeverd og selvstendighet*

Den kategorien som har flest utsagn er *likeverd*. De fleste av disse utsagnene handler om at alle mennesker har lik verdi og skal behandles likt uavhengig av kultur, sosial kategori eller bakgrunn:

> Jeg er enig med Birgitte fordi alle har en lik verdi og hvis folk stiller ut mennesker kan man tro at de er dårligere (K1, G17)[33]

> Jeg er enig med Birgitte fordi alle mennesker skal behandles likt og ingen mennesker er ment for utstilling, uansett hudfarge, religion, etnisitet, kultur eller lignende (K2, G12)

> Jeg tenker at alle er like mye verdt, så det blir feil å stille ut andre mennesker (K3, J4)

I tillegg skrev en elev at utstillingene var imot menneskerettighetene, og en annen nevnte at alle bør ha like rettigheter. Her ser jeg argumentasjonen knyttet til menneskerettigheter som også Nygren (2016) og Virta og Kouki (2014) fant i sine studier.

Utsagnene over tar i liten grad inn den historiske situasjonen som bildet fra jubileumsutstillingen viser. De viser holdninger som elevene mente var moralsk riktige, uavhengig av tid, sted og omstendigheter. I Kunnskapsløftets overordnede del og læreplanen i samfunnsfag, gjeldende i 2019, var verdier som likeverd, menneskerettigheter, likestilling og menneskeverd viktige (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2013). Det kan dermed se ut til at skolen, og samfunnet ellers, tydelig har formidlet disse verdiene slik at elevene har tatt det til seg.

En underkategori av likeverd poengterer det degraderende aspektet ved utstillingen, for eksempel:

> Jeg er enig med Birgitte fordi det er upassende og krenkende for de menneskene som står på utstilling. (K1, G13)

[33] Referansene til data i dette delkapittelet er til førtesten når ikke annet er spesifisert.

> Det må ha vært veldig nedverdigende for senegaleserne (K3, G15)

Disse utsagnene tar inn den historiske konteksten i litt større grad enn de første eksemplene, og prøver å få frem at den konkrete historiske situasjonen fører til brudd på idealet om likeverd. Utsagnene er nært beslektet med den neste og nest største kategorien, *objektivisering*.

Med objektivisering mener jeg at et menneske blir fratatt noe av sin menneskelighet og redusert til et objekt. Utsagnene i denne kategorien viser reaksjoner på at mennesker blir brukt som underholdning eller stilt ut som objekt. Flere elever skrev eksplisitt at mennesker som stilles ut blir gjort til en ting, for eksempel:

> jeg mener at man ikke skal stille ut mennesker som om de var en slags vase eller noe sånt (K3, J2)[34]

> man kan ikke behandle andre personer som en gjenstand eller et trofe (K3, J5)

> det å føle seg som en utstillingsgjenstand er sikkert ikke veldig kjekt (K4, J19)

Utsagnene viser at elevene kjente motstand mot å gjøre andre mennesker til ting. Elevene reagerte på at menneskene ble fratatt sitt menneskeverd. Flere sammenlignet utstillingen med dyrehager, som er svært relevant med tanke på den historiske benevnelsen «human zoo» om denne typen utstillinger. Flesteparten av elevene formidlet at mennesker ikke skal stilles ut som underholdning, men én poengterte at det kan skape en opplevelse for dem som ser på. To elever understreket det ironiske ved hele utstillingen; den var laget for å gi innblikk i ekte liv, men det var jo en konstruert situasjon.

Elevene viste også for meg uventete koblinger mellom fortid og nåtid, og sammenlignet utstillingen med ting vi gjør i dag:

[34] Liten eller stor bokstav i starten av sitater tilsvarer måten det er skrevet i datamaterialet.

> På en annen side kan jeg forstå at de er nysgjerrige og det er jo litt som å gå på et museum av noe slag (K3, J4)

> de gjorde det nok bare for å se om de gjorde ting annerledes og kanskje deres kultur. Det er på en måte likt det vi gjør når vi lager TV serier om folk som bor i Afrika (K3, J18)

Utsagnene viser en høy grad av refleksjon over samtiden i møte med fortiden, og er eksempler på hvordan det å lære historie kan kaste nytt lys over forhold i vår egen tid. Er denne utstillingen så annerledes enn det vi gjør i våre reiseprogrammer eller museumsutstillinger? De er også en utforsking av et dilemma som flere elever uttrykker knyttet til det å lære på bekostning av den som blir studert: på den ene siden er kunnskap positivt, og på den andre kan det å studere ulike kulturer gjøre at mennesker blir fremstilt som objekter.

Noen elever presenterte også løsninger på problemet med å studere levende mennesker:

> De kunne for eksempel laget filmer eller tatt bilder i stedet for å hente inn mennesker som måtte stå i ro i flere timer for at andre skulle se på de (K1, J16)

> voksfigurer hadde vert greit å bruke istedenfor fordi det er interessant å se hvordan folk lever i verden (K2, G9)

Er det slik at avstand via kameralinsen reduserer ubehaget ved å objektivisere den andre? To elever foreslo at nordmenn heller kunne reise til Afrika, og det ser ut til at de mente at det ville ta vekk noe av det studerende blikket som betalende gjester på en utstilling har. Som lærende i dette prosjektet skulle elevene studere og få kunnskap om de historiske aktørene. Refleksjonene over viser en delvis problematisering av vårt studerende blikk for å oppnå kunnskap om andre.

Den tredje kategorien er *tvang*. Fem elever skrev at alle mennesker må få bestemme over seg selv, og argumenterte på generelt grunnlag uten å ta inn den historiske konteksten overhodet. Et godt eksempel er:

> alle mennesker har rett til å bestemme over sin kropp og skal aldri bli tvunget til noe de ikke vil (K2, G21)

Her klinger det igjen nåtidsforståelser knyttet til individualitet og selvbestemmelse. Generell del av LK06 sier blant annet: «Oppfostringen skal (…) befeste troen på at alle er unike: enhver kan komme videre i sin egen vokster, og individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 3).

Tolv elever tok det for gitt at dette var tvang og/eller slaveri, selv om de ikke hadde fått opplysninger om at det var tvang inni bildet:

> ingen mennesker må bli tvunget til å bli stilt ut (K1, J2)

> de ble sikkert holdt der mot sin vilje, som betyr at det var slaveri (K3, J16)

> ingen burde blitt utstilt som slaver (K4, G15)

Fem elever kommenterte også at disse menneskene ble tvunget til å reise fra et liv, hjem og familie, noe som knytter refleksjonene nærmere den historiske konteksten:

> dumt at de tar bare livene fra noen (K3, G10)

> de menneskene som ble tatt med opp til Norge ble sikkert revet ut av hjemmene sine (K4, G8)

Fire elever syntes det var greit å gjennomføre utstillingen *dersom* det var frivillig.

I mitt datamateriale er elevenes forståelse av begrepene slave og slaveri upresis. De la vekt på ufrie og undertrykkende aspekter av begrepet slave. Hos mange elever var slave i tillegg eksplisitt knyttet til hudfarge, og da hvit herre og svart slave. Det ser ut til at en rasialisert forståelse av koblingen mellom mørk hud og slaveri ligger i bunn for elevenes forståelse. Elevene brukte ikke ordet slave primært for å beskrive en økonomisk struktur i en kontekst, men for å beskrive en undertrykkende

praksis av mennesker med mørk hud. Flere av elevene begynte umiddelbart å skrive om slavetiden i USA i starten av undervisningen, noe som indikerer at deres forståelse av slave kan bunne i tidligere undervisning om den transatlantiske slavehandelen.

Sammenbindende begreper[35] er komplekse begreper som både blir brukt om en spesifikk historisk situasjon, og som beskriver ulikt innhold i ulike historiske kontekster, for eksempel slave (Havekes et al., 2012, s. 79). I elevenes svar ser man én historisk og kontekstuell forståelse, knyttet til slavetid i USA, og én forståelse som springer ut av denne, men som gjøres relevant på tvers av kontekster: en rasialisert forståelse av slave. Limón (2002) presenterer noen vanskelige aspekter ved begrepslæring i skolefaget historie. Blant annet er historiske begreper ofte abstrakte, noe som gjør det vanskelig for elever å gripe betydningen presist. I tillegg blir historiske begreper ofte introdusert gjennom narrativer, og følgelig blir innholdet forklart implisitt, heller enn eksplisitt (Limón, 2002, s. 161). Siden flere elever skrev om slavetiden i USA, kan det tyde på at elevene har fått introdusert begrepet slave implisitt gjennom narrativer om den transatlantiske slavehandelen, men at innholdet i begrepet ikke er gjort eksplisitt.

Elevenes refleksjoner kan indikere at de så et brudd ikke bare med de moderne verdiene likeverd, menneskeverd og selvstendighet, men også med en norsk selvforståelse i tråd med nordisk eksepsjonalisme (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Arbeidet med utstillingen synliggjorde at Norge også utøvet praksiser som fremmet ulikeverd og gjorde noen ufri i kolonitiden.

[35] «colligatory concepts», min oversettelse.

### 5.1.2 Motstemmer: Kunnskap og fattigdom

De som skrev utsagn som er plassert i kategorien *kunnskap* var delvis enig eller uenig med Birgitte. Det er 16 utsagn om at det er positivt å lære om ulike kulturer og land og om Afrika.

To av utsagnene jeg har plassert her, kunne vært plassert i kategorien *fattigdom*, for de kan tolkes som å vise til forskjeller i levestandard. Siden de ikke eksplisitt nevner fattigdom, velger jeg likevel å ha dem med her:

> det er for å vise at standarden i de forskjellige land var veldig forskjellig (K1, G18)

> folk som ikke lever slik som de i Afrika kan få se hvordan de lever og at barn må jobbe så hardt (K3, J6)

Det var altså en ganske utbredt tanke blant elevene om at det er bra å lære om andre kulturer:

> jeg synes nordmenn må se hva som skjer i andre deler av verden (K1, J2)

> folk må få lære hva andre gjør i Afrika og hvordan det er der (K2, G8)

> det var kanskje en tanke ved det og det er at vi skal lære om hvordan livet i Afrika var. (K3, G11)

> det er jo viktig at vi i Norge lærer mer om hvordan folk fra andre kulturer lever. (K4, J19)

Elevene var i en skolekontekst der læring er ansett som viktig, så det er ikke overraskende at de uttrykte at lærdom er viktig. Verdien av å lære om andre kulturer er da også vektlagt i politiske dokumenter knyttet til opplæring og utdanning i Norge, helt fra de første årene i barnehagen.

Kategorien *fattigdom* inneholder bare 7 utsagn, men den viser noen interessante førforestillinger som er representert i alle klassene, nemlig at afrikanerne er fattige, og at andre kan hjelpe dem:

> å stille ut folk som sliter med økonomien og er fattig er en bra greie fordi da tjener de penger (K1, G4)
>
> folk kan da se hvor dårlig de har det og kanskje støtte dem (K2, J10)

Her ser jeg en førforståelse om Afrika som hjelpetrengende, og en annen om Europa som hjelpere. Dette finner ekko i selvforståelsen i nordisk eksepsjonalisme om nordmenn som gode og ansvarlige verdensborgere (Loftsdóttir & Jensen, 2012).

Oppgave 1 i førtesten var ment å skape friksjon eller dissonans for å få elevene til å kjenne på et behov for å bygge en kontekst. Resultatene indikerer at den kanskje heller var med på å befeste elevenes nåtidige verdier og sette opp vårt samfunn som moralsk kontrast til fortiden; i vårt samfunn er likeverd, frihet og menneskeverd sentralt. Dette blir balansert opp mot et behov for kunnskap om andre kulturer, som mange elever nevner. I tillegg ser det ut til at stereotypien om den fattige afrikaneren ble aktivert hos noen. Det ser ut til at oppgaven for en del elever skapte en emosjonell dissonans som førte til indignasjon, heller enn en kognitiv dissonans som førte til nysgjerrighet og behov for historiske forklaringer. Dette vil jeg drøfte videre i kapittel 8.

## 5.2 Historisk kunnskap

Her drøfter jeg svarene på oppgave 3 i førtesten. Jeg vil presentere elevenes svar på de ulike spørsmålene og analysere deres historiske forståelse for temaet imperialisme. Jeg starter med spørsmål 1 og 2 i oppgaven.

### 5.2.1 Historiske fakta

Spørsmål 1 og 2 spurte etter hvilke land som var de herskende og hvilke som ble hersket over. Resultatene er ført inn i tabell 4. Jeg tar med de 8 største kategoriene i hvert spørsmål. Flere land er foreslått, men svært få elever nevner hvert av dem.

Tabell 4 – Elevers førforståelse: Innholdskunnskap

| **Svar på spørsmål 1: Hvilke land tror du ønsket å herske over andre?** | | **Svar på spørsmål 2: Hvilke land tror du ble hersket over?** | |
|---|---|---|---|
| Frankrike | 44 | Norge | 30 |
| England/Storbritannia | 38 | Land i Afrika | 20 |
| Russland/Sovjetunionen | 27 | De små/med lite makt/teknologi/ressurser | 16 |
| Tyskland | 26 | Danmark | 13 |
| Danmark | 20 | Sverige | 7 |
| USA/Amerika | 19 | Asia, Tyskland, USA/Amerika | 4 |
| Sverige | 17 | Canada, Finland, Australia, Polen, Senegal, England/Storbritannia | 3 |
| De største/med mest makt | 15 | Sør–Amerika, Colombia, Hviterussland, Ukraina, India, Midtøsten, Kina, Palestina, Spania | 2 |

I tillegg til det som kommer frem i tabellen, ble mange ulike områder nevnt av bare én eller to elever, for eksempel Kina og Roma. Svarene på spørsmål 1 inkluderte for det meste land fra Europa, noe som ved første øyekast ser ut til å vise en forståelse for strukturer under imperialismen. Sett i sammenheng med helheten i besvarelsene er det imidlertid tre temaer som går igjen: Frankrike som erobrer Europa, Danmark og Sverige som erobrer Norge og/eller hverandre, og Tyskland som erobrende makt under 2. verdenskrig. Disse temaene var fremme i elevenes bevissthet, trolig fordi de hadde hatt undervisning om Napoleonskrigene året før, fordi norsk selvstendighet, 1814 og løsrivelse fra Danmark og Sverige har en sentral posisjon i norsk historie, og fordi det er en generell interesse for 2. verdenskrig i samfunnet. Mange elever så også sammenhengen mellom makt og erobring.

Svarene på spørsmål 2 overrasket meg ved at Norge, sammen med Danmark og Sverige, var de mest vanlige forslagene til hvem som ble erobret. Dette går igjen på tvers av alle klassene, og viser at den nasjonale og nordiske historien var en del av elevenes førforståelser. Deres svar kan også være påvirket av oppgave 2 i førtesten, som gav et eksempel fra 1814.

Det er også overraskende at *land i Afrika* kom som nr. 2. Klassene hadde ikke hatt undervisning om kolonitiden, men en del hadde altså en førforståelse av at Afrika var involvert. Samtidig er tallet så høyt fordi mange i klasse 2 svarte dette, mens få elever i de andre klassene skrev det. Klasse 2 hadde blitt forberedt på at de skulle ha om kontekstualisering og imperialisme. Det eneste landet fra Afrika som blir navngitt, er Senegal, som er nevnt i oppgave 1 i førtesten, ellers blir det brukt variasjoner over sekkebetegnelsen *land i Afrika*. Dette viser at elevene hadde betydelig mer geografisk kunnskap om Europa enn om Afrika.

Videre nevnte mange elever maktaspektet i erobringsprosessen. De landene som hadde mye makt erobret, og områdene med lite makt ble erobret. Maktbegrepet ble samtidig stående uten utdyping eller forklaring, og det er derfor vanskelig for meg å få tak i hva elevene mente med det. De aller fleste utdypet ikke i det hele tatt hva det betyr, mens noen koblet det til styrke og det å bestemme.

Til sist er det verdt å legge merke til at mange enkeltelever nevnte et stort knippe konflikter som spenner vidt både geografisk og historisk, f.eks. konflikten om Krim i 2014, Israel–Palestina og Danmark–Grønland. Dette skjedde på tross av at oppgaveteksten presiserte tidsperiode.

Svarene i oppgave 3 tydeliggjør viktigheten av å starte undervisningen der elevene er. En stor andel av elevene gjorde for meg uventete koblinger mellom imperialismen og norsk frigjøring og selvstendighet. Det var også uventet at elevene hentet frem konflikter på kryss og tvers i historien. Dette minner om det Schüllerqvist (2014) kaller 'fortidsgrøt',

at elever tar momenter fra ulike historiske sammenhenger og fører dem sammen på måter som ikke stemmer overens med historisk innholdskunnskap.

### *5.2.2 Årsaksforklaringer*

Spørsmål 3 og 4 la vekt på årsaksforklaringer, og jeg presenterer resultatene fra elevenes svar i tabell 5, før jeg drøfter dem med tanke på førforståelser.

Tabell 5 – Elevers førforståelse: Årsaksforklaringer

| **Svar på spørsmål 3: Hvorfor tror du noen land ønsket å herske over andre land?** | | **Svar på spørsmål 4: Hvorfor tror du folk tenkte det var greit å herske over andre?** | |
|---|---|---|---|
| *Makt* | | *Makt* | |
| Ønsket makt (ingen presisering) | 66 | Ønsket og hadde makt (ingen presisering) | 25 |
| Ville bli større/sterkere | 20 | Fryktet for egen posisjon | 3 |
| Vise styrke | 7 | Ville ha større land | 3 |
| Vil bestemme mer | 5 | Den som vinner, kan ta alt | 1 |
| Fryktet for egen posisjon | 2 | | |
| *Økonomi* | | *Økonomi* | |
| Mer penger/rikdom | 14 | Ønsket et bedre liv for seg selv | 5 |
| Tilgang til råvarer/ressurser | 14 | Grådighet | 1 |
| *Forhold til erobrete stater* | | *Forhold til erobrete stater* | |
| Spre sin påvirkning | 2 | Tenkte at noen er mer og noen mindre verdt | 13 |
| Så på seg selv som mer verdt | 1 | Mente de erobrete landene fikk det bedre | 8 |
| Ville hjelpe andre | 1 | Landene som ble erobret var svake | 2 |

I tillegg til de forklaringene som er listet opp her, var det tre elever som gav individforklaringer, for eksempel «fordi Hitler var en merkelig skrue», og én nevnte religion som svar på hvorfor folk tenkte det var greit

å herske. Det var også tre som problematiserte spørsmål 4 ved å poengtere at de som ble hersket over, nok ikke syntes det var greit.

Makt var et svært sentralt ord også når elevene skulle beskrive årsaker til kolonisering. En annen viktig årsak er økonomi er: at landene ønsket bedre tilgang til råstoffer og ønsket bedre økonomi hos seg selv. Elevene nevnte også forhold mellom kolonimakten og de koloniserte områdene: at noen områder var svake, muliggjorde kolonisering.

Svarene på spørsmål 4 viser en litt annen vektlegging. Her er det fremdeles et flertall som poengterte at makt var en viktig faktor: når land først hadde makt, tenkte de at det var greit å herske over andre. Samtidig er det mange elever som poengterte at begrunnelsen lå i synet på 'den andre' som mindre verdt, og at kolonimaktene mente de hadde et oppdrag i å gjøre de koloniserte landene bedre. Her viste noen av elevene en uventet avansert forståelse for siviliseringstankegangen i koloniseringsprosessene.

Alt i alt viste elevene til et mangfold av årsaker, og mange av dem var reelt viktige i koloniseringsprosessene. Det er likevel store forskjeller mellom elevene, og de fleste svarene er på et overordnet og lite presist nivå.

## *5.3 Synet på fortidens aktører*

Her presenterer og drøfter jeg resultater fra både oppgave 1 og oppgave 3. I oppgave 1 poengterte flere elever at den tiden utstillingen hendte i var annerledes enn i dag. Utstillingen blir derfor delvis forståelig selv om elevene ikke kan forsvare den. I oppgave 3 handler uttalelsene om at de fortidige aktørene tenkte annerledes og derfor mente det var greit å herske. Totalt er det 17 utsagn i oppgave 1 og 21 utsagn i oppgave 3 som formidler noe om synet på fortidens aktører. De fleste utsagnene kontekstualiserer de historiske aktørenes valg i liten grad, men de viser

en forståelse for at det er forskjell på nåtid og fortid, og at den historiske situasjonen påvirker våre valg.

Åtte utsagn i oppgave 1 viser til at det var en annen forståelse for rase og et annet forhold mellom svarte og hvite på den tiden:

> på den tiden så forskjellsbehandlet de de svarte (K1, J19)
>
> på den tiden var ikke hvite og svarte like mye verdt (K2, J17)
>
> folk i 1914 så ikke på andre raser som like mye verdt som de selv (K4, G2)

Disse utsagnene kan tolkes som at elevene vurderte nåtidens mennesker som i stand til å ta bedre etiske valg, noe som støttes av et annet utsagn: «hvis dette hadde skjedd i dag 2019, hadde nok de blitt satt i fengsel» (K3, G19). En annen skrev at i «1914 gjorde hvite folk mye etisk feil» (K1, G1).

I oppgave 3 er det seks utsagn om at fortidens aktører ikke visste hva som var rett og galt, at de altså var moralsk mindre utviklet enn dagens samfunn. Tre andre utsagn formidler at de fortidige aktørene ikke hadde medfølelse, noe som kan bety at fortidens aktører visste at de gjorde noe galt, men ikke forholdt seg til det. I forlengelse av dette er utsagnet «de trodde de kunne bestemme hva som var rett» interessant. Det viser en begynnende forståelse for hvordan definisjonsmakt gir mulighet for å rettferdiggjøre egne valg.

To elever skrev i oppgave 1 at fortidens aktører antakelig ikke mente det vondt. Meningen var ikke å være rasistisk, men å vise nordmenn hvordan de i Afrika levde (K1, J23; K2, J5). Dette kan forstås som forsvarsmekanismen 'historien har to sider'; det var ikke bare undertrykkelse (Jimenez, 2019).

Felles for alle disse svarene er at elevene viste en forståelse for tidsdimensjonen i historie og en gryende bevissthet om at fortid er annerledes enn nåtid. Samtidig beskrives fortidens aktører som delvis

eller helt moralsk underlegen samfunnet i nåtiden. Denne fortidsforståelsen, at fortiden er dårligere enn nåtiden, fremmes ifølge Bjerre (2021) i danske læreverk. Den er også beskrevet i litteratur om historisk empati som skriver at det er fare for at fortidens aktører blir unyansert og negativt vurdert (de Leur et al., 2017; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2016; Perikleous, 2011; Rantala et al., 2016; Virta & Kouki, 2014).

## 5.4 Oppsummerende refleksjoner

Drøftingen i dette kapittelet viser at viktige førforståelser er knyttet til verdier som likeverd (i motsetning til rasisme), selvstendighet (i motsetning til tvang) og menneskenes iboende verdi (i motsetning til objektivisering). Disse er forankret i det utvidete utdanningsprosjektet til skolen og samfunnsfaget, slik det er formidlet i skolens styringsdokumenter.

Samtidig er det to førforståelser som nyanserer disse idealene og tilfører mer kompleksitet. Den ene er at kunnskap om andre er viktig, noe som jo også er formidlet i skolen. Her er elevenes argumenter at vi må lære om andre og derfor trenger et blikk på 'den andre', men det må gjøres så respektfullt som mulig. Det andre er en førforståelse av at afrikaneren er fattig og hjelpetrengende. Dette er faktisk mer i tråd med siviliseringstankegangen som fantes hos koloniserende land enn det elevene nok tenkte. I denne forståelsen har Europa eller hvite mennesker mulighet til å hjelpe. Det danner seg et bilde i elevenes svar av afrikaneren som fattig, ufri og offer. Dette er ikke overraskende gitt bildet de skal kommentere, og man kan kritisere førtesten for å starte med denne vinklingen. Svarene kan også indikere et brudd mellom selvbildet av nordmenn som forkjempere for likeverd og frihet og det faktum at utstillingen fant sted i Oslo.

Når det gjelder elevenes historiske kunnskap, er det noen få elever som kan gi ganske presise beskrivelser av hvilke land som var involvert i

imperialismen, og hvorfor de var det. Likevel ser det ut til at de fleste elevene manglet oversikt og da de fikk temaet, hentet de frem alt de kunne assosiere med det. Den kronologiske og geografiske presisjonen er lav. Schüllerqvists (2014) begrep fortidsgrøt kan være en passende beskrivelse, og elevenes sprikende svar er i seg selv et argument for at kontekstualisering er viktig i historielæring.

En siste førforståelse er knyttet til at fortidens aktører tenkte annerledes enn oss. Elevene som skrev dette, satte i liten grad aktørenes handlinger inn i sin kontekst, og poengterte at aktørene tenkte annerledes, hadde andre etiske standarder eller manglet moral eller innlevelsesevne. Jeg mener å se en moralsk indignasjon og at elevene uttrykker det man kan kalle en empatisk harme. Empatisk harme utgjør et grunnlag for å gjøre moralske handlinger og fremme rettferdighet (Weihe, 2008, s. 50–51).

Resultatene viser at verdier ble sterkt aktivert i møte med imperialismen som historisk tema, samtidig som den historiske førkunnskapen hos elevene var lite presis. De viser også hvordan nåtid og fortid blir vevet sammen i elevenes læring i historie. Dette underbygger valget om å bruke Gadamer (1998) som historiefilosofisk grunnlag for historisk empati, og er i tråd med forskning som viser at studenters nåtidige perspektiver er et nødvendig utgangspunkt for læring i historie (Johansson, 2017, s. 177). Førforståelsene som er skissert her vil gi et viktig fundament for å forstå resultatene i de empiriske kapitlene videre i avhandlingen.

# 6 Om elevenes spørsmål

I en utforskende læreprosess er spørsmål helt sentrale, siden det er dem som driver prosessen fremover. Å kartlegge og analysere elevenes historiske spørsmål gir derfor viktig informasjon om læringsprosess og -utbytte i dette prosjektet. Elevenes spørsmål viser hva de har vært nysgjerrige på, hvilken del av konteksten de har fokusert på, og om de har søkt etter historiske fakta eller stilt spørsmål som fremmer fantasi. I tillegg viser spørsmålene hvilke kunnskapshull elevene opplevde at de hadde.

Når elever skal stille sine egne spørsmål og utforske dem, er lærerstøtte viktig. Stokhof et al. (2017) beskriver en prosess bestående av tre faser: å frembringe, formulere og svare på spørsmål (s. 126). Jeg vil ha disse tre fasene i bakhodet når jeg analyserer vår tilrettelegging for spørsmål i første del av kapittelet. Vi hadde ikke de tre fasene i mente da vi planla undervisningen, og jeg bruker dem fordi de kaster lys over hvilke valg vi gjorde, og hva vi kunne gjort. Å analysere prosessen i lys av de tre fasene synliggjør at lærere og elever var uvante med undersøkende læreprosesser som tar utgangspunkt i elevenes spørsmål. Dette drøfter jeg i første del av kapittelet.

I siste del av kapittelet analyserer jeg elevenes spørsmål. Her har jeg brukt Logtenberg et al. (2011) sin oversikt over elevers spørsmål i historie som rammeverk for analysen.

## *6.1 Uvante læreprosesser*

Samtalene med lærerne tyder på de ikke var vant til å arbeide utforskende med utgangspunkt i elevenes spørsmål og dermed ikke vant til å støtte elever i en slik prosess. Tre temaer går igjen i samtalene før, under og særlig etter undervisningsopplegget var gjennomført.

For det første var det viktig for lærerne å komme gjennom lærestoffet. Lærerne var avventende positive til ideen om utforskende læring, og gjorde det klart at det var viktig å gå gjennom de viktigste punktene om temaet fra tavlen (møte 5, 05.08.19). I et senere møte lurte jeg på hva lærerne tenkte om at de ikke fikk undervist i hele kapittelet, for eksempel om arbeiderbevegelsen. Da kom det frem at de opplevde at de måtte gå gjennom resten også, fordi kunnskapen er viktig for å forstå den historiske utviklingen, men som lærer 4 sa: «jeg tror ikke det er problem å ta det etterpå, jeg tror jeg klarer [det]» (møte 6, 27.08.19). Lærer 3 og 4 tok også dette opp i møtet jeg hadde bare med dem. Lærer 4 mente de ikke var klare til å slippe bredden selv om de skulle gå i dybden, og at det kom til å gå ut over noe mot slutten av året. Lærer 3 sa at «læreplanen ønsker dybdelæring, men kompetansemålene legger ikke til rette for det» (møte med lærer 3 og 4, 19.09.19). Denne læreren tok dette opp igjen i evalueringsmøtet: «jeg følte de svarte på for få kompetansemål, på en måte» (møte 7, 05.11.19). Den siste dagen jeg var i klasse 2, noterte jeg at klassen skulle gå gjennom hele kapittelet og ha prøve etter to uker (observasjon 21.10.19).

Tid var en viktig faktor her. Lærer 3 mente at elevene hadde fått med seg mye, men «det kunne gått raskere hadde vi kanskje lagt det opp på en litt annen måte» (møte 7, 05.11.19). Sammenlignet med ordinær undervisning tok vårt prosjekt lengre tid og det var knyttet mer usikkerhet til om læringsutbyttet korresponderte med læreplanmålene. Begge disse forholdene blir pekt på som utfordringer for lærere i tidligere forskning om utforskende læring (Bjønness, 2017; Weyringer et al., 2012).

For det andre viser samtalene at både elevene og lærerne var usikre i de nye rollene sine. Både lærer 1, 3 og 5 forklarte i evalueringsmøtet at elevene deres var usikre på sin egen kunnskap, og at elevene på grunn av dette trodde de hadde lært mindre enn de faktisk hadde. Lærer 3 sa at denne usikkerheten «hemmet dem litt i arbeidet, det at de hele veien var så usikker på om 'er dette riktig eller er det feil', så jeg opplevde at mine

elever brukte mye lenger tid på grunn av den usikkerheten rett og slett» (møte 7, 05.11.19). Lærer 1 hadde også observert usikkerhet hos noen elever i møte med en ny måte å jobbe på, og «da tør de ikke stole på nesten noe» (møte 7, 05.11.19). I tillegg sa den samme læreren at elevene ønsket klare svar, og at det derfor var vanskelig å jobbe på denne måten (observasjon 17.09.19).

Det er viktig å presisere at elever også uttrykte at det var en gøy måte å jobbe på. Lærer 2 (observasjon 14.10.19), 3 og 4 (møte lærer 3 og 4, 23.09.19) sa at elevene likte å jobbe på denne måten. I den siste observasjonen i klasse 2 har jeg notert at noen elever likte å ha skuespill, å leve seg inn i en historisk situasjon og å søke opp informasjon (observasjon 17.10.19). Prosessen la også til rette for læring. Lærer 2 sa at elevene hadde uttrykt behov for informasjon før tavleundervisningen (observasjon 03.10.19). På den ene siden kan man tolke dette som at elevene ønsket lærerens fasit, slik de var vant til. På den andre siden er det mulig å tolke det som at elevene opplevde at de trengte en oversikt og historisk kunnskap for å løse oppgaven. Det er ikke alltid at elevene opplever et behov for å lære om et historisk tema, så slik sett la prosessen til rette for læring.

Også lærerne var delvis usikre på denne måten å jobbe på, som lærer 5 sa:

> jeg tenker at det handler litt om oss som lærere også, sant, for hvis jeg hadde kommet inn og følt meg helt komfortabel med å gjøre det på den her måten, så ville jeg vist en selvsikkerhet med at «jo, dere skal finne ut av det», at jeg kanskje utstråler litt usikkerhet (…) for jeg er vant til å ha forelesninger først, sant, så jeg føler litt at jeg ikke helt hadde kontroll på ting selv, kanskje (møte 7, 05.11.19)

Lærer 3 viste til en situasjon der elevene ønsket å finne brev fra afrikanere fra starten av 1900–tallet, men ikke fant noe på nettet. Situasjonen ble ikke brukt til å snakke om kildetilfang og perspektiver, men til å vise dem tilbake til læreboken, «så jeg gikk rett på at de hadde tatt feil [latter]» (møte 7, 05.11.19). Lærere og elever følte seg altså

usikre på den delvis kaotiske og utforskende læringsprosessen. Igjen stemmer resultater fra mitt prosjekt overens med forskningslitteratur om utforskende læreprosesser, der én av utfordringene er nye og uvante lærer- og elevroller (Bjønness, 2017; Weyringer et al., 2012). For å mestre denne typen utforskende læring trenger både lærere og elever kunnskap om og trening i tilnærmingen.

For det tredje uttrykket lærerne, særlig lærer 1, 2 og 5, at elever til vanlig i for stor grad blir 'matet' med kunnskap. De poengterte også at det var viktig å la elevene jobbe for å bygge kunnskap noen ganger. Jeg noterte etter en samtale at lærer 2 var «bekymra for det kreative aspektet av elevane si læring i dagens skule, dei er så vande med å få nesten ei oppskrift dei skal følge» (observasjon 16.09.19). Klassene var vant til å få utdelt et såkalt forsideark i starten av en ny undervisningsbolk. Dette inneholdt læringsmål, viktige begreper og vurderingskriterier for temaet, men i vårt undervisningsopplegg skulle de starte uten denne rammen. I evalueringsmøtet med lærerne sa lærer 2 at «oppskriften» manglet, men at elevene kanskje hadde godt av å bli utfordret til å gjøre en innsats selv om det er vanskelig (møte 7, 05.11.19). Lærer 5 var enig i «at vi fyller på dem og gir dem alt rett på sølvfat, at de har faktisk godt av å kunne ligge litt i denne gropen [læringsgropen[36]], men det er jo vi som har gjort de vant til å ikke gjøre det» (møte 7, 05.11.19). Lærer 1 sa videre at

> de er liksom så vant til «vi skal ha et mål for timen, på slutten av timen skal du ha forstått» som om, det er nesten en sånn form for mekanistisk syn på læring som jeg egentlig synes er litt farlig også for da er det neste nivået nesten bare å fylle på dem, sant (…) det er jo et veldig sånn kostnadseffektivt tankesett i samfunnet (møte 7, 05.11.19)

Lærerne reflekterte slik kritisk rundt praksis i dagens skole.

[36] Jeg nevnte dette begrepet læringsgropen i et av møtene våre. Læringsgropen er introdusert av James Nottingham. Det er en metafor for å møte et problem man ikke umiddelbart kan løse, altså, man detter da ned i en grop, men gjennom systematisk og utholdende arbeid kan man finne løsningen, og man klatrer opp på andre siden. Se for eksempel: https://www.challenginglearning.com/learning-pit/.

Drøftingene av de tre temaene viser at prosjektet vårt utfordret 'den didaktiske kontrakten'.[37] Den didaktiske kontrakten kan forståes som en metafor for implisitte og eksplisitte normer som beskriver gjensidige forventninger i læresituasjoner (Wedege & Skott, 2006, s. 40–41). I klasserommet gir den didaktiske kontrakten rammene for undervisningspraksis, men den kan også utfordres og endres av disse praksisene (Wedege & Skott, 2006, s. 41). Når kontrakten blir utfordret, kan det føre til utfordringer for elevene.

Middendorf et al. (2015) viser at når elevers epistemologiske forståelser om historie blir utfordret, i dette tilfellet hva det betyr å lære historie, kan det skape emosjonell dissonans hos dem (s. 169). Når dissonansen blir for stor, kan motstand komme til uttrykk på ulike måter. Det kan være at elever mister troen på at de kan lære, eller at de mener læreren gjør en dårlig jobb (Middendorf et al., 2015, s. 170). Jeg har allerede drøftet elevenes usikkerhet, og lærer 5 hadde også en opplevelse der en elev ikke likte undervisningen:

> jeg har jo ikke hatt disse [elevene] før, sant, så de vet jo ikke hvordan jeg egentlig [underviser], så en har kommet opp og sagt at han ikke likte måten jeg underviste på for han lærte ingenting, han likte mye bedre at de snakket i klassen og klasseromssamtale med PowerPoint og sånt, så den fikk jeg jo der [latter] (møte 7, 05.11.19)

Det er viktig å ha i mente konteksten for samtalene om disse tre temaene; skolen hadde dybdelæring som utviklingstema, og jeg ba dem legge til rette for utforskende læreprosesser. Det kan tenkes at dette er det de trodde jeg ville høre, men det er sannsynlig at de reflekterte kritisk rundt en spagat som dette prosjektet synliggjorde for dem. På den ene siden å skulle oppfylle kompetansekrav i en målstyrt skole, og på den andre å fremme elevaktiv læring og utforsking, som læreplanen også vektlegger.

[37] Jeg har lånt begrepet fra matematikkdidaktikken, fordi jeg mener det er en god beskrivelse av hva som skjedde i vårt prosjekt.

Disse resultatene gjenspeiler internasjonale skoletrender som norsk utdanningspolitikk er en del av, som drøftet i kapittel 4. I 2019 gjaldt fremdeles LK06, med mange konkrete, faglige kompetansemål, men også med krav om utforsking. LK20 legger vekt på åpne læringsmål og dybde. I tillegg dytter PISA-tester og nasjonale prøver mot en målstyrt praksis. Dette er en krevende situasjon å skulle gjøre nye læreplaner om til ny praksis i. Stavelie (2017, s. 81) finner at lærerne i hennes prosjekt er sosialisert inn i Kunnskapsløftets logikk. En implikasjon av drøftingene over er at dersom lærere skal veilede utforskende læreprosesser, trenger de tid på å sette seg inn i og teste ut en ny 'logikk' knyttet til utforsking og dybde, og det trengs tid til og bevissthet rundt å reforhandle den didaktiske kontrakten i klasserommet, men også på institusjonsnivå. Et viktig spørsmål blir da hvordan den enkelte skole manøvrerer handlingsrommet som finnes mellom de ulike forventningene i utdanningssektoren.

## 6.2 Tilrettelegging for spørsmål i tre faser

Stokhof et al. (2017) har skrevet en litteraturgjennomgang som oppsummerer hvordan lærere kan legge til rette for oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål. De beskriver en prosess bestående av tre faser, nemlig å frembringe, formulere og svare på spørsmål (Stokhof et al., 2017, s. 126). Sentralt i den første fasen er et trygt og utforskende læringsmiljø som anerkjenner læringspotensialet i elevspørsmål (Stokhof et al., 2017, s. 126–127). I den andre fasen trenger eleven hjelp til å formulere konkrete spørsmål som undersøker bredden og dybden i et avgrenset tema (Stokhof et al., 2017, s. 127). I den siste fasen gjelder det å hjelpe elevene til å søke etter svar på spørsmålene, og dele kunnskapen de finner med hverandre (Stokhof et al., 2017, s. 128). Målet er en kontinuerlig og syklisk prosess der de første spørsmålene fører til ny kunnskap, som fører til reformulerte eller nye spørsmål, og så videre (Stokhof et al., 2017, s. 126).

Fase 1 handler altså om et miljø som tilrettelegger for og oppmuntrer til spørsmål. Det er tydelig i datamaterialet på tvers av klassene at hverken elever eller lærere var vant til å lære med utgangspunkt i elevspørsmål. Vårt undervisningsopplegg innebar altså nye måter å jobbe på, som drøftet over.

I fase 2 skal elever formulere konkrete spørsmål om et avgrenset tema. Tabell 6 viser hvor mange elever som *ikke* stilte spørsmål i de første skriftlige oppgavene i starten av undervisningen. De ble eksplisitt bedt om å skrive ned tre spørsmål som de lurte på etter å ha lest eller sett de historiske kildene.

Tabell 6 – Antall elever uten spørsmål i starten

| | |
|---|---|
| Klasse 1[38] | 15 av 26 (58%) |
| Klasse 2 | 9 av 15 (60%) |
| Klasse 3 | 8 av 25 (32%) |
| Klasse 4 | 2 av 18 (11%) |

Det finnes ett eksempel på at en elev hadde skrevet spørsmål, selv om det ikke ble levert inn og ble en del av datamaterialet. Dette hørte jeg på lydopptak av gruppe K2-3, der én av elevene leste opp sine spørsmål. Det kan altså være at flere elever formulerte spørsmål i starten, men av ulike grunner ikke leverte det inn.

Resultatet i tabell 6 vitner om at elever som ikke er vant til å stille oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål, trenger veiledning for å klare det. I etterpåklokskapens lys, er det tankevekkende at lærerne og jeg i planleggingen ikke snakket om hvordan vi kunne veilede elevene når de skulle formulere egne spørsmål. Det vitner om en manglende bevisstgjøring av hvor vanskelig dette er. Her kunne de mange eksempelspørsmålene hos Endacott og Brooks (2013) vært til hjelp for

[38] De skriftlige oppgavene i denne klassen ble lagt inn i det digitale klasserommet og lå åpent for resten av klassen. Dette påvirket trolig hva som ble skrevet der.

elevene. Deres eksempler viser spørsmål man kan stille for å bygge kontekst.

Man kan også snu på disse resultatene og si at mange elever som heller ikke var vant til å stille spørsmål, klarte det med svært liten lærerstøtte. I tillegg stilte elevene mange muntlige spørsmål i gruppearbeidene, og disse er med i analysen senere i kapittelet. Hvilke spørsmål elevene stilte, vil jeg drøfte i delkapittel 6.3.

I den siste fasen skal elever søke etter svar på spørsmålene i en syklisk prosess, og dele kunnskapen de finner med hverandre (Stokhof et al., 2017, s. 128). I evalueringsmøtet kom det frem at lærerne ikke hadde fulgt med på om spørsmålene ble brukt i det videre arbeidet. Lærerne hadde tvert om inntrykk av at elevene oppfattet det å skulle formulere egne spørsmål som en oppgave de skulle gjøre, og som så kunne legges bort. Som lærer 1 formulerte det: «Check, gjort det» (møte 7, 11.05.19).

Det var også vanskelig å veilede elevene i deres søk. Det var mange grupper i klassene, og lærerne hadde derfor lite tid i hver gruppe. Lærer 3 opplevde at det skulle vært mer tid til å følge opp alle spørsmålene elevene stilte (møte 7, 05.11.19). Gode internettsøk er en kompetanse som må trenes. Et eksempel på et mislykket søk var da Aksel i gruppe K2-3 skulle søke etter informasjon om bildet med mennesker med avkappete hender. På opptaket hører jeg ham skrive mens han leser det han skriver: «'Bilde av kappede hender' … Da kommer det sikkert mye spennende [han trykker enter] Åh shit! Ah! Dritkult!» Her kan man jo bare tenke seg hva som kom opp som Googletreff. Etter dette mislykkete søket prøvde han ikke å søke videre, og en jente på gruppa tipset om at han kan se i læreboken. Et annet eksempel på at det var vanskelig å søke, er Ella i gruppe K2-2:

> oi, oi, oi … jeg finner ingenting … å ja, her står det noe! Her står det noe: «pengeøkonomien endret Afrika» [pause, søker videre] Det Osmanske rikets, hæ? … Hva er det jeg har søkt på, de skriver om Kina … og Japan og Øst–

> Russia, Russia … Hva var det vi skulle søke på? [Flere søk] sukk, dette var vanskelig[39]

Ella og de andre i gruppe K2-2 var likevel utholdende i sine søk og fant mye relevant informasjon, og jeg drøfter deres prosess i neste kapittel. Andre grupper valgte å hoppe over søkeprosessen og dikte rundt et tema, se for eksempel drøfting av arbeidet til gruppe K2-4 senere i kapittel 7.

Som vist i kapittel 4 gjorde tidsnød at en del plenumssamtaler utgikk. Vi gikk derfor glipp av viktige muligheter for lærerne til å forstå hvor elevene befant seg i læreprosessen, og for elevene å lære av hverandre i hel klasse.

## 6.3 Hvilke typer spørsmål stiller elevene?

I analyseprosessen samlet jeg alle elevspørsmål som var i datamaterialet, og analyserte dem flere ganger, etter ulike kategorier. Portnoy og Rabinowitz (2014) viser at det blir stilt ulike typer spørsmål i ulike fagområder. I historie finner de at det er særlig tre typer spørsmål som går igjen: enkle spørsmål som søker avklaring, spørsmål om informasjon som går mer i dybden og spørsmål om årsakssammenhenger (s. 141). Logtenberg et al. (2011) opererer med fire kategorier av historiske spørsmål: deskriptive, forklarende, sammenlignende og vurderende (s. 181). Deskriptive spørsmål omfatter både avklarings- og dybdespørsmål i Portnoy og Rabinowitz (2014), mens forklarende tilsvarer spørsmål om årsakssammenhenger.

Logtenberg et al. (2011) har altså flere og mer presise kategorier, og jeg brukte deres inndeling i min første analyse, se tabell 7.

[39] … angir korte pauser.

Tabell 7 – Oversikt over elevenes spørsmål etter kategorier

| **Type spørsmål** | **Eksempler fra mitt materiale** | **Andel i datamaterialet, med og uten vurderende spørsmål** | **Andel i Logtenberg et al. (2011)** |
|---|---|---|---|
| Deskriptive | Hvordan endte Berlin-konferansen, hvem fikk hva? Hvordan var rasismen i Norge? | 44,9% (61,6%) | 64,3% |
| Forklarende | Hvorfor ville så mange land ha deler av Afrika? Hvorfor var det svarte mennesker som ble sett ned på, og ikke hvite? | 25% (34,3%) | 26,2% |
| Sammenlignende | Hvorfor er det ikke sånn i dag? Hvorfor kan rasisme fortsatt være et problem? | 1,7% (2,3%) | 2,2% |
| Vurderende | Tror du dette [linjal–prinsippet] var den smarteste løsningen? Hva føler du om overgangen til kristendommen? | 28,4% (0%) | 3,8% |

Noen spørsmål var vanskelige å kategorisere, og kunne vært plassert flere steder. Jeg har gått gjennom materialet flere ganger og flyttet spørsmål mellom kategoriene, helt til jeg leste gjennom uten å stoppe opp og lure på om jeg skulle flytte noen.

I tillegg til analysekategoriene nevnt over er det fire spørsmål som handler om historisk metode, og åtte spørsmål som er moralske eller filosofiske, for eksempel «Hvordan gir man ikke opp?» Videre fordelte jeg dem i mikro- og makrospørsmål fordi denne dimensjonen viste seg viktig i datamaterialet. Til slutt sorterte jeg spørsmålene enda en gang, etter kategoriene følelsesladde og ikke-følelsesladde spørsmål, som også er kategorier i Logtenberg et al. (2011, s. 188).

### *6.3.1 Vurderende spørsmål stilt til historisk aktør*

Jeg vil starte med kategorien vurderende spørsmål, der det tilsynelatende er størst forskjell mellom mine resultater og Logtenberg et al. (2011). I kolonne tre i tabell 7 står det resultater i parentes. Dette er resultatene dersom vi ekskluderer spørsmål som elevene stilte til en virkelig eller fiktiv historisk aktør. Hvis vi ekskluderer disse, er resultatene veldig like resultatene til Logtenberg et al. (2011) i kolonne fire. Dersom vi inkluderer de vurderende spørsmålene i mitt materiale, blir bildet et ganske annet: Hele 27,1% er vurderende spørsmål.

Spørsmålene etterspør virkelige eller fiktive historiske aktørers opplevelse eller stillingtagen, for eksempel hvordan noen *opplevde* forskjeller mellom Toro (Uganda) og London. Spørsmålene er formulert som variasjoner over «hva føler/tenker/opplever du …» eller «hvordan var det å …». I starten av analysen vurderte jeg å ekskludere disse fordi jeg tenkte at spørsmålene oppfordrer til ren fantasi og ikke etterspør historisk kunnskap. Etter at jeg fikk vurdert dem nærmere, mener jeg at de passer inn i kategorien vurderende spørsmål fordi svarene er vurderinger av en historisk hendelse eller situasjon: Er den moralsk god, og i så fall for hvem? Hvem er tapere og vinnere i situasjonen? Hvordan

opplevde ulike mennesker ulike hendelser? For å svare på disse spørsmålene må elevene ta stilling og sette seg inn i ulike perspektiver, og det trengs historisk kunnskap for å svare godt på dem.

Denne type spørsmål oppfordret samtidig elevene til å ta utgangspunkt i sine erfaringer og følelser. De ble formulert slik fordi vi hadde dramafortelling som sluttprodukt, og innlevelsessiden av historisk empati kommer sterkt til uttrykk. En mulighet ved disse spørsmålene er nettopp å leve seg inn i ulike historiske figurers livsverden, samtidig som det er behov for å kontekstuell kunnskap. Det ser også ut til at denne typen spørsmål fremmet bevissthet om multiperspektivet siden elevene i dramafortellingen stilte dem til mange ulike aktører: mennesker med og uten makt, svarte og hvite, barn og voksne. Elevene kunne slik gjøres bevisst at det fantes ulike perspektiver i fortiden. En utfordring ved disse spørsmålene er at det ikke alltid er klare svar å finne. I de beste manusene klarte elevene å gi troverdige svar bygget på kontekstuell kunnskap. I andre er svarene stort sett diktning eller basert på tidligere kunnskap som ikke er helt relevant, for eksempel om den transatlantiske slavehandelen, egne erfaringer og følelser, og nåtidens moralske verdier.

### *6.3.2 Forklar meg rasismens opphav og opprettholdelse!*

Forklarende spørsmål viser hva elever opplever at de ikke forstår og trenger forklaring på. En gruppe forklarende spørsmål handlet om kildene elevene arbeidet med. Ruth sine brev og bilder gjorde at de stilte spørsmål om Ruth sitt liv, f.eks. hvorfor hun reiste til Afrika, og hvorfor barna måtte være igjen i England. Bildet med kongolesere med avkuttete armer gjorde at elevene spurte om hvorfor akkurat armene måtte kuttes av. En annen gruppe forklarende spørsmål handlet om europeisk kolonisering, for eksempel hvorfor England «tok seg sånn til rette», og hva som var årsakene til Berlin-konferansen.

Alt i alt er elevenes forklarende spørsmål i størst grad knyttet til hvordan rasisme kunne oppstå og opprettholdes. Hele 37 av 59 forklarende spørsmål er variasjoner over dette temaet. Dette ser ut til å være et sentralt og relevant spørsmål både for det historiske temaet og elevenes livsverden. Det er tydelig at kildene og tematikken generelt vekket behovet for å forstå et verdensbilde som ublu delte folk inn etter raser, og som elevene opplevde som svært fremmed. Følgelig ligger det en moralsk tone under en del av spørsmålene, f.eks. «Hvorfor fantes det så mye hat mot folk som bare hadde en annen hudfarge?» og spørsmålet i innledningskapittelet, «Hvorfor gjorde de ingenting for å fikse dette?»

Et interessant resultat er at hele 18 elever i alle de fire klassene stilte omtrent det samme spørsmålet i starten av undervisningsprosessen: «Hvorfor var hvit bedre enn svart?» Flere utdypet med å spørre hvorfor det ikke var omvendt. Disse spørsmålene overrasket meg, og lærerne og jeg drøftet ikke dette spesifikt under planleggingen av undervisningen. Det ser ut til at vi tok for gitt kunnskapen om hvordan Europa fikk en maktposisjon, og tidens rasevitenskap og -ideologi. Elevene utfordret med disse spørsmålene en fortelling om at det var selvsagt at Afrika ble kolonisert, og at hvite koloniserte. For disse elevene kunne det vært omvendt. Siden så mange elever spør om omtrent det samme, er dette trolig et kjernespørsmål som elever må ha kunnskap om for å få grep om den historiske konteksten.

Det er tydelig at kolonihistorie vekker engasjement, men også nysgjerrighet og behov for å forstå. De forklarende spørsmålene er oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål (Stokhof et al., 2017), og de viser hvilken emosjonell og kognitiv dissonans som oppstår i møte mellom elevenes livsverden og de historiske kildene.

### *6.3.3 Mikro- og makrospørsmål*

Som anbefalt i litteratur om historisk empati tok vi utgangspunkt i historiske kilder for å bygge kontekst ut fra dem. Datamaterialet viser at

det er nyttig å skille mellom spørsmål på mikro- og makronivå, og spørsmål som binder de to nivåene sammen.

Spørsmål om kildene på mikronivå innebærer at elevene enten kunne finne svaret i kildene, for eksempel hvem George, sønnen til Ruth, er, eller at det er et avgrenset spørsmål om kilden som de kunne søke opp og finne svaret på, for eksempel når en reklame er fra. 29 spørsmål blir plassert i denne kategorien. En del grupper, spesielt i klasse 1, forholdt seg nesten utelukkende til kildene om Ruth og løftet blikket til den store konteksten i svært liten grad.

Spørsmål på makronivå er ikke direkte knyttet til kildene som ble utlevert i undervisningen. For noen grupper fungerte kildene stort sett som en introduksjon til temaet. De var et springbrett over i makronivå, og elevene ga slipp på dem i det videre arbeidet. Noen av disse stilte mange, relevant spørsmål, gjorde gode søk og klarte å bygge en historisk kontekst på makronivå, for eksempel med utgangspunkt i Berlin-konferansen. Det er flest spørsmål knyttet til makronivået, 51 stykker, og de fleste handler om europeisk dominans og rasisme, Berlin-konferansen og delingen av Afrika. Gruppene med de mest kontekstualiserte manusene stilte denne type spørsmål.

Spørsmål som knytter sammen mikro og makro, tar utgangspunkt i kildene, men krever at eleven får kunnskap om en større kontekst for å finne svaret. Et eksempel er da en elev spurte om det var mye sykdom og om det fantes medisiner. Hun knyttet dermed George, Ruth sin sønn, sin alvorlige sykdom til en større samfunnskontekst som handlet om helse. Det er relativt få spørsmål som binder mikro og makro sammen, 25 stykker.

Lærer 5 kommenterte i evalueringsmøtet at elevene ikke hadde kommet til makronivået i løpet av prosessen (møte 7, 05.11.19). Lærer 3 og 5 sa at de ville ha startet med å gi oversikt over makronivået, før de zoomet inn på kildene. Behovet for å gi elevene bakgrunnskunnskap ble også presisert i planleggingsfasen (møte 1, 19.03.19; møte 4, 28.05.19), og var

første punkt i undervisningsopplegget, men introduksjonen ble for kort. Dette indikerer at det å bevege seg fra primær- og sekundærkilder og ut til kontekst er krevende for elever. Dersom man vil oppnå dette, trenger de særlig støtte i å formulere spørsmål som binder de to nivåene sammen.

### *6.3.4 Følelsesladde spørsmål*

Logtenberg et al. (2011) analyserer spørsmål etter aksen følelsesladde – ikke–følelsesladde spørsmål, der de følelsesladde spørsmålene uttrykker indignasjon, sinne eller forbauselse. I mitt materiale er det relativt mange følelsesladde spørsmål, 48 stykker. Disse spørsmålene var vanskelig å kategorisere, for overgangen er glidende, og det er ikke alltid klart om et spørsmål er følelsesladd eller ikke. Ta for eksempel spørsmålet «Hvorfor følte de hvite at de kunne oppføre seg slik mot de svarte?» Er det emosjonelt og uttrykker moralsk indignasjon, eller spør det etter fakta? Jeg vurderte dette og andre spørsmål med ganske nøytral ordlyd, til å være ikke–følelsesladde spørsmål. Det betyr at de spørsmålene som er i kategorien, er tydelig følelsesladde. Eksempler på følelsesladde spørsmål er: «Jeg lurer på hva i all verden regjeringen tenkte med når de lagde de reglene?» og «Hva synes dere om at dere tok land fra uskyldige mennesker?»

Spørsmål som viser indignasjon og sinne, ble stilt i starten av undervisningsprosessen etter de første inntrykkene elevene fikk fra kildene. Flere av dem er det jeg tidligere i kapittelet kalte moralske spørsmål, og de er ikke knyttet eksplisitt til undervisningstemaet: «Hvordan kan folk gjøre sånne fæle ting mot mennesker?» Disse moralske spørsmålene underbygger Logtenberg et al. (2011) sin påstand om at følelsesladde spørsmål ofte viser en manglende historisk forståelse (s. 193). Samtidig viser spørsmålene at elevenes rettferdighetssans er vekket, og det kan være et utgangspunkt for å nærme seg temaet. Man kan for eksempel spørre eleven om hva han eller hun reagerer slik på, og nøste i bakgrunnen for at akkurat det kunne skje i den spesifikke historiske konteksten. Andre spørsmål er tydelig knyttet til temaet og er

gode utgangspunkt for videre utforskning, for eksempel «Hvorfor tok engelskmennene seg så til rette?» Dette spørsmålet kan konkretiseres slik at det er nyttig i en læreprosess.

Noen spørsmål viser genuin overraskelse. Det er for det første spørsmål om hvorfor akkurat armene ble kuttet av i Kongo, og hva som skjedde med folk etterpå når de ikke kunne jobbe. Noen elever fant handlingen helt ulogisk, folk kunne jo ikke arbeide uten armer! Her var både læreboken og vi voksne uklare, og spørsmålet ble stående delvis ubesvart. Jeg visste ikke da at bildene av mennesker med avkappete hender var brukt i kamp mot Belgia sitt styre i Kongo. Bakgrunnen for de avkappete hendene var at hvite belgiske offiserer beordret svarte hjelpere til å drepe dem som høstet for lite gummi og vise frem hender som bevis på at de faktisk hadde brukt ammunisjonen de hadde fått udelt. Disse hjelperne hugde bare av hendene, og beholdt ammunisjonen, som så ble brukt i lokale kriger og opprør. Bildene og bruken av dem mot Belgia gjorde at fortellingen ble at de avkappete hendene var «a 'fact' of the *result* of white rule over black people» (Röder, 2019, s. 324). Kompleksiteten i den historiske situasjonen blir ikke forklart i tyske lærebøker (Röder, 2019, s. 328), og heller ikke i vårt læreverk. Dette viser noe av utfordringen med å være lærer i en utforskende læreprosess; elevene kan gå i ulike retninger og utenfor ens eget kunnskaps- og kompetanseområde.

Et annet genuint, overasket spørsmål som to elever stilte, var hvorfor ikke svarte og slaver kunne forsvare seg når de var i overlegent flertall. Det er også noen få spørsmål som viste overraskelse over at n-ordet var i allmenn bruk, at avisreklame kunne være så rasistisk, og at det fremdeles er rasisme i dag når man kjenner til historien.

I tillegg gjorde dramafortellingen at det ble en annen kategori følelsesladde spørsmål, nemlig spørsmål som stiller fortidens hvite aktører til ansvar for hva de var med på. Dette skjedde gjennom spørsmål til en fiktiv eller ekte historisk aktør, for eksempel «Har dere noen

medfølelse med afrikanerne?» Dette får frem en moralsk dimensjon i elevenes arbeid, som kan forstås i lys av elevenes førforståelser drøftet i kapittel 5.

## 6.4 Oppsummerende refleksjoner

Analysen i dette kapittelet viser to viktige resultater. Det første er at vårt prosjekt førte med seg et brudd i den didaktiske kontrakten som gjorde at en del elever, og også lærerne, kjente på emosjonell dissonans og usikkerhet i prosessen. Dette nyanseres av at det var elever som ble motiverte og arbeidet systematisk og godt med relativt lite støtte. Dersom lærerne skulle gjort noe tilsvarende på nytt, ville de ha gitt tydeligere tilrettelegging fra starten: en bedre oversikt over konteksten på makronivået før de går til kilder på mikronivået, et smalere utvalg av kilder, felles gjennomgang av kildene, mer tid for elevene til å søke etter og lese kunnskap og flere bildefortellinger (møte 7, 05.11.19). Analysen har synliggjort et avgjørende punkt som vi ikke drøftet på forhånd: lærere trenger bevissthet om og erfaring med å legge til rette for oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål og elevene trenger trening i å formulere dem. Her kunne eksempelspørsmålene i Endacott og Brooks (2013) sitt rammeverk for historisk empati fungert som modellspørsmål i undervisningen.

Resultat nummer to er at mange elever stilte relevante og interessante spørsmål med relativt lite støtte fra lærerne, selv om de i liten grad var vant til det. Resultatene er delvis i overensstemmelse med funnene til Logtenberg et al. (2011), men nyanserer dem også. Oppgaven med å skrive en dramafortelling gjorde at det ble stilt en god del vurderende spørsmål. Disse er godt egnet til å få frem multiperspektivet i fortiden, men de er utfordrende fordi det ikke nødvendigvis finnes enkle svar på slike spørsmål. De forklarende spørsmålene er oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål som tydelig viser hvilke temaer som elevene må få kunnskap om for å løse den emosjonelle og kognitive dissonansen som kolonihistorie forårsaker. For elevene i dette prosjektet

var det i stor grad knyttet til rasismens opphav og opprettholdelse. Resultatene viser videre at det var vanskelig for elevene å formulere spørsmål som bandt sammen mikroperspektivet i kildene og makrokonteksten dette er en del av. Til sist ble det stilt mange følelsesladde spørsmål, og disse kan forstås i lys av elevenes førforståelser beskrevet i forrige kapittel.

Kapittelet viser at det ble stilt gode elevspørsmål, men at det var et potensial for flere. I tillegg hadde både lærere og elever trengt mer opplæring i og erfaring med spørsmålet som utgangspunkt for historisk læring. Neste kapittel viser hvordan spørsmålene påvirket lære- og veiledningsprosesser og læringsutbytte.

# 7 Om arbeidsprosesser og læringsutbytte

Dette kapittelet bygger videre på analysen av elevenes spørsmål og viser samspillet mellom spørsmål, veiledning og søk i læreprosessen, i tillegg til læringsutbytte. Jeg vil først vise overordnete mønstre i manusene som elevene leverte inn, før jeg analyserer arbeidet til tre grupper i dybden. Dybdeanalysen viser hvilken veiledning elevene fikk, hvilke spørsmål de stilte, og hvilke søk de gjorde. Målet er å drøfte hvordan læreprosessene førte til ulikt læringsutbytte i gruppene. Til sist analyserer jeg læringsutbytte slik det kommer til uttrykk i ettertestene. Dette er viktig for å fylle ut og nyansere læringsutbyttet som kommer til uttrykk i manusene.

## 7.1 Manus

Målet med denne analysen er å undersøke om manusene til dramafortellingene viser historisk empati, forstått som kontekstualisering og innlevelse. Jeg har ikke manus fra alle gruppene, for eksempel er det bare to manus fra klasse 4. Dette er primært fordi en del grupper hadde elever som ikke samtykket til deltakelse. Hvert manus er analysert langs fire akser som viste seg å være viktige dimensjoner etter første gjennomlesing: Er fortellingen på mikro- eller makronivå; er den for det meste diktning eller inneholder den historisk innhold; er det historiske innholdet stort sett feil eller stort sett korrekt; er teksten preget av sterke følelser eller et nøytralt språk?

Hele 12 av 20 tekster har mikroperspektiv og setter ikke fortellingen inn i en større kontekst. 4 av tekstene med mikroperspektiv er fra klasse 1. De har brevene til Ruth som sine viktigste kilder og har dermed presist historisk innhold, men bare om situasjoner som Ruth beskrev, og viser i liten grad hvordan hennes perspektiv påvirket kildene. Disse elevene klarte ikke å løfte blikket og sette denne mikrofortellingen inn i den

større konteksten. Det var altså krevende for elevene å bygge fra mikro til makro, som drøftet i forrige kapittel.

7 andre manus mikroperspektiv har for det meste fri dikning og har stort sett feil historisk innhold. 5 av disse bruker også et svært følelsesladet språk. Disse manusene har undertrykking som hovedtema og motstand mot undertrykking som budskap. I noen av disse tekstene mangler det kontekst overhode, og det er umulig å si hvor og når fortellingen finner sted. Det ser ut til at oppgaven med å lage en dramafortelling i kombinasjon med et følelsesladd tema førte elevene bort fra kontekstualisering. De tok utgangspunkt i en idé eller en verdi og forsøkt å formidle et moralsk budskap, uavhengig av tid og sted. I de siste manusene i denne gruppen er det inspirasjon fra ulike kontekster, men det mangler en helhetlig kontekst. Elevene leste om Uganda i brevene, om Kongo i læreboken og eventuelt andre kilder, de hadde tidligere lært om slavetiden i USA, og de hadde hørt om Sør–Afrika, og brukte bruddstykker av denne kunnskapen i manusene.

5 grupper gjorde en tydelig innsats for å kontekstualisere og kom et godt stykke på vei, selv om de ikke kom helt i mål. Disse manusene viser mindre grad av innlevelse, har mer historisk innhold enn diktning, har mye rett informasjon og et nøytralt språk.

3 manus skiller seg ut og viser historisk empati. De inkluderer både mikro- og makro-perspektiver, setter fortellingen inn i historisk kontekst, har stort sett korrekt historisk innhold og bruker både nøytralt og følelsesladet språk. Tekstene viser innlevelse, men da basert på hva som kunne vært tenkt eller gjort på den tiden de beskriver. De får også frem at hendelser opplevdes ulikt fra ulike perspektiver i fortiden.

Det er interessante forskjeller mellom manusene på klassenivå. I klasse 1 er det levert inn 6 manus. 5 av disse handler om Ruth og bygger stort sett bare på brevene. Elevene leste brevene og gjenskapte situasjoner fra dem. De fleste manusene viser variasjoner av at foreldrene er i Uganda

og barna er i England, mens én gruppe brukte brevet til kong Daudi. En siste gruppe spilte ut at en person får hogd hendene av. Generelt er disse manusene på mikronivå og det er lite rasistisk språk og vold.

Fra klasse 2 ble det levert inn 5 manus. Her er det stor spredning i tematikk og historisk kontekst; Berlin-konferansen, slavetid i USA, overgriper–offer-tematikk uten klar kontekst, ulike perspektiver på hvordan det var å leve ulike steder på denne tiden. Det varierer også i hvilken grad de uttrykker historisk empati. Jeg har lydopptak i denne klassen og går i dybden på tre læringsprosesser herfra senere i kapittelet.

Fra klasse 3 har jeg 8 manus. Her er det også stor spredning i tema og grad av uttrykt historisk empati. To grupper hadde fremføringer som understreker offer–overgriper med et nedsettende språk og med relativt lite kontekst. To grupper skrev om Ruth, men klarte ikke å knytte hennes liv til en videre kontekst. To fikk frem erfaringer fra en afrikaner sitt synspunkt. Tre grupper fikk godt frem kontekst, blant annet en gruppe som presenterte et intervju med Bismarck og en fiktiv afrikaner om deres syn på konsekvensene av Berlin-konferansen. Generelt var denne klassen god på å få frem ulike perspektiver.

Fra klasse 4 er det kun to manus, og begge har problematisk innhold. De er ikke kontekstualiserte, spiller ut problematisk og nedsettende språkbruk og innhold og prøver å tulle med dette. Inntrykket av læreprosessene i denne klassen ville trolig blitt justert dersom flere tekster var levert inn.

## 7.2 3 gruppers arbeid frem mot dramafortellingen

Jeg vil videre analysere sammenhengen mellom veiledning, spørsmål, søk og manus for å søke etter forklaringer på hvorfor gruppene endte opp med så ulike resultater. Jeg har plukket ut arbeidet til 3 grupper som representerer tre ulike resultater som er typiske i datamaterialet. Gruppe K2-4 står som representant for mikroperspektiv med fokus på overgriper og offer, med stor grad av fantasi og innlevelse. Gruppe K2-3 er i gang med en kontekstualisering, men viser liten grad av innlevelse. Gruppe

K2-2 er en av gruppene som oppnår historisk empati. I teksten er det min veiledning som blir analysert, siden den er mest fremtredende i datamaterialet.

### *7.2.1 Gruppe 2-4: Moralsk vurdering*

Gruppe K2-4 bestod av Erik, Lukas, Katrine og Hilde. Gruppen var svært entusiastisk og hadde et sterkt driv i den kreative prosessen. Manuset deres holder seg på mikronivå; det er i stor grad preget av fantasi; konteksten er ikke synlig; og språket er preget av sterke følelser. I tillegg er rasediskriminering det viktigste budskapet, og de historiske, fiktive personene viser eksplisitt motstand mot dette i manuset. Det ser ut til at de plukket opp et moralsk tema som engasjerte dem, og diktet fritt rundt dette.

Erik leverte ikke inn skriftlige arbeider i løpet av prosessen, mens Katrine og Hilde ikke stilte spørsmål i starten. Lukas, derimot, stilte mange spørsmål:

> Hvorfor er de hvite lærerne i Afrika? Hvor mye penger vil barna tjene i forhold til hvite barn med samme utdanning? Hvorfor tror hvite at de var bedre enn de svarte? Hva måtte barna gjøre? Hvorfor begynte mennesker å tenke slik? Hva var grunnen til at barna måtte hjelpe med ting de ikke hadde lyst til? (Lukas, oppgaver i undervisning)

Her er det spørsmål både på makro- og mikronivå, det er årsaksspørsmål og emosjonelle spørsmål. Disse ble ikke eksplisitt tatt med inn i gruppearbeidet, selv om spørsmålet «Hvorfor tror hvite at de var bedre enn de svarte?» samstemmer med budskapet i manuset.

I løpet av gruppearbeidet stilte de svært få spørsmål, og søkte etter svar på enda færre. Jeg har opptak av to klokketimer, og i løpet av den første formulerte de noen spørsmål som skulle være en del av dramafortellingen:

> Hvorfor behandler du ham [slave] slik? Hvilket arbeid skal Erik gjøre [som slave], da? Hva betyr neger, far? Hvorfor pisker/straffer du dem? Hvorfor er

> det bare negerne som jobber? Så alle svarte folk på den tiden ble liksom, de går for neger? (gruppearbeid, K2-4)

Ingen av disse spørsmålene førte til at de søkte etter svar, men i stedet diktet de eller forhandlet seg frem til hva de kunne skrive. Mot slutten av timen kom ett oppriktig, kunnskapssøkende spørsmål fra Lukas. Han lurte på hvorfor slaver som var i flertall på en gård, ikke drepte slaveeieren og stakk av. Spørsmålet ble hengende i luften og ble ikke besvart eller tatt opp den følgende timen.

Mellom time 1 og 2 hørte jeg gjennom lydopptaket og ønsket at de skulle undersøke mer av kontekst, i deres tilfelle mer av bakgrunnen for datidens tenkning rundt rase. Jeg prøvde å veilede dem til å finne ut mer av årsakene:

> og så vil jeg utfordre dere på én ting og det var hvorfor, hva var grunnene til at de tenkte og brukte sånne ord og tenkte sånn som dette? Ikke bare at det var vanlig, for det har jo dere sagt, sånn gjorde alle på den tida. Hva var grunnene til at de syntes at det var greit? Det vil jeg utfordre dere til å søke opp og prøve å finne ut (…) hvor er det og når er det, vet dere det? (gruppearbeid, K2-4)

Vi snakket videre kort om at det vil påvirke mye hvor fortellingen finner sted, for eksempel hvilken kolonimakt som var i området. Men så avsluttet jeg med kommentaren: «men jeg tror det blir veldig bra» (gruppearbeid, K2-4), før jeg forlater gruppen. Her skjedde det flere ting. For det første var det en dobbeltkommunikasjon fra min side der jeg først oppfordret til mer kontekst, men avsluttet med å si at det blir veldig bra. Det siste var ment som en oppmuntring til å jobbe mer, men kan også ha blitt tolket som en anerkjennelse av det de har gjort. For det andre tok jeg meg ikke tid til å lytte meg inn på hvor de var i prosessen. Hvorfor hadde de ikke søkt etter informasjon så langt? Hva trengte de hjelp til for å søke? Da jeg gikk fra gruppa, fortsatte elevene der de slapp. Altså hadde ikke min 'sving innom gruppa' og oppfordring til å søke etter kunnskap ønsket resultat.

Videre i timen fant elevene ut at rollene kunne være i Nigeria og spurte så: «Nigeria er i Afrika, sant? Ble Nigeria kolonisert?» Dette var det

eneste de søkte opp, og de avsluttet søket etter å ha funnet ut at Storbritannia koloniserte området. Videre diktet de to jentene opp et landsbynavn. Erik spør: «Sånn helt seriøst, dikter dere bare opp navn?!» (gruppearbeid, K2-4). Dette viser at han forstod at fortellingen skulle ha en troverdig historisk kontekst, men han ble overhørt av jentene, som fortsatte med sitt. Gruppen stilte ett spørsmål til i løpet av timen: «Hadde de vask og sånn?» Dette søkte de ikke opp, men konkluderte selv med at de sikkert hentet vann i en elv.

Oppsummert kan man si at i denne gruppen førte omtrent ingen spørsmål til søk og innhenting av kunnskap. Istedenfor diktet elevene basert på tidligere kunnskap, for eksempel om slavetid i USA og at man tidligere brukte å hente vann fra elver. De utforsket temaet overgriper–offer og brukte det tabubelagte språket, dette siste kommer jeg tilbake til i kapittel 8. Veiledningen de fikk, var heller ikke tilstrekkelig til å føre dem videre mot en kontekstualisert dramafortelling. Manuset viser derfor ikke historisk empati, fordi det mangler kontekst.

### *7.2.2 Gruppe 2-3: Fragmentert kontekstualisering*

Gruppe K2-3 bestod av Maja, Mona, Aksel og Ann Kristin. Deres manus heller mot kontekstualisering og mindre mot innlevelse; det viser mest mikroperspektiv, men noe makro; har en god del historisk innhold, men litt fantasi; har deler som er historisk korrekte, mens andre ikke er det; og har stort sett et nøytralt språk. Det gir innblikk i tre fiktive historiske personer sitt liv i denne tidsperioden, uten sammenheng mellom de tre fortellingene, og teksten har preg av faktasetninger. To av rollefigurene er europeere og en er kongoleser som har fått kappet av hendene. Ingen av elevene leverte inn spørsmål i starten av undervisningsforløpet, men i første opptak kommer det frem at én av dem hadde skrevet to spørsmål likevel: «Var det skummelt å leve på den tiden?» og «Var det mye sykdom?»

Denne gruppen brukte lang tid på å komme i gang. De snakket i omtrent 10 minutter om at de ikke forstod hva de skal gjøre, før de spurte om hjelp. De tre jentene i gruppen jobbet jevnt, men forsiktig, og ikke med den entusiasmen som preget arbeidet til gruppe K2-4. Det virker som at de var bevisste på opptakeren og var litt usikre. Gutten gjorde stort sett ingenting faglig, men tullet og vandret mye rundt i rommet. Jeg kan høre ham på mange av de andre opptakene. På opptaket er det vanskelig å skille jentenes stemmer fra hverandre, så de er markert med J i teksten.

I opptak 1 høres mitt forsøk på å veilede dem i gang med utgangspunkt i spørsmålet «Var det skummelt å leve på den tiden?»

> Jente: Men de visste jo (…) kanskje ikke om å leve på en annen måte
> Helga: nei, så de er kanskje fornøyde, men kanskje ikke alle var fornøyde? Det er jo et spørsmål der det går an å få fram flere perspektiv, både for eksempel Ruth sitt perspektiv, hva kan hun synes er skummelt? … Hun som var moren til George og Stanley
> J: Kanskje reise fra barna
> J: Vi kan jo stille henne det spørsmålet og så kan vi spørre noen som bare har bodd [utydelig]
> H: Ja, ja, (…) for eksempel de som hadde avkuttede armer, er det skummelt å leve på den tiden, så vil du få et helt annet svar. Og spør du det spørsmålet til George, så vil du få et annet svar igjen, så det er jo et godt spørsmål til å få frem ulike perspektiver
> Flere: ja
> H: Ja, er det nok til å tenke seg litt videre? (gruppearbeid, K2-3)

Jeg plukket opp ett av deres egne spørsmål og bad dem utforske det. Spørsmålet er egnet til å få frem ulike perspektiv, men jeg veiledet dem delvis mot innlevelse og løsrevne fortellinger om ulike personer. Jeg hjalp dem ikke til å formulere nye spørsmål slik at de kunne få frem kontekst, koble sammen mikro og makro eller finne frem til gode søk.

Opptakene viser likevel at jentene var opptatt av at det de skrev skulle være historisk korrekt. De stilte spørsmål til lærer 2 og meg, søkte på nettet og leste brevene og læreboken. Spørsmålene deres var stort sett deskriptive og avklarende, for eksempel om det var mye sykdom på den tiden, om det fantes medisiner, og om George ble syk i Afrika. Det er

stille i opptaket i lange strekk, og jeg hører at noen blar eller taster, men de leste ikke opp så mye av det de fant. Det viser seg at det ikke alltid var lett å finne kunnskap. En av jentene sier: «jeg har prøvd å søke litt rundt, men det var liksom litt vanskelig å finne fakta, det sto ikke så mye annet enn at de ble kuttet av hendene, det sto ikke noe om hva de gjorde etterpå» (gruppearbeid, K2-3).

Selv om de ønsket å være historisk korrekte, var det elementer av fantasi i prosessen. En av jentene bad Aksel om å skrive om hvordan han fikk armene kuttet av. Han svarte:

> A: Det vet jeg ikke, det bare skjedde, skjedde over natten
> J: Du kan dikte en historie

I opptak 2 hører jeg en dialog mellom Aksel og meg der jeg prøver å få ham til å skrive. Han spurte meg om hvordan det var å bo der han bodde, og mine svar oppfordret ganske ensidig til innlevelse; hvordan var det å være uten armer, uten jobb, men med familie. Samtalen kulminerte i at Aksel sier «så da er det ikke gøy å bo der, da skriver jeg det» (gruppearbeid K2-3). Her vises en tapt mulighet til å konkretisere spørsmålet og gjøre det avgrenset og søkbart. Samtidig er det i opptakene tydelig at denne måten å jobbe på var kognitivt eller emosjonelt vanskelig og/eller uinteressant for Aksel. Jentene kommenterte helt på slutten av undervisningsprosessen at det var dumt at Aksel ikke bidrog, men bare gikk rundt.

Oppsummert ønsket tre i gruppen å kontekstualisere og ha riktige opplysninger, men det var vanskelig for dem å forstå oppgaven og gjøre gode søk. Det var også en vanskelig gruppesammensetning. De stilte konkrete spørsmål som gav dem mest informasjon på mikronivå, nesten på tross av min veiledning som ledet mot innlevelse. De fikk frem tre ulike perspektiver, og hvert av dem er delvis kontekstualisert, men de fikk ikke løftet det tilstrekkelig opp på makronivå. De viste liten innlevelse i hvordan konteksten kunne ha påvirket livet til aktørene, og de er derfor kun et stykke på vei mot historisk empati.

### 7.2.3 Gruppe 2-2: Kognitiv og emosjonell perspektivtaking

Gruppe K2-2 bestod av Kristin, Ella og William. De fokuserte mest på makronivå, men brukte mikronivået på en god måte; de forholdt seg i stor grad til korrekt historisk innhold og i mindre grad til fantasi; og de brukte både nøytralt og følelsesladd språk. De viste ulike perspektiver og skrev et av de tre manusene som viser historisk empati. Temaet for manuset er Berlin-konferansen og gruppen tok dermed ikke utgangspunkt i de historiske kildene som vi presenterte. De valgte perspektivet til en franskmann og en brite som i fremføringen ble intervjuet om delingen av Afrika. Gruppeprosessen var god, og alle bidrog.

I starten av prosessen hadde Kristin spørsmålene: «Hvem er George? Hvem er hun som skriver? Hva er settingen?» (oppgaver i undervisning). Ella hadde ingen spørsmål, mens William hadde mange: «Hvordan klarte europeerne å bli enige om landegrensene? Hvordan fikk europeerne tankene om å behandle afrikanerne slik de gjorde? Hvorfor ville så mange land ha deler av Afrika?» Temaer som interesserte ham var straffemetoder som europeerne brukte, for eksempel håndhugging, og hvordan de svarte ble behandlet (oppgaver i undervisning).

Gruppen arbeidet videre med temaene som William var interessert i. Arbeidet deres var preget av at de kontinuerlig stilte spørsmål og søkte etter kunnskap. De var opptatt av at manuset skulle være historisk korrekt, for eksempel sa Kristin at «det hadde vært litt kult om en var svart og en var hvit» på konferansen, men Ella svarte da at «det går ikke, for det var bare hvite på konferansen» (gruppearbeid K2-2). Slike korrigeringer av hverandre for å gjøre manuset historisk kontekstualisert skjedde flere ganger i gruppearbeidet. Et annet eksempel er at de valgte Storbritannia og Frankrike fordi det kanskje var de to største kolonimaktene.

De stilte mange konkrete og søkbare spørsmål, og av ulike typer. Her er noen eksempler:

> Deskriptive spørsmål på mikro- og makronivå: Når kom TVen? Hvordan endte det [Berlin-konferansen]? Hvem fikk hva? Hva er prosentfordelingen i Afrika?
>
> Forklarende spørsmål: «hadde vi [landene til rollefigurene] en grunn til å ta de [koloniene]?»
>
> Følelsesladde spørsmål: «Hva synes dere om at dere bare tok landene fra uskyldige mennesker?»
>
> Vurderende spørsmål: «Hvordan var det å være så ung og være med på en så viktig ting?», «Hva synes dere om at det ikke var en eneste Afrikaner [på Berlin-konferansen]?» (gruppearbeid K2-2)

Gruppen viste gode forkunnskaper, både fra tidligere i undervisningsprosessen, og om andre temaer. For eksempel diskuterte de hvor gamle rollefigurene kunne være og William sa «men det går jo også an å være noenlunde ung, da, for da grunnloven ble laget, så var det jo en, han Thomas Konow, han var jo 17–18» (gruppearbeid K2-2).

Jeg kan høre i opptakene at søkene deres resulterte i ny kunnskap, for eksempel gjennom utsagn som «oi, Frankrike fikk jo mye [av Afrika]!» (gruppearbeid K2-2). De var utholdende i søk, spurte om hjelp til konkrete søk og brukte læreboka. Særlig Ella spurte om mye hjelp. De evnet altså å stå i det vanskelige og fortsette å søke.

Til time to hadde jeg hørt gjennom lydopptaket og oppfordret dem til å få med flere perspektiver, kanskje et fra Afrika? Indirekte la jeg opp til kritikk av kolonimaktene og oppfordret til innlevelse. De forsøkte å søke etter et afrikansk perspektiv på nettet, men fant ikke det. Til slutt konkluderte de med at de to rollefigurene ikke ønsket å sette seg inn i afrikanernes sted, noe som kan forsvares i lys av konteksten. Samtidig stilte reporteren kritiske spørsmål som fikk frem et annet, nåtidsorientert perspektiv.

I denne læreprosessen stilte gruppen mange og ulike typer spørsmål og var utholdende i søkefasene, og i tillegg søkte de aktivt hjelp fra voksne. Til sammen gjorde det at de skrev et manus som får frem ulike perspektiver og viser historisk empati, gjennom innlevelse med to fiktive, men kontekstualiserte historiske aktører.

## 7.3 Læringsutbytte i ettertesten

Manusene viser altså svært ulikt læringsutbytte, og jeg sammenligner dem med resultatene i ettertesten for å utdype og nyansere bildet.

Det er ulikt antall elever som har svart på før- og ettertesten i alle klassene. Det gjør at det er utfordrende å slå fast om elevgruppen totalt sett er mer enige eller uenige med Birgitte i oppgave 1 i ettertesten, men tendensene er at i klasse 1, 2 og 4 er det relativt like svar i før- og ettertesten, mens klasse 3 har en tydelig bevegelse mot at flere svarer delvis enig. Argumentasjonen knyttet til hvorfor elever er enige, delvis enige eller uenige med Birgitte, er ganske lik som i førtesten, men det er inkludert noe mer eksplisitt om rasisme.

Oppgave 3, spørsmål 1 og 2, viser en annen presisjon når det gjelder kunnskap om hvem som hersket og hvem som ble hersket over, i tillegg til geografisk kunnskap. Dette gjelder ikke alle svar på individnivå, men er samlet sett en tydelig tendens, se tabell 8. I tillegg til det som kommer frem i tabellen ble Portugal fire ganger nevnt som et land som hersket. Det er også en god del forslag til hvilke land som ble hersket over, men der hvert land bare er nevnt av én elev.

Tabell 8 – Ettertest: Innholdskunnskap

| **Svar på spørsmål 1: Hvilke land tror du ønsket å herske over andre?** | | **Svar på spørsmål 2: Hvilke land tror du ble hersket over?** | |
|---|---|---|---|
| England/Storbritannia | 43 | Land i Afrika | 48 |
| Frankrike | 32 | Norge | 16 |
| Land i Europa | 24 | Små/fattige land | 11 |
| Tyskland | 23 | Uganda | 7 |
| Belgia | 13 | Land i Asia | 6 |
| USA/Amerika | 9 | Senegal | 4 |
| Italia, de største/med mest makt | 7 | «Svarte» land, Kongo, India | 3 |
| Spania, Russland/Sovjetunionen | 5 | Tunisia, USA | 2 |

Elevene viste i ettertesten en annen forståelse for hvem som hadde makt og hvem som ble kolonisert, og vektla Europas sentrale rolle som koloniseringsagent i møte med resten av verden. Elevene nevnte etter undervisningen noen flere europeiske land, Belgia, Italia, Spania og Portugal. I tillegg nevnte de flere land i Afrika; Senegal, Kongo, Uganda, Tunisia, Sør–Afrika, Egypt, Rwanda, Tanzania og Marokko. Napoleonskrigene er ikke vektlagt, heller ikke 2. verdenskrig eller at Norge ble hersket over. Det er ett unntak fra dette mønsteret, og det er klasse 1, der flere fremdeles skrev at Norge ble hersket over.

Oppgave 3, spørsmål 3 og 4 viser også en større presisjon i elevenes svar, se tabell 9. Fremdeles ble makt forstått som en viktig faktor, men økonomiske årsaker ble sterkere vektlagt. Svarene er også hakket mer konkrete enn i førtesten. Svarene på spørsmål 4 beveget seg fra en vektlegging av makt til en vektlegging av rasisme og ideen om at kolonimaktene kunne hjelpe andre land.

Tabell 9 – Ettertest: Årsaksforklaringer

| **Svar på spørsmål 3: Hvorfor tror du noen land ønsket å herske over andre land?** | | **Svar på spørsmål 4: Hvorfor tror du folk tenkte det var greit å herske over andre?** | |
|---|---|---|---|
| *Makt* | | *Makt* | |
| Ønsket makt (ingen presisering) | 57 | Ønsket og hadde makt (ingen presisering) | 8 |
| Ville bli større/sterkere/ha kontroll | 9 | Den sterke kan gjøre som den vil | 5 |
| Vise styrke | 7 | Nasjonalisme | 2 |
| Konkurranse mellom land/nasjonalisme | 6 | Noen må herske for at verden skal gå videre | 1 |
| *Økonomi* | | *Økonomi* | |
| Tilgang til råvarer/ressurser | 32 | Ønsket et bedre liv for seg selv | 3 |
| Landområder | 22 | Grådighet, ressurser | 2 |
| Penger/rikdom | 21 | Ville ha større land | 2 |
| Billig arbeidskraft/slaveri | 21 | | |
| *Forhold til erobrete stater* | | *Forhold til erobrete stater* | |
| Spre sin påvirkning | 7 | Ville spre levemåte/hjelpe andre | 24 |
| Så på seg selv som mer verdt | 2 | Tenkte at noen var mer verdt | 20 |

Dersom de to spørsmålene settes i sammenheng, viser det seg en ny innsikt: De faktiske årsakene ble beskrevet som maktkamp og økonomiske hensyn, men elevene knyttet rettferdiggjørelsen av koloniseringen til synet på 'den andre' og målet om å hjelpe. De beskrev altså et sprik mellom faktiske årsaker og oppgitt rettferdiggjørelse. Igjen var klasse 1 vagest i sine svar, og er den elevgruppen som i minst grad knyttet sine svar til den historiske konteksten. De andre, og særlig klasse 3, var konkrete i sine svar og nevnte mye relevant kunnskap.

Når det gjelder synet på den fortidige aktøren gikk argumentene fra førtesten igjen: Det var vanlig på den tiden, de hadde ikke lover da, de tenkte ikke over hva som var rett og galt, og de brydde seg ikke eller så ikke andres perspektiv. Det var noen flere elever, 30 mot 21, som skrev om dette i spørsmål 4 i ettertesten. Det kan tyde på at de hadde fått en større forståelse for at nåtid og fortid er ulike. Samtidig er argumentasjonen i liten grad knyttet konkret til konteksten aktørene levde i, og mer til generelle betraktninger, som nevnt over. Slik sett ser det ikke ut til at elevene som gruppe fikk utviklet sin forståelse for at aktørene handlet innenfor en gitt kontekst.

Til sist fikk elevene spørsmål om hva de mente var det viktigste de hadde lært gjennom prosjektet. Det er viktig å poengtere at jeg ikke ba dem skrive alt de hadde lært, men det viktigste. De måtte altså velge ut noe, og trolig har mange elever lært mer enn det de skrev som svar her. Klassene skilte seg fra hverandre på dette spørsmålet.

De aller fleste i klasse 1 mente de ikke hadde lært noe særlig, eller skrev helt generelle utsagn som «hvordan folk levde» eller at «fortiden var annerledes». Noen få i denne klassen var hakket mer konkrete i sine svar. 5 nevnte det rasistiske verdensbildet, én at Storbritannia var et mektig land og én at kolonitiden påvirker oss i dag. Resultatene er i tråd med resten av ettertesten, observasjonsnotatene mine og analysen av manusene, og indikerer at læringsutbyttet var lite i denne klassen. Dette kan henge sammen med klassekonteksten, som beskrevet i kapittel 4.

Klasse 2 viste generelt mer kontekstualisert og konkret kunnskap. Elevene nevnte både innholdskunnskap, metakunnskap og moralsk lærdom. Innholdskunnskapen handlet i stor grad om behandlingen av koloniserte folk og hvordan Europa delte Afrika. Metakunnskap ble nevnt av fire elever og inkluderte å se ulike perspektiver, at historien har forandret seg og å sette seg inn i fortiden. Den moralske lærdommen var sterkt knyttet til maktforholdene i kolonitiden og nevnes av tre:

> Å behandle alle likt uavhengig av hudfarge eller opprinnelse (ettertest, K2, G11)
>
> At det ikke er greit å herske over andre (ettertest, K2, G12)
>
> At verden var grusom på den tiden (ettertest, K2, G9)

Dette læringsutbyttet kan delvis forklares med klassekonteksten, som beskrevet i kapittel 4.

Også i klasse 3 var det innholdskunnskap, metakunnskap og moralsk kunnskap, med en overvekt på innholdskunnskap. Det var én elev som skrev at metalæring var det viktigste: «å lære om mange ulike kilder» (ettertest, K3, G12). Én annen hadde en tydelig moralsk lærdom: «vi må stoppe rasismen så fort som mulig» (ettertest, K3, J15). Når det gjelder innholdskunnskap, ble det rasistiske verdensbildet nevnt flest ganger, men det var også en større bredde i temaer: Berlin-konferansen, årsaker til kolonisering, hva som skjedde i prosessen, og konsekvenser av koloniseringen. Bredden i tematikk speiler også bredden i manusene som klassen har arbeidet med. Kunnskap om konsekvenser var i større grad til stede i denne klassen enn i de andre. Lærer 3 fortalte at en elev i plenum spurte: «'Så dette vil si at imperialismen har mye å si for samfunnet vi lever i i dag?' Ja [svarte læreren], og så noterte alle» (møte 7, 05.11.19). Klassen ble altså bevisstgjort på konsekvensene. Svarene i denne klassen var også mer konkrete enn hos andre. Disse resultatene underbygges av lærer 3 sitt inntrykk av en god prosess og at elevene har forstått mye (møte 7, 05.11.19).

I klasse 4 vektla elevene det rasistiske verdensbildet sterkt. Det er relativt korte og generelle svar som er knyttet til konteksten i mindre grad enn i klasse 2 og 3. Det var likevel noen temaer som hver blir nevnt én gang: årsak til kolonisering, misjon og Berlin-konferansen. To elever trakk frem moralsk lærdom som det viktigste: «å behandle alle likt» (ettertest, K4, G12) og «at folk kan bli for grådig» (ettertest, K4, G18). Ingen nevnte metalæring. Jeg kan ikke si noe om årsaker til at det ble slik i denne klassen, siden jeg ikke har innblikk i elevenes læringsprosesser.

Jeg har ikke opptak av gruppearbeid, har få manus, og læreren var ikke til stede i evalueringssamtalen.

Analysen av ettertestene viser at elevene hadde mer kunnskap enn manusene gav inntrykk av, selv om det varierer sterkt fra klasse til klasse. Dette viser viktigheten av å ha et mangfoldig datamateriale i kvalitativ forskning og analysere det med ydmykhet. Både skolehverdagen og læreprosesser er komplekse, og læring kommer til uttrykk på ulike måter.

Oppsummert har et verdensbilde som delte folk hierarkisk inn etter ideer om rase, festet seg hos mange. Dette er ikke overraskende gitt deres førforståelser, drøftet i kapittel 5, og kildene vi valgte, drøftet i kapittel 4. Andre temaer som går igjen, er delingen av Afrika og Berlin-konferansen. Mange nevnte også variasjoner over utsagnet «hvordan det var» i fortiden. Jeg har inntrykk av at innlevelse gjennom dramafortellingen gav elevene ny innsikt i at det å leve i fortid og nåtid er forskjellig. Drøftingen over viser også særtrekk i de ulike klassene. Klasse 1 viste generelt lite læringsutbytte. Elevene i klasse 2 og 3 viste mest detaljert og kontekstualisert kunnskap, og i klasse 3 poengterte mange at kolonitiden har konsekvenser i dag. I klasse 4 fikk det rasistiske verdensbildet stor plass og svarene var i mindre grad kontekstualiserte.

## *7.4 Oppsummerende refleksjoner*

Jeg vil trekke frem tre resultater i dette kapittelet.

Det første er at veiledning i utforskende læreprosesser utfordrende. For det første viser opptakene generelt lite veiledning, og gruppene jobbet stort sett på egen hånd. Det gjorde at det ble et stort sprik mellom dem som mestret oppgaven eller aktivt spurte etter hjelp, og dem som enten stod fast i arbeidet eller jobbet iherdig uten å kontekstualisere. Min veiledning var sjelden konkret nok til å lede elevene til gode spørsmål og utholdende søk. Uten å tenke over det dyttet jeg også gruppene i retning innlevelse selv om målet var kontekstualisering.

For det andre kan det oppriktige, kunnskapssøkende spørsmålet være en drivkraft i undersøkende læreprosesser. Den gruppen som stilte mange og ulike spørsmål og søkte etter svar på dem, fikk størst læringsutbytte, og oppnådde historisk empati. På bakgrunn av manusene ser det likevel ut til å være vanskelig å arbeide seg fra mikro- til makronivået av kontekst. Det samstemmer med resultatet i forrige kapittel, at det ble stilt få spørsmål som binder sammen mikro- og makroperspektiver.

For det tredje viser resultatene at det er mer intuitivt og enklere for elevene å bruke fantasien enn å jobbe systematisk med kontekst. Når temaet er kolonihistorie, kan det føre til unyanserte fortellinger om hvit overgriper og svart offer, noe som både postkoloniale perspektiver, historisk empati og vanskelig historie advarer mot (Brett & Guyver, 2021; Morgan, 2015; Stoddard, 2021). Å ta en annens perspektiv krever et utholdende, kognitivt arbeid. Resultatet underbygger tidligere forskning på historisk empati som viser at kontekstualisering er det vanskeligste for elevene (D'Adamo & Fallace, 2011; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2016; Rantala, 2011; Rantala et al., 2016). Elever må derfor istandsettes og oppfordres til å stå i en krevende prosess med å søke, lese og sette sammen informasjon, og ikke ta en lettvint vei basert på fantasi og bruddstykker av tidligere kunnskap.

# 8 Om følelser og innlevelse

I dette kapittelet utforsker jeg to aspekter som er knyttet til den affektive dimensjonen av historisk empati, og som kommer spesielt til uttrykk når det er snakk om vanskelig historie. Aspektene er tett sammenvevd i mitt datamateriale: følelsenes plass i undervisningen og elevenes innlevelse med de historiske aktørene.

Første del av kapittelet presenterer og drøfter lærernes utsagn om følelsers plass i historieundervisning og elevenes emosjonelle respons på det historiske temaet og kildene. Den andre delen handler om elevenes forsøk på innlevelse og grensene for innlevelse.

## *8.1 Følelsers plass*

### *8.1.1 Lærernes forventninger*

I planleggingsfasen snakket lærerne om følelsesmessige reaksjoner hos elevene som noe positivt. I møte 4 beskrev jeg historisk empati med utgangspunkt i Endacott og Brooks' (2013) modell: kontekstualisering, perspektivtaking og en affektiv dimensjon. Jeg beskrev det siste slik for lærerne: «det er en følelsesmessig komponent, at urettferdighet trigger meg, altså at en skal få kjenne på det, at historien ikke blir sånn død –» (møte 4, 28.05.19).

Den umiddelbare responsen fra lærer 4 var:

> for meg så tror jeg det der er noe av det viktigste, hvis vi skal klare å få de inn i den der konteksten på en eller annen måte, så må det være personifisert, det må ha med mennesker å gjøre og de må tvinges til å sette seg ned og tenke «hvordan er det å være denne slavegutten som ble pisket og ble tatt fra mamma og pappa?» (…) et eller annet som skjærer de i hjertet, for da skjønner de at selv om dette var lenge siden og på et annet kontinent så var det, denne gutten hadde sikkert de samme følelsene som meg (møte 4, 28.05.19)

Her anses følelser som en mulighet for historisk læring. Ved å bruke innlevelsesevnen kan elevene bedre forstå fortiden, fordi mennesker har noen av de samme følelsene på tvers av tid og sted. Dette finner gjenklang i Zembylas (2016) og Endacott og Brooks (2013) som vektlegger at elever kan bruke sine nåtidige erfaringer i historielæring. Samtidig er det kort vei fra lærerens beskrivelse over til kritikken som er fremsatt mot historisk empati, presentert i teorikapittelet: (over)identifikasjon, sympati og fantasi.

I møte 5 tok lærer 3 og jeg forbehold når det gjelder om følelser kan føre til historisk læring. Jeg presiserte at historisk empati ikke betyr «nå føler jeg det samme som den andre følte», fordi det er ikke mulig, og at man derfor må forstå årsaker, maktstrukturer og andre deler av konteksten. Lærer 3 sa at vi måtte passe på at elevene fikk med seg det større bildet. Elever kan «lett la seg rive med» av de mer spektakulære eller fremmede delene av fortiden, f.eks. hvordan det var å være slave, men være mindre interessert i spørsmål om hvorfor koloniseringen skjedde (møte 5, 15.08.19). Det var altså en bekymring for at følelsene kunne overstyre den kognitive dimensjonen og arbeidet med å bygge kunnskap.

Følelser ble også fremhevet som viktig fordi det kan skape interesse og nysgjerrighet for temaet, og motivasjon for å jobbe, som vist i kapittel 4. En tredje begrunnelse for at følelser er viktige, var knyttet til en mer generell oppfatning av at det er «bedre å få de til å føle noe enn at de er likegyldige» (lærer 1, møte 4, 28.05.19). Denne uttalelsen ser ut til å verdsette følelser for følelsenes skyld, men den kan også handle om motivasjon og innlevelse, som diskutert over. Lærerne formidlet totalt sett at følelser spiller en viktig rolle i historieundervisning. Jimenez (2019) fant lignende holdninger hos flesteparten av elevene i sitt prosjekt. De mente at lærere bevisst kan søke å fremkalle emosjonelle reaksjoner så lenge presentasjonen av fortiden ikke blir tendensiøs (s. 204).

Noe som slår meg når jeg analyserer planleggingsmøtene våre, er hvor lite vi snakket om hvilke følelser vi ønsket å fremme, utenom sjokk og motivasjon, hvilke følelser vi antok kunne komme, og hvordan vi skulle håndtere de følelsene som eventuelt måtte oppstå. Vi diskuterte heller ikke om temaet kunne trigge ulike følelser i ulike elever, og om noen kunne oppleve møtet med kildene som vanskelig.

Vi tok heller ikke opp hvilke følelsesmessige responser temaet kunne trigge hos lærerne og meg. Det var situasjoner i løpet av undervisningsforløpet som opplevdes ubehagelige for oss voksne, der det var vanskelig å vite hvordan man skulle reagere. For eksempel valgte lærer 5 å stoppe og korrigere en gruppe fordi

> de ble veldig rasistiske på en måte, det virket så stygt på en måte at jeg prøvde å «nei», sånn «æsj, ikke ta på meg din ekle» (…) de hadde ikke noe bra budskap bak det, om å gjøre og bare være stygg, nesten, sant (møte 7, 05.11.19)

Jeg tolker det som at lærer 5 opplevde at gruppens forsøk på å skape en kontekstualisert dramafortelling kom ut av kontroll. Jeg tolker utsagnet «de hadde ikke noe bra budskap bak det» som et ubehag knyttet til å miste kontrollen over hvilket budskap elevene kunne sitte igjen med etter prosjektet. Elevene kunne for eksempel oppfatte at rasistiske utsagn var greit, noe som går sterkt imot læreplanens anti–diskriminerende mandat. Løsningen ble å stoppe elevene og bringe dem tilbake til den «rette» oppfatningen. Dette var å ta pedagogisk ansvar i en situasjon der den emosjonelle responsen kunne være til skade for elever, en situasjon som Stoddard (2021) understreker ikke kan tolereres (s. 12). Det kan også stå som et eksempel på hvor vanskelig det er å åpne opp for ubehag og et mangfold av følelser fordi læreren også kjenner på ubehaget i situasjonen og ansvar for elevene (Stoddard, 2021). Til sist er det et eksempel på at følelser er kontekstuelle og påvirket av makt og kontroll (Zembylas, 2016). Noen følelser er riktige innenfor en skolekontekst, andre er det ikke.

Jeg opplevde et annet eksempel. Situasjonen skjedde i en time der elevene skulle finne informasjon om imperialismen i Afrika, enten ved å lese i læreboka eller ved å gjøre søk på internett. Jeg noterte:

> Lukas sier til sidekameraten og han som sitter foran: «Visste du at de første hvite i Afrika trodde de svarte var aper? Uten hjerne? Akkurat som aper?» Han får ikke store reaksjoner på det. Ikke langt unna i klasserommet sitter det en jente med mørk hud og jeg kjenner på hvordan jeg skal takle dette. Skal jeg si noe? Har hun hørt det? Jeg ender opp med å gjøre ingenting siden de skal gå videre [i undervisningen] (observasjon 26.09.19)

Her kjente jeg på usikkerhet rundt hvordan jeg skulle løse situasjonen, og jeg valgte å gjøre «ingenting». Jeg kan kjenne igjen en logikk som er knyttet til idealet om fargeblindhet i min vurdering: Dersom jeg gjorde noe, ville jeg skape eller i det minste tydeliggjøre et skille basert på hudfarge. Situasjonen er også et eksempel på hvor vanskelig det kan være å handle som lærer når man selv opplever et ubehag som man ikke var forberedt på. Mitt valg finner gjenklang i en opplevelse gjengitt av Faye (2021). Hun gikk også forbi en ubehagelig situasjon i stillhet fordi det ble for vanskelig å håndtere på direkten i undervisningen.

Blennow (2019) beskriver lærere som en del av det «emotional community» i klasserommet:

> They are moved by emotions; they move others through emotions; and they are attached to and detached from others through that emotional boundary work. Teachers negotiate what is valuable in the teaching and which emotional expressions are encouraged, tolerated or deplored. (s. 168)

Hun konkluderer samtidig med at lærerne er delvis beskyttet av at de står i klasserommet som representanter for lærerprofesjonen, og ikke primært som seg selv. Derfor er de mindre sårbare enn elevene, som primært står som seg selv i klassen (Blennow, 2019, s. 222).

Den følelsesmessige dimensjonen i historieundervisning påvirker altså lærere, som også vanskelig historie vektlegger (Stoddard, 2021). Litteraturen om historisk empati løfter ikke på samme måte opp

viktigheten av den emosjonelle beredskapen hos læreren, og her tilfører vanskelig historie viktige perspektiver.

### *8.1.2 Elevenes emosjonelle uttrykk*

I evalueringen av prosjektet kommenterte lærerne at elevene ikke ble så motivert for prosjektet som lærerne trodde de skulle bli:

> Lærer 2: de som er mest på i læring, de ble litt nysgjerrig, sant, og de som gjerne strever, de skjønte ikke engang hva de leste (møte 7, 05.11.19)

Som drøftet i kapittel 4, sa lærerne også at elevene ble fasinert av det som var «litt vilt». Lærer 3 sa at «inne hos meg så ble de veldig sjokkert da du leste opp et utdrag av dette brevet», der uttalte jeg n-ordet (møte 7, 05.11.19). Med disse og noen andre unntak, mente lærerne at de ikke hadde observert særlig sterke følelsesmessige reaksjoner hos elevene:

> Lærer 5: om de hadde noen sånn emosjonelle på en måte, avsky (…) jeg tror ikke de klarte å leve seg så veldig inn i hvordan det var (…) det var ingen som begynte å grine (møte 7, 05.11.19)

Lærerne foreslo at film kunne ha ført til sterkere reaksjoner, mens kildene vi hadde valgt, skapte litt distanse. Lærer 1 kommenterte at elevene trolig hadde for lite livserfaring til å få sterke følelsesmessige reaksjoner:

> noen av de greiene de har sett nå, ok, nå ser de på det og så bare «han har ikke armer!» og så ser de på det når de er 40 og så begynner de å grine, sant, da forstår de hva de ser (møte 7, 05.11.19)

Refleksjoner jeg gjorde meg etter en time med fremføringer, viser at jeg delte lærernes inntrykk av at det var få følelser som ble uttrykt:

> Det er lite følelsesmessig empati som blir uttrykt, meir opplesing av roller. Sjølv i framføringa som handlar om å kappe av hendene får vi ikkje tak i kjenslene (observasjon 15.10.19)

Disse betraktningene står i tidvis sterk kontrast til det som kommer frem i ulike elevdata. De skriftlige oppgavene ba eksplisitt elevene beskrive

sine følelsesmessige reaksjoner. I opptak av gruppearbeidene og de ferdige manusene kommer også følelsesmessige reaksjoner til syne, ikke som svar på eksplisitte spørsmål, men gjennom samtalene og i dramafortellingene.

Om man ser på de skriftlige oppgavene under ett, uttrykte elevene sterke følelsesmessige reaksjoner og moralsk indignasjon. Noen få elever beskrev at de følte lite eller ingenting, og noen andre at de fikk en positiv reaksjon, for eksempel takknemlighet for livet. I svarene til oppgave 1 i før- og ettertesten brukte et stort flertall av elevene ett eller flere av disse ordene/uttrykkene om det å utstille mennesker: dumt, urettferdig, sykt, vilt, galt, rart, ikke greit, menneskeplageri, upassende, krenkende, idiotisk, feil, latterlig, umenneskelig, slemt, respektløst, brudd på menneskeverd, rasistisk, nedverdigende, trist, unødvendig, uetisk, teit, forferdelig (før- og ettertester, alle klasser). I oppgavene om kilder beskrev et stort flertall av elevene hva de følte med ord og uttrykk som: irritert, ubekvem, trist, sint, «mind blown», sur, synes synd på, sjokkert, lei meg, flau, oppgitt, overrasket, skuffet, medlidenhet (oppgaver i undervisning, alle klasser). Jeg inkluderer noen sitater fra elevenes svar på oppgavene i undervisningen, for å vise de enkeltstående ordene i hele uttalelser:

> Det er sykt at de holdt på sånn før. Jeg føler at jeg er glad at det ikke er sånn i dag (K1, G9)
>
> Jeg føler jeg blir irritert når jeg leser dette, måten de behandler mørkhudete på er ikke greit (K2, J3)
>
> Jeg forstår egentlig ikke hva som driver et menneske til å hate så mye (…) Jeg får en vond klump i magen når jeg ser disse bildene og leser om hva som har skjedd (K3, J4)
>
> Jeg blir litt flau av å se hva de gjorde og tenkte om svarte mennesker. Jeg blir litt flau og irritert (K4, G9)

Dette var svar på direkte spørsmål om følelser, og jeg var mottaker, så det er mulig at elevene skrev det de trodde jeg ville høre (jamfør Øgreid, 2021). Samtidig kom lignende oppfatninger frem i andre deler av

datamaterialet, for eksempel gruppearbeidene, så jeg mener de er troverdige uttrykk for elevenes følelser.

Dette spriket mellom lærer- og elevperspektivet er interessant. Hva var det som gjorde at vi voksne ikke oppfattet elevenes følelser? Her er skillet mellom den indre, opplevde følelsen og den ytre, uttrykte følelsen nyttig. Elever kan oppleve følelser som de ikke uttrykker, og i tillegg kan den samme følelsen få ulike uttrykk hos ulike elever. Blennow (2019) viser at den relasjonelle konteksten påvirker om og hvordan følelser blir satt ord på. Hun så eksempler på at følelser kunne bli satt ord på til læreren eller til venner etter at undervisningen var ferdig, men ikke i undervisningen (s. 224). Elever kan altså uttrykke følelser i noen settinger, men ikke i andre. Da elevene skrev individuelle tekster til meg, uttrykket de følelser på en annen måte enn da de stod foran klassen. I plenum kan det være sosiale dynamikker som gjør det sårbart å uttrykke følelser. I gruppearbeidene kom følelser til uttrykk, men også der ble det på en annen måte enn i de individuelle oppgavene. Lærerne var heller ikke til stede i gruppearbeidene i stor grad, noe som gjorde at de ikke fikk tilgang til de følelsene som ble uttrykt der

Til sammen viser drøftingene over en viss risiko knyttet til vanskelig historie sitt ideal om å åpne opp for et mangfold av følelser. Man kan ikke forvente at lærere alltid skal kunne fange opp og veilede alle de ulike uttrykkene for følelser i klassen, og i langt mindre grad de opplevde følelsene. Det gjør at det å bruke følelser som utgangspunkt for læring i historieundervisning er komplekst og innebærer et element av risiko. Samtidig viser elevene sine reaksjoner at følelser er der uansett, og dermed påvirker undervisningssituasjonen. Blennow (2019) argumenterer for at lærerne hun observerte, gikk glipp av muligheter for læring ved ikke å se emosjonelle responser i klasserommet. I tillegg ble elevene usikre på hvorfor responsene ble oversett (s. 216). Målet kan derfor ikke være å eliminere følelsene fra undervisning om vanskelig historie, det er trolig ikke mulig.

### *8.1.3 Elevenes strategier for å løse dissonans*

Elevenes reaksjoner er forståelige om man ser dem i sammenheng med elevenes verdier knyttet til ikke–diskriminering, likeverd og frihet, beskrevet i kapittel 5. I tillegg ligger idealet om fargeblindhet som ramme for deres reaksjoner. Fargeblindhet legger vekt på at hudfarge ikke har noe å si, for alle er like, men i undervisningen møtte elevene et verdensbilde som uten blygsel hevdet ikke bare at det fantes ulike raser, men at de til og med var ordnet i et hierarki. Møtet med de historiske kildene skapte dermed en følelsesmessig dissonans, noe litteratur om historisk empati og vanskelig historie har beskrevet som en mulighet for læring (Endacott, 2014; Stoddard, 2021). Gjennom prosjektet var det følgelig et følelsesmessig arbeid i gang hos mange av elevene for å løse dissonansen mellom deres nåtidige verdier og de fortidige aktørenes handlinger. Jeg vil i det følgende vise fire ulike løsninger på denne konflikten i datamaterialet.

Det første eksempelet er knyttet til forsøk på humor og/eller overdrevet bruk av rasistiske ord. Eksemplet er hentet fra manuset til gruppe K4-1. Jeg har ikke opptak av gruppearbeidet til disse elevene, så jeg kan ikke si noe om prosessen frem til sluttproduktet. Plotet i manuset er at en 'slave' kaller datteren til en fabrikkeier noe stygt og skal straffes. Faren til slaven prøver da å drepe fabrikkeieren og blir derfor straffet ved å få kappet hendene av. Jeg så ikke fremføringen, men når jeg leser manuset er det flere replikker som jeg tolker dithen at de er ment å være morsomme, for eksempel:

> Slaven [til hvit jente]: Det er sånn jeg er født din forbannede blondine, du er sikkert like dum som en nakenrotte som har ligget under en stein hele sitt liv.
> Hvit jente: jeg vil ikke bli smittet av svartedauden her (manus, gruppe K4-1)

Overdrivelsene og forsøkene på humor kan henge sammen med en forståelse av at drama må være underholdende, som drøftet i kapittel 4. Jeg mener likevel at de kan tolkes som en måte å skape avstand til temaet på og dermed gjøre det følelsesmessig håndterbart. Eriksen (2020) fant

også at noen elever i hennes prosjekt brukte tulling som en strategi for å navigere i ubehaget rundt rase og hudfarge (s. 8). Moldrheim (2021) skriver at humor kan bli brukt «til både å legitimere og kamuflere degraderende utsagn» (s. 127), og at det kan utfordre, men også forsterke stereotypier (s. 164). I eksempelet over ser vi at elevene snudde det nedsettende språket mot hvite, noe som kan utfordre stereotypien. Samtidig skrev de at det er mulig å bli smittet av den svarte, og gjør dermed en kobling mellom mørk hud og en sykdom. Dersom jeg legger på epistemisk motstand som tolkningsramme, mener jeg det er en rimelig tolkning at elevene her følger et forutsigbart, avvæpnende mønster: «Det var bare humor».

Det neste eksempelet er knyttet til å ta et tydelig moralsk standpunkt og vise motstand mot kolonitidens verdensbilde. Gruppe K2-4 sitt manus handler tydelig om overgriper og offer, der en far straffer en slave og oppfordrer jentene til å gjøre det samme. Lukas argumenterte i gruppearbeidet for at jentene var «lært opp» til den tidens forståelse og derfor ville ha gjort som faren. Jentene ønsket å protestere, og i opptaket konkluderte de med at jentene først skulle protestere, men så slå (gruppearbeid, K2-4). Det endelige manuset har likevel en annen avslutning: forsoning med slaven. Der sier jentene unnskyld for at de slo ham, gir ham godteri og spør hva han heter, de ønsker ikke å kalle ham bare for n-ordet (manus, gruppe K2-4). Dette tolker jeg som at det ble for vanskelig å stå i dissonansen mellom egen overbevisning og holdningene som ble uttrykt i dramafortellingen. Deres løsning blir å vise eksplisitt motstand mot det rasistiske verdensbildet ved å motsette seg handlingene til faren og invitere den anonyme slaven inn i et fellesskap ved å spørre etter navnet hans. Det kan se ut som at denne gruppen ikke var komfortable med å la diskriminering stå uutfordret i fremføringen. Jeg kjenner igjen strategien 'en lykkelig slutt' som hjelper elevene til å skape avstand til temaet (Jimenez, 2019). Denne strategien lar elever lukke et vondt historisk kapittel og beholde troen på at de lever i et rettferdig samfunn (s. 207). Å lukke kapittelet kolonihistorie kan føre til

at denne vurderes som irrelevant for dagens samfunn (Popp et al., 2019), eller at rasisme anses som et avsluttet fenomen (Hagen, 2021b).

Eksempel tre er knyttet til taushet. I gruppe K2-7 var det én elev med mørk hud, og denne gruppen forholdt seg til hudfarge på en annen måte enn mange av de andre gruppene: de unngikk stort sett referanser til det. Der andre grupper utforsket tulleord, bruket n-ordet eller mer aksepterte ord, beskrev denne gruppen med ett unntak kun geografi eller nasjonalitet, altså Afrika, britisk, Norge, Uganda. I deres diskusjoner og i manuset var det heller ikke utpreget nedsettende språk. Det eneste unntaket finnes i manuset når rollefigurene skal svare på hvordan det er å bo i Uganda: «–Det er sååå varmt og alle disse mørkhudede folkene er så irriterende. –Ja, de er overalt og de kan ikke engelsk, kan du tro det» (manus, gruppe K2-7). Denne tausheten tolker jeg som et ønske om å ta hensyn til og ikke gjøre det vanskelig for eleven med mørk hud. Man kan altså lese dette som et ønske om inkludering og en motstand mot å operere med asymmetriske motbegreper som setter opp et innenfor og utenfor (Koselleck, 2004). Det kan også tolkes som at temaet hudfarge var tabu og noe man derfor ikke ønsket å ta i, som tidligere forskning også peker på (Eriksen, 2020; Eriksen, 2021; Osler & Lindquist, 2018; Svendsen, 2014). Tausheten kan samtidig forstås som epistemisk motstand ved at den samspiller med den kulturelle føringen fargeblindhet.

Et siste eksempel viser uttrykk for sinne. Følgende dialog er hentet fra opptak av gruppearbeid til gruppe K1-4:

> Jan Erik: Er jeg negerduden?
> Maria: Nei, ikke kall noen en negerdude!! Aner du hvor rasistisk det er?!
> Jan Erik: Ja, men-
> Maria: Aner du hvorrasistisk det er?!
> Markus: Maria, skjerp deg, da!
> Maria: Ja, men det er kjemperasistisk (gruppearbeid, K1-4)

Her viste Maria tydelig motstand mot det rasistiske verdensbilde og arresterte Jan Erik, som tullet med det. Hun viste ellers irritasjon

gjennom hele gruppearbeidet. Ut fra opptaket virker det som om det delvis handlet om at hun opplevde å måtte gjøre alt alene, men også at hun var provosert over at guttene ikke tok et vanskelig tema på alvor. Litt tidligere i arbeidet spurte hun ironisk om en av guttene som skulle ha to roller, en hvit og en svart person, tenkte å ha svart maling i fjeset:

> Markus: Nei, det trenger han ikke, han kan ta sånn maske. Jeg har en sånn hvit maske, jeg kan bare male den brun, så tar han den på seg [det høres ut som at han tuller]
> Maria: [oppgitt] Gjør det, dere
> Markus: Å, herregud, Maria!
> Maria: I just say: good luck! (gruppearbeid, K1-4)

Maria viste bevissthet om hva som kan oppleves krenkende, både språkbruk og «blackface». Jeg tolker det dithen at hun opplevde en ubehagelig situasjon, med en gruppe som ikke tok det rasistiske aspektet på alvor, og at hun løste denne situasjonen med sinne.

Dette er ikke en uttømmende liste over mulige reaksjoner, men eksempler fra datamaterialet som synliggjør det følelsesmessige arbeidet som prosjektet satte i gang, og elevenes ulike tilnærminger til og løsninger på emosjonell dissonans.

Ifølge litteratur om vanskelig historie må man som lærer både være bevisst på sine egne følelser og de ulike uttrykkene emosjonelt arbeid kan ta hos elevene, og gi elevene hjelp til å sette ord på følelser som ubehag, sinne og usikkerhet. Dersom man ikke gjør det, kan man risikere motstand mot læring (Middendorf et al., 2015), forsvarsmekanismer (Hillman, 2015) og strategier for å skape avstand (Jimenez, 2019), og jeg mener også epistemisk mostand (Bailey, 2017).

Til sammen kan dette føre til at kolonihistorien ikke blir relevant i dag, eller det kan føre til andregjørende prosesser, altså prosesser som konstruerer et innenfor og et utenfor blant elevene. En annen konsekvens kan være at følelsene fortrenger det kognitive arbeidet som trengs for å oppnå historisk empati, noe også Endacott (2014, s. 29) fant i sitt arbeid.

Samtidig viser drøftingen over at det er utfordrende for lærerne å oppfylle dette idealet. Jeg vil fremheve tre momenter som lærere bør være bevisste på. For det første vil det trolig være mange forskjellige emosjonelle uttrykk blant elevene, og enda flere emosjonelle opplevelser. Det er ikke alltid lett å vurdere på stående fot hvilken følelse uttrykket formidler. For det andre skjer det følelsesmessige arbeidet i ulike 'rom' i undervisningen: individuelt, i grupper og i plenum. I vårt prosjekt skjedde mye av det emosjonelle arbeidet i grupper, og lite metasamtale i plenum. Jeg tror det ville styrket undervisningen dersom noe av det følelsesmessige arbeidet ble flyttet til en felles metasamtale, gjerne parallelt med individuelle refleksjoner. For det tredje fikk vi voksne selv aktivert følelser i møtet med tematikken og når vi ble stilt overfor situasjoner som utsatte elever for sårbarhet. Disse følelsene er det viktig å forberede seg på dersom man skal undervise i vanskelig historie. Det er likevel en illusjon at læreren kan ha full kontroll i en slik situasjon, og man må erkjenne at all undervisning inneholder en viss risiko, kanskje særlig når man underviser om vanskelig historie.

## *8.2 Innlevelse i nærhet og distanse*

De følelsesmessige reaksjonene og måtene å dempe dissonans på indikerer en innlevelse som springer ut av elevenes nåtidige verdier og erfaringer. Dette nåtidige utgangspunktet gjør at det er grenser for hva elever kan sette seg inn i. For eksempel kan en elev som ikke har hatt eller vært tjener, ikke sette seg helt inn i hvordan det oppleves, selv om de kan ha generelle erfaringer med for eksempel maktesløshet. Samtidig er elevenes erfaringer med omsorg, urettferdighet, trygghet og utenforskap inngangsporter til å ta en annens perspektiv i kolonihistorien. Elevers nåtidige erfaringer har vist seg å være verdifull når de skal å leve seg inn i fortidige aktørers valg (Endacott, 2010, s. 32).

Stoddard (2021) poengterer at opplevd avstand og nærhet til den historiske situasjonen påvirker hvordan elevene forholder seg til, og reagerer på den. Avstanden kan være geografisk, tidsmessig eller knyttet

til identitet. I førtesten viste noen elever nærhet og avstand til den historiske situasjonen gjennom deres bruk av 'oss/vi' og 'dem/de' (mine uthevinger i sitatene):

> *De* er bare mennesker akkurat som *oss* (K3, J25)
>
> det var kanskje en tanke ved det og det er at *vi* skal lære om hvordan livet i Afrika var (K3, G10)
>
> Jeg syntes det var rart at *vi* beholdt dem som dyr, *vi* er jo samme art (K3, G14)
>
> det er jo viktig at *vi* i Norge lærer mer om hvordan folk fra andre kulturer lever (K4, J19)

Her settes det opp en distinksjon mellom 'oss og dem' som går langs flere linjer. Det er for det første Norge i motsetning til andre kulturer, og for det andre svart i motsetning til hvit. I tillegg går det langs en tidsdimensjon, der oss/vi kan bety nåtidens mennesker i motsetning til fortidens mennesker. Samtidig kan oss/vi også tolkes som fortidens mennesker fra samme sted som eleven, altså nordmenn i fortid og nåtid. Jeg tolker det som at de elevene som skriver 'vi' og 'oss' identifiserer seg med noen historiske aktører som de kjenner nærhet til på en eller annen måte. Dette indikerer at innlevelse innebærer komplekse prosesser.

Det er eksempler i alle klassene på at elever prøvde å leve seg inn i hvordan situasjoner måtte ha opplevdes for historiske aktører, med utgangspunkt i egne erfaringer:

> det er ikke sikkert de ville bli utstilt. Jeg ville ikke blitt utstilt (førtest, K1, J23)
>
> mennesker er levende vesen med følelser, det å føle seg som en utstillingsgjenstand er sikkert ikke veldig kjekt (førtest, K4, J21)
>
> Det var sikkert ikke noe gøy at mange stirret på dem, kanskje sa noen dumme og ubehagelige kommentarer (ettertest, K2, J10)

Utgangspunktet for innlevelse er her at elevene deler noen allmennmenneskelige erfaringer med mennesker i fortiden. En

begrensning i denne type innlevelse er overidentifikasjon (Hillman, 2015), som gjør at man tror man vet akkurat hvordan den andre opplevde det, noe det første sitatet indikerer: jeg ønsker ikke å bli utstilt, ergo gjør ikke andre det. En utfordring som blir synliggjort i det tredje sitatet, er faren for fri diktning (Perikleous, 2014). Eleven spant videre rundt situasjonen og tenkte seg at de opplevde ubehagelige kommentarer, noe hun strengt tatt ikke kan vite.

Når nåtidens verdier og fortidige aktørers verdier er svært ulike, er det ikke nok å bruke sine egne erfaringer for å ta en annens perspektiv. I det videre vil jeg gå i dybden i to gruppearbeider for å vise hvordan elevene arbeidet med innlevelse og perspektivtaking i møte med det helt fremmede. I K2-4 strevde en av deltakerne med å ha rollen som 'slave', mens elevene i K2-2 kjente utfordringer knyttet til å skulle sette seg inn i koloniherrens perspektiv. I begge disse eksemplene er det å skulle være i rolle en mulighet for innlevelse og læring.

### *8.2.1 Den undertryktes perspektiv*

Gruppe K2-2 bestemte seg for å skrive en dramafortelling om en hvit far, hans to døtre og en svart slave, se kapittel 7 for drøfting av manuset. Jeg vil her drøfte Eriks bidrag i prosessen. Han fikk tildelt rollen som slave, og fremstod som ukomfortabel med aspekter ved den.

Arbeidet i denne gruppen var preget av en energisk og kreativ prosess der særlig Lukas, Katrine og Hilde var aktive. Erik var litt mer tilbaketrukket, og selv om han kom med innspill og kritiske kommentarer, var han litt på utsiden av 'kraftfeltet' som de andre utgjorde. Etter hvert spurte Erik hvorfor akkurat han måtte være slave. De andre svarte at det hadde de jo blitt enige om, og spurte om han likevel hadde lyst på mange replikker:

> Erik: Det er ikke det at jeg vil si så mye, men det er liksom … ja, greit
> Lukas: rart å bli pisket, liksom?
> E: ja

> L: Det gjør jo ikke vondt, da, jeg skal bare latepiske, egentlig
> E: ja, ja [høres litt brydd ut] (gruppearbeid, K2-4)

De andre fortsatte og forklarte at hans rolle var viktig i skuespillet selv om han ikke skulle si så mye. Han svarte ja og nei, før han brøt samtalen tvert av med å spørre «Nei, regner det ute nå?» (gruppearbeid, K2-4). Litt senere spurte Erik hva han skal hete, og Lukas svarte at han bare skal hete Erik. På lydopptaket høres han usikker eller uenig ut når han svarer «nje» (gruppearbeid, K2-4). Gruppen landet i første omgang på at han ikke skal ha et navn.

Mot slutten av prosessen med å skrive manuset sa en av jentene at de trengte Erik sitt perspektiv:

> Jente: Ja, hva ville du følt, Erik, om dette hadde vært virkelig?
> Erik: Jo, hvis jeg hadde blitt behandlet sånn, så tror jeg jeg hadde-
> J: hadde blitt sint?
> E: -tatt selvmord (gruppearbeid, K2-4)

Jeg tolker disse eksemplene og resten av hans bidrag gjennom prosessen som at han var preget av ubehag ved å spille en svart person som opplever undertrykkelse. Hans kommentar om selvmord antyder at han kjente det emosjonelt krevende å identifisere seg med rollefiguren. I observasjonsnotatene har jeg inkludert en samtale med gruppen etter fremføring der jeg spurte hvilke roller som var vanskeligst å spille. De svarte at det vanskeligste var å være den som var slem og den som ble slått, fordi det er vanskelig å vise følelser du ikke har (observasjon 21.10.19).

Som drøftet i kapittel 7 er dette manuset i svært liten grad kontekstualisert. Det ser ut til at deres førforståelser, i kombinasjon med et manus som legger ensidig vekt på affektiv innlevelse, drar dem bort fra den faktiske historiske konteksten. Manuset er dermed ufullstendig og problematisk med tanke på historisk empati, forstått som innlevelse og kontekstualisering.

Samtidig kan jeg ikke unngå å spørre meg om Erik opplevde en annen type historisk læring. Hvis man leser Franz Fanons *The Wretched of the Earth*, ser man et raseri over kolonialismens voldelige, herskende ideologi. Han viser også hvordan denne ideologien ble internalisert i de koloniserte. En nøytral beskrivelse av for eksempel årsak til og virkning av imperialismen ville ikke gripe et viktig budskap i Fanon: kolonialismen som utøvelse av voldelig makt og den påfølgende internaliserte maktesløsheten. Hillman (2015) argumenterer for at følelser kan gjøre at elever forstår omfanget og virkningene av Holocaust, og at de kan hindre ufølsomhet rundt temaet (s. 306–307). Dette kan gjelde også for andre temaer innen vanskelig historie. Følelsene arbeidet med rollefiguren satte i gang hos Erik, kan har ført til en ny bevissthet, og han kan ha ant en liten flik av maktesløsheten rollefiguren kunne ha kjent.

Slik sett kan man hevde at den affektive dimensjonen av historisk empati kan føre til læring, selv når den kontekstuelle kunnskapen er mangelfull. Undervisningsprosessen kan ha dannet frø som kan spire senere når eleven møter temaet igjen. Dette perspektivet trakk lærer 1 frem i evalueringsmøtet: «jeg tror de har lært mer enn de [tror], men de skjønner det ikke helt enda» (møte 7, 05.11.19). Det er likevel ikke nok å stoppe læreprosessen her, og en videreføring av den innlevelsesbaserte læringen, kunne være å sette ord på opplevelsen på metanivå og å sette hendelsene inn i sin historiske kontekst.

### *8.2.2 Forsøksidentifikasjon med koloniherren*

Gruppe K2-2 viste en annen type identifikasjon. Gruppen brukte Berlin-konferansen som utgangspunkt for å undersøke Storbritannias og Frankrikes deltakelse i koloniseringen av Afrika. Denne gruppen prøvde å formidle koloniherrenes perspektiv, og ikke ofrenes, samtidig som de lot en reporter være talerør for moderne synspunkter. De forhandlet mellom synspunkter som de tok avstand fra og sine egne holdninger i gruppearbeidet.

Et eksempel på en slik forhandling var da Ella, som var reporter, spurte hva de to andre skal mene om bilder som viser tortur av afrikanere. De diskuterte mellom seg:

> Ella: ja, men dere har jo vært med å torturere dem
> Kristin: nei, vi har ikke vært med
> E: jo
> K: jeg har ikke vært med, han har vært med [viser til gutten på gruppen]
> (…)
> K: ok, men vent da, skal jeg skrive sånn: «ja, jeg har jo sett de bildene, jeg også, og jeg synes de er helt forferdelige-»
> E: du synes ikke det er forferdelig
> K: synes ikke jeg?
> E: nei, du var jo med på koloniseringen
> K: ja, men jeg skjønte jo ikke hva det gikk i, jeg var jo en dum 20-åring (…) tingen er det at jeg visste jo ikke det at de skulle drive og torturere afrikanere (…) altså, jeg kan si at jeg synes ikke det er greit å behandle mennesker på den måten (gruppearbeid, K2-2)

Slik jeg tolker denne samtalen, forhandlet de mellom to motstridende ønsker. På den ene siden et ønske om å forstå og ta perspektivet til den historiske aktøren, selv en det er vanskelig å identifisere seg med, og på den andre et ønske om å formidle standpunkt mot handlinger de selv finner uakseptable.

Gutten i gruppen fikk rollen som en kolonist som brukte nedsettende språk om afrikanere. Mot slutten av gruppearbeidet hører jeg dem skrive før Ella stoppet og spurte gutten:

> Ella: du mener vel ikke dette i virkeligheten?
> William: hæ? nei
> E: du mener vel ikke dette
> W: nei, nei, nei, nei
> E: ok [letta liten latter]
> W: det er bare et skuespill, på høyt nivå (gruppearbeid, K2-2)

Dette forstår jeg som et behov for å gjøre det tydelig for hverandre at de ikke delte meningene til rollefigurene sine. Her er det ikke snakk om å «ha de samme følelsene som meg», som lærer 4 holdt frem som viktig for historisk læring, men tvert om at noen følte og valgte noe helt annet.

Elevene forhandlet altså mellom sine egne standpunkter og mulige standpunkter til rollefigurene. I litteratur om empati brukes begrepet forsøksidentifikasjon som en måte å oppøve empati på. Dette innebærer å pendle frem og tilbake mellom ens eget og den andres perspektiv (Weihe, 2008, s. 40). Denne gruppen stod i en prosess som minner forsøksidentifikasjon. De viste ikke sympati for eller var enige med rollefigurene, men søkte likevel å forstå dem ut fra deres samtid, før de pendlet tilbake til sitt eget ståsted. Resultatet av arbeidet deres er et manus som er tydelig satt inn i en kontekst. Dette er det selvsagt mange grunner til, blant annet at gruppen forstod oppgaven og fungerte godt sammen, se drøfting i kapittel 7. Det ser likevel ut til at det å ta perspektivet til noen man ikke umiddelbart forstår eller identifiserer seg med, kan være et godt utgangspunkt for historisk empati. I beste fall tvinger det frem spørsmål for å forstå konteksten og gir bevissthet om perspektivmangfold i fortid og forskjellen mellom fortid og nåtid.

Begge disse eksemplene springer ut av at elevene skulle innta roller, altså spille en historisk aktør. Det ser altså ut til at en dramafortelling har et potensial for å fremme historisk empati, som Kosti et al. (2015) også hevder, til og med når elevene har fått lite metodisk innføring. Her trengs det likevel mer forskning for å utforske denne sammenhengen.

## *8.3 Oppsummerende refleksjoner*

Jeg vil summere opp kapittelet ved å reflektere rundt to resultater. Det første er at følelser har en plass i historieundervisning, og at de kan være både til hinder for og et utgangspunkt for læring. Det andre er knyttet til innlevelsens muligheter og begrensninger.

Det overrasket meg hvor stor plass følelser hadde i elevdataene. Det var til dels sterke følelser som kommer til uttrykk rundt tematikken, og dette understreker tre viktige aspekter knyttet til følelser. For det første er trolig følelser til stede i møtet mellom eleven og representasjoner av vanskelig historie, enten man har som intensjon å vekke dem eller ikke.

Derfor er det etter mitt syn riktig og viktig å inkludere en affektiv dimensjon i historisk empati. For det andre reflekterer lærerne og jeg i begrenset grad over hvilke følelser som kan settes i sving, og hvordan vi skal håndtere egne og elevenes følelser. Dette på tross av et uttrykt ønske om å vekke motivasjon og fokus ved hjelp av følelser. For det tredje har deltakernes følelser sitt opphav i møtet mellom nåtidens moralske verdier og representasjonen av vanskelig historie. Dette førte i noen tilfeller til emosjonell og verdimessig dissonans hos den lærende, som igjen søkes løst gjennom et følelsesmessig arbeid. Eksempler i mitt materiale er humor, sinne, taushet og motstand.

En implikasjon av disse resultatene er at lærere må åpne opp for, anerkjenne og gi hjelp til å håndtere følelser i historieundervisning, i tråd med vanskelig historie. Dette er særlig viktig gitt ett sentralt funn i Blennow (2019): Når elever opplever intense emosjonelle situasjoner i undervisning, er det følelsene de husker, og ikke nyanserte resonnementer. Dette gjelder både når følelsene blir satt ord og når de forblir tause (s. 219). Følelser er til stede og påvirker undervisningssituasjonen når temaet er knyttet til vanskelig historie, og det krever en handlingsberedskap hos lærere.

Følelser er et element i affektiv perspektivtaking eller innlevelse. Resultatene viser at innlevelse både kan fremme og hemme historisk empati. Sterke følelser kan gjøre at elevene ender opp med ensidig innlevelse eller ren fantasi uten historisk kontekst overhodet, som gruppe K2-4 er et eksempel på. Man må i tillegg være bevisst at følelsene og innlevelsen tar utgangspunkt i elevenes livsverden. Førforestillinger og moralske verdier påvirker elevenes forsøk på innlevelse. Resultatene bekrefter derfor at den kognitive dimensjonen må med i læring som skal fremme historisk empati.

Samtidig kan følelsesmessig innlevelse hjelpe elever til å ta et annet perspektiv. Det kan skje ved å kjenne på ubehaget ved en rolle, slik Erik gjorde, eller ved forsøksidentifikasjon mellom ens eget ståsted og den

historiske aktørens handlinger, som i gruppe K2-2. Resultatene indikerer at det å bryne elevenes nåtidserfaringer og -følelser mot holdninger og handlinger hos historiske aktører som elevene er helt uenige med, kan være et fruktbart utgangspunkt for å oppnå historisk empati. Siden innlevelsen i eksemplene er knyttet til det å være i rolle, indikerer det at dramapedagogikk kan være nyttig i arbeidet frem mot historisk empati, men her trengs det mer forskning. Dette forutsetter likevel at dissonansen ikke blir så stor at den fører til motstand og forsvarsstrategier.

# 9 Om fortidens arv i nåtidens klasserom

«Hudfarge på deltakerne – har det noe å si?» Jeg noterte ned dette spørsmålet til meg selv etter den første gjennomlesingen av hele datamaterialet (oppsummering første analyse, juni 2020). At jeg skriver det som et spørsmål og ikke som et faktum, viser noe av mine hvithetsprivilegier; jeg har mulighet til å glemme dimensjonen hudfarge (Loftsdóttir & Jensen, 2012, s. 7). Lærerne og jeg er hvite, og majoriteten av elevene er hvite. Det å forholde seg til en fortid som delte mennesker inn etter bestemte forestillinger om rase, skapte til dels sterke følelser og reaksjoner, som drøftingene i forrige kapittel viser. Dette bringer oss over til et punkt i definisjonen av vanskelig historie: det historiske traumet har en arv i dagens samfunn fordi fortidens tankegods har koblinger til problemområder i nåtiden (Gross & Terra, 2019).[40]

Resultatene i dette kapittelet handler om kompleksiteten i forståelser knyttet til mangfold og hudfarge som kom til syne i undervisningsforløpet. Først drøfter jeg lærernes perspektiver på mangfold og de ulike måtene elevene forholdt seg til ord om hudfarge på. Til sist drøfter jeg hvordan n-ordet ble oppfattet og brukt i undervisningen, før jeg summerer opp og skisserer noen implikasjoner av resultatene.

## *9.1 Antirasisme versus fargeblindhet*

Lærerne var generelt opptatt av å ta vare på elevene, og de uttrykte også et ønske om å motarbeide rasisme. I møte 4 poengterte lærer 3 at elevene var klare over at rasisme ikke er bra, og at de delvis kunne knytte den til den historiske utviklingen. Lærer 1 og 4 trakk frem en undersøkelse som viste at ¼ av nordmenn mente det var forskjell på hvor smarte folk var

[40] En kontekst som er viktig å ha i mente, er at mine data var samlet inn i 2019, altså før drapet på George Floyd, demonstrasjoner mot rasisme og ordskiftene i norsk media om hverdagsrasisme i løpet av 2020.

avhengig av rasetilhørighet, og at rasisme dermed ikke er noe som kun tilhører fortiden (møte 4, 28.05.19). I referatet fra møtet oppsummerte jeg at det er viktig å knytte temaet til nåtiden, for eksempel gjennom å drøfte den nevnte undersøkelsen eller å undersøke rasisme som tankegods som har røtter i kolonitida (referat, møte 4). I oppsummeringen etter møtet med lærer 3 og 4 skrev jeg at begge lærerne ble litt overrasket over at elever i førtesten uttrykket at vi er ferdige med rasisme. Jeg konkluderte med at dette blir et viktig tema i metasamtalen til slutt (referat, møte med lærer 3 og 4).

I evalueringssamtalen viste lærerne til dagens rasisme som konsekvens av kolonihistorien, og lærer 1 foreslo at de kunne knytte prosjektet opp til temaet rasisme, som elevene skulle ha året etter. Som presentert i forrige kapittel, fortalte lærer 5 at hen måtte gripe inn i en situasjon som hen vurderte som rasistisk, noe som viser en bevissthet om at rasistiske hendelser kan skje i dag, også på denne skolen (møte 7, 05.11.19).

Lærerne uttrykte også til tider bevissthet om konsekvensene av koloniseringen og om våre posisjoner. I møte 6 så lærerne og jeg på ulike mulige kilder, blant annet et bilde av to hvite misjonærer som blir oppvartet av afrikanske tjenere:

> Lærer 3: Akkurat dette har jeg faktisk vært med på omtrent selv i Tanzania, der måtte vi reise til høvdingen og fikk servert mat og
> Lærer 1: du må finne et bilde selv, du,
> Lærer 3: virkelig oppvartning
> Lærer 1: M har en kolonial forhistorie
> Helga: ja, men det er jo liksom det, vi sitter i det så, og jeg tenker på noen-
> Lærer 1: det er mye sånn type safarigreier er jo sånn type relikvie fra den tida, sant
> H: reiseprogram (møte 6, 27.08.19)

Vi uttrykte slik noen tanker om egne privilegier, og mente det kan være spor etter maktforholdene i kolonitiden i nåtidens reiser og reiseprogrammer.

Eksemplene over viser at lærerne så og anerkjente uttrykk for rasisme i dagens samfunn. Det var et ønske om å tematisere rasismen åpent og skape holdninger mot rasisme, i tråd med føringer i læreplanen.

Datamaterialet viser også en refleksjon over egen posisjon, selv om den ikke er omfattende. Å reflektere over egen posisjon og å anerkjenne at rasistiske situasjoner skjer i dag er to forhold som Sibeko og Eriksen (2021) hevder ligger til grunn for antirasistisk undervisning (s. 45).

Jeg ser samtidig at vi var usikre på hva vi skulle kalle dem som bodde i Afrika eller folk med mørk hud i samtalene våre. Ett eksempel er når lærer 5 foreslo en måte å få frem ulike perspektiver på: «ja, at en kan gi dem ulike [roller]: du er en hvit familie og du er en, på en måte … ja, i Afrika» (møte 5, 15.08.19). Her er det nølingen knyttet til det å beskrive motstykket til hvit som røper usikkerheten. Den samme nølingen ser vi i et av mine spørsmål til lærerne i evalueringsmøtet:

> Helga: hvordan tenker dere at, for det er jo noen, eh-, mørk hud i klassene, og så er det en del som har ulike andre kulturelle bakgrunner, det har ikke jeg oversikt over. Har dere reflektert noe, hvordan er dette opplegget for dem? (møte 7, 05.11.19)

Vi manglet et språk vi var komfortable med å bruke, og dette har en parallell til Eriksen (2020) sitt funn om at elever kjenner ubehag ved å ta i bruk språk som vektlegger rase som kategori. Det var altså en dobbelthet i praksisen vår, et ønske om å få rasisme opp i dagen og en usikkerhet rundt språk som beskrev hudfarge.

Spørsmålet om hvordan det opplevdes å delta i prosjektet for elever med mørk hud, vokste i meg gjennom undervisningsprosessen. At spørsmålet ble påtrengende, er i seg selv en indikasjon på at hudfarge faktisk hadde noe å si, og at det var noe vi ikke i tilstrekkelig grad hadde diskutert eller vært bevisste på i planleggingen. I dialogen som følger spørsmålet mitt om hvordan opplegget kunne ha opplevdes av elever med mørk hud, var tre av lærerne svært aktive og bekreftet og bygde videre på hverandres synspunkter, mens lærer 3 ikke sier noe utenom et par setninger helt mot slutten.[41] Jeg stilte ingen oppfølgingsspørsmål i løpet av dialogen, den var selvdrevet. Lærer 2 startet med å si at de med mørk hud kanskje ville

[41] Lærer 4 var ikke til stede på dette møtet.

«kjenne noe», men trolig ikke i særlig stor grad. Resten av samtalen sirklet rundt tre temaer.

Det første var at man ikke må sette søkelys på hudfarge på en slik måte at man skaper et skille mellom elevene, men man må la elevene være på likefot uavhengig av hudfarge. Argumentasjonen var at ulik hudfarge ikke nødvendigvis er noe elevene tenker over, og at det å poengtere hudfarge kan ha motsatt virkning enn tenkt fordi det skaper skiller. Argumentet finner gjenklang i idealet om fargeblindhet; det å vektlegge hudfarge kan aktivt skape forskjeller som ikke er der i utgangspunktet, med negative konsekvenser (Gullestad, 2002a). Faren er at man kan bli blind for de faktiske forskjellene og hvithetsprivilegiene som er til stede i klasserommene, særlig i en setting der hvite elever og lærere er i majoritet. Man overser «the unlevel knowing field» i klasserommet (Bailey, 2017, s. 4).

Tema nummer to var at Norge er annerledes enn for eksempel USA, og at det generelt ikke er rasisme i Norge, med noen unntak. Dette finner gjenklang i betoningen i nordisk eksepsjonalisme av Norden som annerledes og fritt for rasisme. Lærernes uttalelser korresponderer med selvforståelser i Sverige og Finland (Hübinette, 2012; Rastas, 2012). Nå er det riktig at USA har en annen historie enn Norge når det kommer til rasediskriminering, men det blir i samtalen også presisert at det generelt ikke er rasisme i Norge. Videre ble det sagt at det ikke er positivt når folk er «for hårsår[e]» og forstår alt som rasisme. Slik jeg tolker dette, er intensjonene til den som handler viktig for å definere rasisme, og i så fall heller dette mot å forstå rasisme som en individualisert praksis. Dette er en forståelse som Hagen (2021a, 2021b) finner i rapporten *Det kan skje igjen* og i ungdomsskoleelevers uttalelser.

Et siste tema i samtalen var at lærerne opplevde at elevene taklet å være deltakere i prosjektet. De mente at elevene var vant til at folk er ulike og aksepterte det, og at de derfor ikke tenkte over hudfarge. De argumenterte videre med at de ikke har «følt» at elever med mørk hud

har reagert. Her er det kunnskapshull i denne avhandlingen: Hvordan opplevde faktisk elevene med mørk hud å følge undervisningsopplegget? Mitt valg om å ikke aktivt ta inn disse stemmene, for eksempel gjennom intervjuer, kan beskrives som en ubevisst «epistemic silencing» av minoritetsperspektiver (Bailey, 2017). Til sist argumenterte lærerne for at elevene skjønte at det i undervisningen var snakk om fortiden og ikke nåtiden, og at de klarte å skille mellom de to.

Jeg tok kun opp det siste poenget med forskjellen på fortid og nåtid videre i samtalen, og spurte: «så noe av kjernen her er at det er en historisk kilde?» Lærer 3 svarte: «kan ikke sensurere historien», og lærer 1 og 2 var enige (møte 7, 05.11.19). Her er lærerne samstemte om at man ikke kan sensurere historiske kilder for at de skal passe med vår tids oppfatninger. For å lære om fortiden må fortidens språk og virkelighetsoppfatning få plass.

I denne dialogen var det en taushet fra lærer 3, utenom noen få kommentarer helt mot slutten: «men jeg tenker at vi, en kunne jo ha endt opp med sånne typer reaksjoner også (…) det handler jo om de menneskene som personer, på en måte, og hvordan de har taklet dette» (møte 7, 05.11.19). Ut fra konteksten i samtalen kan «sånne typer reaksjoner» bety anklager om rasisme eller at noen opplever undervisningen som vanskelig. Dette kan leses som en svak motstemme i dialogen, som problematiserte de andres refleksjoner, men det ble for lite til å fremme et alternativt perspektiv.

Drøftingen over beskriver mange oppfatninger som spilte sammen og til tider mot hverandre i prosjektet. Uttalelsene i evalueringssamtalen vektla at man skal behandle alle likt, at hudfarge ikke bør ha noe å si og at Norge har relativt lite rasisme. Dette står i delvis kontrast til det erfarte ubehaget i noen undervisningssituasjoner, som beskrevet i forrige kapittel, og nølingen jeg viser til over. Videre har lærerne uttalte intensjoner om å utfordre rasisme og uttrykker samtidig forståelser knyttet til fargeblindhet, nordisk eksepsjonalisme og rasisme som individualisert

praksis. I tillegg viser resultatene at det var et majoritetsperspektiv i undervisningen og datainnsamlingen.

## 9.2 Forhandlinger om ord om hudfarge

Datamaterialet fra elevene viser at ord om hudfarge var vanskelige å forholde seg til også for dem. Jeg gikk derfor gjennom alle elevdata for å se om jeg kunne finne mønstre i hvilke ord de valgte å bruke, og hvordan de brukte og reagerte på ordene. Dette gav innsikt i ulike oppfatninger rundt hudfarge, mangfold og rasisme i elevgruppen.

Tabell 10 gir en oversikt over resultatet. Den viser hvor mange elever/grupper som brukte de ulike begrepene, altså ikke hvor mange ganger de finnes i materialet. Kolonnene viser i hvilke type elevarbeider ordene forekommer, og fra venstre til høyre viser de kronologien i datainnsamlingen. Radene viser gruppering av begreper i fem kategorier. Innenfor hver kategori er det som er brukt flest ganger, plassert øverst. Det er viktig å presisere at elevenes valg var satt i gang av et spesifikt kildemateriale og er påvirket av dette, som drøftet i kapittel 4.

Tabell 10 – Ord brukt om hudfarge

| | **Førtest (N = 93)** | **Oppgaver (N = 91)** | **Grupper (N = 6)** | **Manus (N = 21)** | **Ettertest (N = 87)** |
|---|---|---|---|---|---|
| *Taushet* | | | | | |
| Ingen ord | 51 (55 %) | 28 (31 %) | | | 42 (48 %) |
| *Henvisning til rasistiske holdninger og strukturer* | | | | | |
| Rase*[42] | 8 | 26 | 2 | | 13 |
| Slave* | 4 | 15 | 2 | | 4 |
| Annerledes | | | | | 2 |
| Mindre verdt | | | | | 1 |
| *Aksepterte begreper* | | | | | |
| Hvit | 4 | 26 | 3 | 5 | 7 |
| Svart | 2 | 20 | 2 | 4 | 7 |
| Nasjonalitet, Afrika | 13 | 2 | 2 | 3 | 14 |
| Mørk* | 3 | 18 | 2 | 3 | 8 |
| Nasjonalitet, Europa | 4 | 5 | 4 | 8 | 5 |
| Hudfarge[43] | 9 | 6 | | 1 | 4 |
| Lys | | 4 | 1 | 1 | |
| Brun/brune | | | 2 | 1 | |
| Farget | | 2 | | | |
| Afroamerikansk | | 1 | | | |
| *Historiske begreper* | | | | | |
| Neger* | | 10 | 6 | 9 | 2 |
| Apekatt | | | 2 | 1 | 1 |
| Villmann | | | | 4 | |
| Innfødt | | 1 | | 2 | |
| Tjenere, barbar | | | | 2 | |
| Sivilisert | | | | 1 | |
| Lokalbefolkning | | 1 | | | |
| *Utprøving av ord* | | | | | |
| Brownies, oreo, sjokolade* | | | 3 | | |
| Blondine, nakenrotte | | | | 1 | |

[42] * betyr at det er flere former av begrepet i materialet, for eksempel rase og rasisme.
[43] Hudfarge er her brukt uten beskrivelse av om det er mørk eller lys hud. Disse beskrivelsene er brukt for å vise at diskriminering basert på hudfarge ikke er greit. Jeg vurderte om denne koden hører hjemme under taushet, men landet her fordi den tross alt adresserer hudfarge.

Tabellen viser at den største kategorien i materialet er *taushet*, at hudfarge ikke er nevnt i elevenes tekster. De nevnte kanskje forskjeller i kultur eller land, men ikke spesifikt hudfarge. Det kan tyde på at det var sosialt akseptert å snakke om ulike kulturer og nasjoner, men ikke å knytte dette til rase eller hudfarge, noe Eriksen (2020) også finner blant elevene som deltok i hennes studie. På den ene siden kan man argumentere for at her har skolen oppfylt et av sine samfunnsoppdrag ved å lære opp elevene i anti–diskriminerende holdninger, men samtidig kan man argumentere for at dette veves sammen med idealet om fargeblindhet. En mulig konsekvens av å unngå å nevne hudfarge er at de tydelig rasialiserte strukturene i de historiske kildene blir underkommunisert. Da er det lettere å knytte disse handlingene til enkeltmenneskers valg om å undertrykke. Dette støtter i så fall Hagen (2021b) sitt funn om at elever har en individualisert forståelse av rasisme. Det samsvarer også med funn om individ–forklaringer i forskning om historisk empati (Virta & Kouki, 2014; Wilschut & Schiphorst, 2019).

Det er en økning fra før- til ettertest av beskrivelse av hudfarge (rase, hvit, svart, mørk), mens det er en liten nedgang i taushet og bruk av det uspesifiserte ordet hudfarge. Dette kan bety at elevene ble mer bevisste på hudfarge i løpet av undervisningen. Det kan også være at de opplevde en åpning for eller en forventning om å si noe om hudfarge fordi det var tydelig til stede i materialet de jobbet med.

I tillegg til et generelt anti-diskriminerende fokus er det uttalt anti–rasistiske standpunkter i den nest største kategorien i materialet, *henvisning til rasistiske holdninger og strukturer*. Disse uttalelsene er eksplisitt mot rasistiske holdninger. Det er en økning i antall elever som skriver om rasisme fra førtesten til ettertesten, og det har også kommet inn to nye beskrivelser: annerledes og mindre verdt. Ut fra sammenhengen disse står i, er det klart at de beskriver diskriminering og undertrykking basert på hudfarge. I motsetning til taushet og fargeblindhet beskriver elevene i denne kategorien eksplisitt et makthierarki med hvit på topp, og dette hierarkiet vurderes som galt.

Materialet spriker når det kommer til om elevene mente rasisme kun var i det fortidige samfunnet, eller om det også gjelder i dag. Noen formidlet en fremskrittsfortelling (Jimenez, 2019). Her er noen eksempler fra de skriftlige oppgavene i løpet av undervisningen:

> når jeg leser og ser på kildene tenker jeg på hvor godt vi har det og hvor mye ting har forandret seg på den positive måten (K1, J21)

> Før behandlet man mennesker ulikt og det var mye rasisme (K4, G10)

Et annet eksempel på denne holdningen er i gruppe K2-4 som jeg snakket med etter at de hadde hatt fremføring. Jeg spurte om de tenkte at det er rasisme i Norge i dag: «Dei seier ganske raskt nei, alle fire. Og så utdjupar dei med at det er lite i forhold til andre land, mindre alvorleg enn før, at det er mest kommentarar til nokre individ» (observasjon 21.10.19).

Andre elever skrev at rasismen fremdeles gjør seg gjeldende. Eksempler fra oppgavene i undervisning er:

> Det er fremdeles rasisme mot mørke folk (K3, G19)

> En likhet er at det fortsatt er rasisme i verden i dag (K3, G8)

Som presentert i kapittel 7 viser ettertestene at verdensbildet i kolonitiden hadde festet seg hos mange, og særlig i klasse 3 var det mange som poengterte at imperialismen og verdensbildet har konsekvenser i dag. Slik sett formidler ikke elevene totalt sett en ensidig fremgangsfortelling fra et rasistisk til et postrasistisk samfunn.

Den tredje kategorien inneholder begreper som elevene brukte når de med egne ord skulle beskrive hudfarge: hvit, svart, geografisk tilhørighet, mørk, lys, hudfarge, fargede, afroamerikansk. Jeg har kalt denne kategorien *aksepterte begreper*. Disse ble brukt uten at det skaptes reaksjoner, selv om et fåtall ble satt i hermetegn, f.eks. «svart», noe som indikerer at de ikke ble brukt helt uten motstand. Elevene valgte disse ordene i tekster der jeg var uttalt mottaker, og jeg tolker dette som et

uttrykk for hva disse ungdommene mente var ok å si i 2019. Hva som er akseptabelt er hele tiden oppe til forhandling, og trolig vil listen over aksepterte ord ha endret seg etter dette.

Kategorien *historiske begreper* inkluderer ord som finnes i de historiske kildene som vi valgte, eller i tekster som elevene selv søkte opp. De historiske begrepene ble brukt av elevene da de planla og skrev dramafortellingene. Noen av dem ble lagt i munnen til historiske aktører som har kolonimaktens perspektiv: neger, villmann, innfødt, tjener, barbar, lokalbefolkning og sivilisert. Datamaterialet viser ikke reaksjoner på de fleste av disse ordene, men n-ordet er et unntak, og en drøfting av bruk av og reaksjoner på det kommer senere i kapittelet. En elev brukte en enda mer nedsettende variant, 'nigger', som ikke var introdusert i de historiske kildene vi valgte (gruppearbeid, K2-3). Det samme gjelder ordet ape, som dukket opp i elevers internettsøk: de første europeerne som kom til Afrika mente at afrikanerne lignet aper (observasjon 26.09.19). Her ser vi at elever har tilgang til ulike beskrivelser av hudfarge fra kilder utenfor undervisningen. Dette mener jeg støtter lærernes standpunkt om å våge å bruke de vanskelige begrepene i kildene, drøftet senere i kapittelet, for elevene har tilgang til dem uansett. De gangene begrepene i denne kategorien ble brukt utenfor arbeidet med manuset, var det for å formidle at sånt kan man ikke si lenger. Elevene valgte ord fra kategorien *aksepterte begreper* for å beskrive sine egne meninger, og slik vekslet de mellom ulike typer ord alt etter hvilket formål de hadde med det de skrev.

Den siste kategorien inneholder ord som ble brukt *utforskende*. Tulling med ord skjedde for det meste gruppene (se kolonne 3 i tabell 10), et rom som lærerne ikke hadde kontinuerlig tilgang til. En gruppe brukte to ord for å beskrive hvithet negativt, blondine og nakenrotte. I tillegg var det tre grupper som prøvde seg frem med ord om mørk hud. Gruppe K2-4 foreslo ordene brownies, oreo og sjokolade som beskrivelse for hudfarge og lo av forslagene. Til slutt spurte Erik:

> Erik: Men hvorfor sier vi ikke heller sjokoladebarna? [Jentene ler kort]
> Lukas: Fordi det sa jo ikke de på den tiden! Jeg er ganske sikker på at sjokolade ikke var en stor greie (gruppearbeid, K2-4)

Det er tre viktige perspektiver her. For det første argumenterte Lukas mot sjokoladeordene med utgangspunkt i den historiske konteksten, folk sa ikke det på den tiden. Dette må forstås i lys av hovedmålet med undervisningen, nemlig å kunne utføre historisk kontekstualisering. For det andre fulgte det en del fnising og latter med bruken av disse ordene, og jeg tolker det som en usikkerhet og en erkjennelse av at man beveger seg inn på et tabuområde. For det tredje var det særlig Erik, som skal spille slaven, som igjen og igjen foreslo sjokoladealternativet. Han opplevde det krevende å være i slaverollen, som drøftet i kapittel 8, og utspillet hans kan tolkes som et forsvar mot det vanskelige n-ordet som de andre bruker ganske mye. Kanskje føltes det lettere å ha et tulleord enn et faktisk tabuord?

Som hos lærerne ser vi et mangfold av stemmer hos elevene. Det er for det første en tydelig holdning om anti–diskriminering på generelt grunnlag, i kombinasjon med taushet om hudfarge, noe som kan knyttes til idealer om fargeblindhet. For det andre er det eksplisitt uttrykt antirasistiske holdninger. For det tredje er det elever som bruker trygge, aksepterte begreper, og til sist tuller noen og utforsker alternative ord.

## *9.3 Symbolord for rasisme*

Det ordet om hudfarge som skapte flest reaksjoner, er n-ordet. I møte 3 spurte jeg lærerne om vi kunne bruke kilder som inneholder n-ordet. Lærernes respons var at vi ikke kan sensurere historien, og at dersom vi ikke kan bruke dette språket, er det vanskelig å lære om perioden (møte 3, 06.05.19). I møte 4 spurte jeg igjen om n-ordet: «men er det folk som har, enten har mørk hud, eller har en eller annen i bakgrunnen sin som gjør det vanskelig når ordet neger, for eksempel, kommer på bordet?» (møte 4, 28.05.19). At jeg tok det opp igjen, viser en usikkerhet knyttet til nettopp dette ordet. Måten jeg stilte spørsmålet på, er tankevekkende.

Det indikerer et ønske om å være sensitiv til elevgruppen, men også en tanke om at n-ordet vil være uproblematisk for hvite elever, og at problemet ligger i møtet mellom ordet og den svarte eleven.

Lærerne nevnte kort at bruken av ordet kunne være vanskelig i to av klassene, i én fordi det var en elev med mørk hud der, og i en annen fordi nær familie av en elev hadde opplevd rasisme, men vi diskuterte ingen av tilfellene videre. Vi anså altså ikke muligheten for at det kunne være vanskelig som mer vektig enn argumentene for å bruke disse ordene: Elevene skulle kontekstualisere, og da er fortidens språk en viktig brikke. I tillegg kunne de vanskelige ordene gi en mulighet til å vise rasismens historie (møte 4, 28.05.19).

Vi landet derfor på å bruke begreper som var vanlige å bruke i den historiske tiden vi skulle undervise om. Dette er i tråd med Havekes et al. (2012), som understreker at kunnskap om begrepsinnhold er viktig for å forstå og bygge en historisk kontekst. Jeg tolker vårt valg som et ønske om å snakke åpent om de vanskelige ordene og deres historiske røtter. Dette understrekes av en kommentar fra lærer 1 i evalueringsmøtet: «hvis vi ikke kan berøre det så tenker jeg at det er det farligste (…) da er det tabu, da er det forbudt, da er det til og med lokkende for mange» (møte 7, 11.05.19).

I evalueringsmøtet sa jeg at jeg hadde observert at elevene reagerte på n–ordet, og jeg lurte på om vi kunne ha åpnet for å bruke det utenfor undervisningen. Lærer 5 responderte kjapt at det ordet ikke er ferdigsnakket, det er fortsatt «en stor samtale». Lærer 1 og 5 sa at det kan være vanskelig å vite hvem som kan og ikke kan bruke det, for eksempel når gode venner kan bruke det til hverandre, mens hvite ikke kan ikke si det. I tillegg ble det fremhevet at ordet er knyttet til beskyldninger om å være rasist. De poengterte også at ordet har endret seg gjennom historien, og at det tidligere hadde en mer nøytral betydning og var vanlig i barnelitteratur og -sanger i Norge (møte 7, 11.05.19). I en time jeg observerte så jeg et uttrykk for denne endringen i forståelsen av ordet:

Lærer 2 kommenterte at det har gått for langt dersom man ikke kan bruke «Negerlandsby» som uformelt stedsnavn, når det har vært i bruk lenge (observasjon 19.09.19).

Gullestad (2002a, s. 213), Hübinette (2012, s. 43) og Rastas (2012, s. 93) viser til debatter om n-ordet i ulike land og viser hvordan noen elementer går igjen. For det første anklager majoritetsgrupper minoriteter for å være oversensitive og utøve politisk korrekthet når de ønsker at dette ordet ikke skal brukes. Majoritetsgruppene argumenterer for å bruke det de anser som nøytrale, ikke-nedsettende ord som er en del av kulturen i landet. Så lenge intensjonen er god og ordvalget er innenfor det man oppfatter som den kulturelle normen, blir språkbruken vurdert som akseptabel. De to lærernes synspunkter kan altså settes inn i en nasjonal og internasjonal kontekst. Jeg mener det er spor av «white melancholia» (Hübinette, 2012, s. 53) i samtalen: samfunnet er i endring, og i dag er 'den andre' med på å sette dagsorden på en ny måte og utfordrer med det tanken om det ikke-rasistiske Norge. Samtalene viser en bevissthet om at ord som n-ordet er betent og under forhandling, men samtidig uttrykkes et ønske om å kunne være med og definere hvilken ordbruk som er akseptabel.

N-ordet ble brukt i en digital fortelling jeg laget som en introduksjon til kildene, og jeg noterte følgende etter at den ble vist i klasse 2: «Neger er brannfakkel, det var noko som skjedde i rommet då det vart sagt i den digitale forteljinga, 'fnising', litt overraska lyd» (observasjon 19.09.19). I evalueringssamtalen med lærerne kom det også frem at elever var sjokkerte og flaue over n-ordet og syntes det var ubehagelig å bruke det:

> Lærer 3: inne hos meg så ble de veldig sjokkert da du [Helga] leste opp et utdrag av dette brevet, «hun sa det, hun sa det!», de var veldig sånn i tvil på om de skulle bruke disse rasistiske begrepene i fremføringen og når jeg sa at det skal dere få lov til så lenge dere, jeg husker ikke helt hvordan jeg sa det, men så lenge dere ikke misbruker det (…) Og det har de gjort, men før vi begynte presentasjonene så spurte de også om vi ikke kunne låse døren og at det var viktig at det som nå skjedde, det kom ikke ut fra klasserommet (…) de var veldig tydelige på at dette er ikke oss, dette er ikke noe vi ønsker

> Lærer 5: dette står ikke vi for
> Lærer 3: ja (møte 7, 05.11.19)

Jeg tolker elevenes reaksjoner som at de oppfattet bruken av n-ordet som et brudd i den didaktiske kontrakten (Wedege & Skott, 2006). Vi introduserte et ord som elevene forstod som nedsettende eller som skjellsord i undervisningen.

Reaksjonene kan også tydeliggjøre en endring i forståelsen av ordet. Inntrykket som datamaterialet gir er at elevene var helt innforstått med at de absolutt ikke skal bruke n-ordet. Lærer 3 kommenterte i evalueringsmøtet at hen ikke trodde vi åpnet opp for at elevene kunne ta i bruk diskriminerende ord, for «det sitter sånn i dem, dette her med å respektere andre uansett, sant» (møte 7, 05.11.19). Dette kan tyde på at elevgenerasjonen har en annen forståelse for n-ordet enn lærergenerasjonen. Det gir enda et lag av kompleksitet i læringssituasjonen: to til dels ulike syn på n-ordet. Lærerne argumenterte for at ordet kunne brukes i arbeidet med kontekstuell læring i historie, mens elevenes reaksjoner viser at de opplevde ordet som ubehagelig og provoserende. Det ser ut til at n-ordet for elevene er et symbol–ord for rasisme.

Argumentet om at n-ordet har blitt et symbolord for rasisme, styrkes av en analyse gjort av Lilliestam (2019). En gruppe av hennes studenter brukte en kilde med ordet «negroes» i en presentasjon, noe som skapte skarp debatt mellom studentene (s. 12). Hun drøfter studentenes reaksjoner:

> Det är värt att notera att studenterna menade att det skulle vara jobbigt för en svart elev att få möta själva ordet i en primärkälla, men att de uppenbarligen inte förväntade sig att det skulle kunna vara problematiskt för eleven att studera slavhandeln som sådan, att människor med elevens hudfärg såldes på auktion (Lilliestam, 2019, s. 12)

Også i mitt prosjekt ser det ut til at dette ene ordet skaper mer tydelig ubehag i plenum enn andre deler av kildematerialet som kunne være minst like utfordrende, for eksempel bilder som viser afrikanere med

avkappete hender eller som tjenere for hvite herrer. Lærer 1 reflekterer rundt dette i evalueringsmøtet:

> kutte av hendene på folk det er greit, men du får ikke lov til å si neger (…) altså, du sensurer en type handling fra virkeligheten, men en annen ikke når du skal beskrive et virkelighetsbilde som var? (møte 7, 05.11.19)

Et spørsmål blir om n-ordet, på grunn av elevene sin motstand, vanskeliggjorde målet om historisk kontekstualisering. Elevene forhandlet mellom ord som er akseptert i nåtid og fortid i gruppearbeidene, og viste med det en evne til å se endring over tid. Et eksempel finner sted i K2-2, da hun som var reporter sa:

> Ella: ja, det var lov å si 'neger' (…) jeg kan ikke, jeg kommer ikke til å si det fordi jeg er jo i nåtid, da kan man ikke si det (gruppearbeid, K2-2)

Et annet eksempel viser både et nåtidsubehag og en bevissthet om at det var andre ord som var i bruk i den historiske konteksten enn i dag. Utdraget er hentet fra en lengre samtale om hva gruppe K2-4 skal kalle en person med mørk hud i dramafortellingen:

> Lukas: det er jo rart-
> Jente: ja, det er jo rart
> L: -å kalle noen for neger, for de gjør jo ikke det på gaten-
> J: men det var jo sånn det var (…)
> E: nei, det går jo ikke an å snakke sånn som det der! (gruppearbeid, K2-4)

Det er altså en bevissthet om at et ord kunne brukes før, men ikke i dag, men jeg ser et tomrom i datamaterialet; elevene sier at dette sa de før og dette går ikke an å si nå, men de nevner ikke og kjenner trolig ikke til utviklingen og samfunnsforholdene som ligger til grunn for endringen.

Her mener jeg prosjektet vårt hadde et potensial som ikke ble realisert: å forklare hvordan ordene oppstod og utviklet seg over tid, og hva de representerer i dag. Å legge vekt på historisk begrepsutvikling finner delvis gjenklang hos elevene som deltok i Eriksen (2021), selv om fokuset er et litt annet. De ønsket å lære mer om vanskelige ord som de mente læreren ikke gav dem lov å si, f.eks. rasist (s. 114). Det ligger også

en uutnyttet mulighet i å gjøre bevisst på makten som ligger i å definere mennesker basert på hudfarge.

Jeg tror at Koselleck (2004) sine teorier om begrepsutvikling i historie og asymmetriske motbegreper kan være fruktbare utgangspunkter for å virkeliggjøre denne muligheten. Dersom det oppstår situasjoner i historieundervisning der støtende ord om hudfarge blir et tema i elevgruppen, kan en samtale om varighet, endring og nyskaping (Koselleck, 2004, s. 83-84) være en måte å snu situasjonen til læring. Hvordan forstod de ord i 1900 og hvordan forstår vi dem i dag? Hva er likt og ulikt, og hvorfor har det blitt slik? Men jeg foreslår dette med et viktig forbehold: Det er i så fall avgjørende at lærer også forklarer at språk er del av en «semantic struggle for the definition of political or social position» (Koselleck, 2004, s. 79). Drøftingen av n-ordet over viser at ordet ikke kan introduseres og diskuteres på en distansert måte, tvert imot skaper det følelser, motstand og, i verste fall, andregjørende hendelser. Det etablerer med andre ord et innenfor og utenfor, og er et eksempel på et asymmetrisk motbegrep (Koselleck, 2004, s. 155). Det er slik knyttet en asymmetrisk definisjonsmakt til ord som beskriver hudfarge. Tydelighet om dette vil være avgjørende for å unngå situasjoner som beskrevet av Chinga-Ramirez (2018): at minoritetselever opplever «å bli sett på som underlegne i forhold til majoriteten i skolens sosiale kontekster, blant annet på grunn av sin hudfarge» (s. 167).

## *9.4 Oppsummerende refleksjoner*

Jeg vil sammenfatte resultatene i dette kapittelet i to overordnete resultater.

For det første aktiverer det historiske temaet i møte med nåtidens klasserom et mangfold av delvis motstridende forståelser hos lærere og elever. Lærernes uttalelser om at fokus på hudfarge kan skape skillelinjer, og kategorien *taushet* i elevmaterialet, vitner om idealet om

fargeblindhet. Lærerne ønsket samtidig å arbeide mot rasisme, og noen elever var tydelige i sin anti–rasistiske holdning. Det er også uttalelser hos både elever og lærere som indikerer en individualisert forståelse av rasisme i nåtid. Til sist kan noen uttalelser tolkes dithen at Norge er et postrasistisk samfunn, mens andre uttrykker at rasisme fremdeles er et problem. Alle disse måtene å tilnærme seg tematikken på viser hvordan nåtidige holdninger og konsekvenser av kolonitiden ble vevet sammen i prosjektet og skapte en kompleks læringssituasjon. Blennow (2019) poengterer at når det er et mangfold av motstridende oppfatninger i klasserommet, kan følelser bli sterke og et 'oss og dem' kan komme til syne i elevgruppen (s. 226).

Kompleksiteten som oppstod i klasserommet, viser behovet for kjennskap til den rådende fortellingen om det historiske temaet og bevissthet rundt hvordan fortidens traumer er koblet sammen med nåtidens problemer. Kompleksiteten i klasseromssituasjonen viser at man ikke kan operere med to klart adskilte sfærer, datid og nåtid. Tvert imot veves de tett sammen, i tråd med teoretiske perspektiver fra vanskelig historie (Gross & Terra, 2019) og empiriske funn innen forskning på historisk empati (Endacott, 2014; Nersäter, 2019; Nolgård & Nygren, 2019; Perikleous, 2011; Rantala, 2011). Når temaet er kolonihistorie, kan teorier om hvithetsprivilegier være til hjelp i arbeidet. De kan løfte rasismeforståelsen fra individet til strukturer og gi forståelsesrammer for maktdimensjoner i klasserommet. Lærere må være bevisst at undervisning om kolonihistorie kan forsterke innenfor- og utenfordimensjoner i klasserommet og skape andregjørende situasjoner.

For det andre viser datamaterialet at elever differensierte og manøvrerte mellom historiske ord og ord som er aksepterte i nåtiden. De viste med det en evne til å reflektere over hvilke ord som er hensiktsmessige i ulike situasjoner, og tilpasse ordbruken etter dette. Det er et utgangspunkt som kan tale for at det å samtale om vanskelige og ladde ord *kan* fremme historisk læring. Samtidig er det tydelig at dersom for eksempel n-ordet

skal drøftes i historieundervisning, må det skje på måter som forklarer og går i dybden. Det krever også en høy grad av pedagogisk refleksjon hos læreren om hvordan de ladde begrepene kan håndteres, og om hvordan disse ordene kan oppleves av ulike elevgrupper. Teori om hvithetsprivilegier og asymmetriske motbegreper kan være fruktbare for å vise sammenheng mellom språk, definisjonsmakt, sosiale praksiser og privilegier for elevene. Da kan de vanskelige begrepene bli snublesteiner[44] som gjør at man i begynnelsen nesten mister balansen, men så stopper opp, reflekterer og får ny innsikt.

[44] Jeg låner metaforen fra minnesmerkeprosjektet Snublesteiner, men ut over det er det ingen sammenheng mellom mitt prosjekt og dette prosjektet: https://www.snublestein.no/om-snublesteiner/.

# 10 Avsluttende drøftinger av funn

Spørsmålet som ligger til grunn for drøftingen i denne avhandlingen, er:

*Hvilke muligheter og utfordringer ved* historisk empati *blir synliggjort når ungdomsskoleelever arbeider utforskende med* vanskelig historie*?*

I empirikapitlene har jeg drøftet viktige resultater: elevenes førforståelser, spørsmål og utforsking, følelsenes plass i historieundervisning og delvis motstridende idealer og tanker om mangfold og rasisme i klasserommene. I dette kapittelet vil jeg samle trådene og drøfte funn på tvers av kapitlene.

Problemstillingen vil bli besvart i en drøfting av tre funn. Det første er emosjonell og kognitiv dissonans som mulighet og utfordring for læring. Det andre er følelser som mulighet og utfordring for læring. Det tredje funnet er knyttet til muligheter og utfordringer ved at nåtiden bærer på en arv av problemområder som er koblet til det historiske temaet. Deretter vil jeg oppsummere disse empiriske funnene i en modell for historisk empati i møte med vanskelig historie. Til slutt i kapittelet vil jeg foreslå noen spørsmål som bør stilles i videre forskning.

## *10.1 Kognitiv og emosjonell dissonans*

Det første funnet viser at elevenes opplevelse og håndtering av dissonans er en drivende kraft i læreprosessen, og kan både fremme og hemme læring. Empirien viser at dissonans oppstår i ulike deler av undervisningsforløpet og involverer både kognitive og affektive aspekter. Det ser også ut til å være vippepunkter der emosjonell og kognitiv dissonans går fra å være en drivkraft for læring, ved å trigge nysgjerrighet og dytte elevene videre, til å skape usikkerhet og motstand. Blir dissonansen for stor, sporer den ikke an til læring, men kan heller føre til at læreprosessen sporer av. Også tidligere forskning har funnet at

sterk dissonans kan føre til forsvarsstrategier (Endacott, 2014; Jimenez, 2019; Middendorf et al., 2015).

Det fant sted en emosjonell og moralsk dissonans mellom nåtid og fortid. Elevenes nåtidige verdier beskrevet i kapittel 5 – likeverd, menneskeverd og selvstendighet – møtte i kildene en verdensanskuelse som ublutt rangerte mennesker etter hudfarge og ideer om rase. Det historiske temaet er altså avgjørende for hvilken type dissonans som oppstår, og i hvilken grad, og temaet i dette prosjektet aktiverte en høy grad av emosjonell dissonans.

Denne dissonansen er en mulighet for historisk empati dersom friksjonen mellom nåtid og fortid skaper behov for kontekstualisering. I kapittel 8 drøftet jeg hvordan gruppe K2-2 brynte seg på denne dissonansen og vekslet mellom sine egne nåtidige verdier og de historiske aktørenes verdier og valg. Denne prosessen økte deres forståelse for de fortidige aktørenes handlinger, men bevisstgjorde også om forskjellen mellom egne og fortidens holdninger. For andre grupper førte den emosjonelle dissonansen utfordringer med seg. Den skapte et ubehag hos elevene med påfølgende strategier for å løse ubehaget. Kapittel 8 viser strategier som elever tok i bruk: humor, moralsk motstand, taushet og sinne. Disse strategiene kan hindre historisk kontekstualisering og læring.

I tillegg var en kognitiv dissonans til stede. Måten å arbeide på var ny for elevene, og den didaktiske kontrakten (Wedege & Skott, 2006) ble utfordret, som drøftet i kapittel 6. Det oppstod en dissonans mellom elevenes erfaringer med historieundervisning og forventningene de møtte i dette prosjektet. I tillegg skaper det å ikke forstå fortiden en kognitiv dissonans, der ny kunnskap kan nyansere, justere eller forkaste kunnskapen man allerede har.

For en del elever var også den kognitive dissonansen en mulighet. Kapittel 6 viser at mange elever stilte relevante og interessante spørsmål, selv om denne måten å jobbe på var ny for dem. Elevenes spørsmål viser hvilke temaer de trengte kunnskap om, og i stor grad handlet

spørsmålene om rasismens opphav og opprettholdelse. Kapittel 7 viser at for gruppe K2-2 satte prosjektet i gang nysgjerrighet, egne spørsmål og utholdende søk etter informasjon. Dette resulterte i en kontekstualisert fortelling som viser historisk empati. For denne gruppen førte den kognitive dissonansen til oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål som gjorde at de selv drev læreprosessen fremover.

Kapittel 6 viser samtidig at den kognitive dissonansen var utfordrende. En ukjent måte å jobbe på førte til manglende spørsmål, utilstrekkelige søkestrategier og lite retning på arbeidet for flere grupper, i tillegg til usikkerhet hos både elever og lærere.

Lærere må vite om den emosjonelle og kognitive dissonansen som kan oppstå i møte med nye måter å lære på og i møte med vanskelige historiske temaer. Dissonans i passelige porsjoner kan spore an til læring som springer ut av egen motivasjon og nysgjerrighet. Den kan gi ny historisk kunnskap, men også nye refleksjoner om egne holdninger og hva historien har å si for oss i dag. Dissonans som blir for stor kan føre til motstand og forsvarsstrategier, og hindre læring. Det at dissonansen også er emosjonell, har gjort det tydelig for meg at det er viktig å drøfte følelsenes rolle i læreprosessen.

## *10.2 Følelsers plass i historieundervisning*

Det andre empiriske funnet er at en historieundervisning om vanskelig historie sterkt aktiverer elevenes og lærernes følelser. Det er forskjellig hvordan følelsene oppleves og blir uttrykt, og hvordan de påvirker læreprosessen, men de kan ikke elimineres fra læresituasjonen. Dette er et argument for at debatten i forskningslitteraturen om hvorvidt en affektiv dimensjon bør være med i historisk empati eller ikke, er kunstig. Debatten bør heller dreie seg om hvordan man kan ta hensyn til denne dimensjonen på en måte som gir historisk innsikt.

I kapittel 8 viser jeg at lærerne ønsket å vekke følelser for å skape motivasjon og interesse for det historiske temaet, og vurderte følelsesmessig innlevelse som positivt. Mine funn indikerer at det ikke alltid er formålstjenlig å gå aktivt inn for å skape følelser, for eksempel ved å sjokkere elevene, i møte med vanskelig historie. Det er viktigere for lærere å tenke igjennom hvilke følelser som kan oppstå i ulike elever, å legge til rette for at de ulike følelsene kommer ut i 'åpent lende', og å være forberedt på egne følelser i møte med det historiske temaet. Dette er i tråd med de teoretiske perspektivene i vanskelig historie (Gross & Terra, 2019; Stoddard, 2021; Zembylas, 2014).

Drøftingene av innlevelse i gruppene K2-2 og K2-4 i kapittel 8 avdekker at følelser kan være en mulighet for læring. Når elever forsøker å sette seg inn i roller de er helt uenige med, må de utfordre eksisterende og lære ny kunnskap, men også bruke innlevelse og egne følelser til å oppnå større forståelse for den andre og seg selv. Noe tidligere forskning om historisk empati argumenterer også for at den affektive dimensjonen og innlevelse er sentral i elevenes prosess fram mot historisk empati (Endacott, 2010; Hillman, 2015; Kosti et al., 2015). Det trengs likevel en videre utforsking av sammenhengen mellom innlevelse og læring.

Utfordringene blir synliggjort når følelsene er sterke. Elevenes førforståelser i møte med undervisningstemaet skapte sterke følelser, for eksempel moralsk indignasjon, hos noen elever. Dette la føringer for læreprosessen, og kunne dytte mot fantasi eller stereotype fremstillinger. Resultater i kapittel 6, 7 og 8 bekrefter tidligere forskning på historisk empati som presiserer at den kognitive dimensjonen, kontekstualisering, må med for å oppnå historisk empati. Altså er det ikke nok å bruke elevenes følelser som utgangspunkt for læring. Resultatene i dette prosjektet viser også at kontekstualisering var det mest utfordrende for elevene, noe som igjen er i overenskomst med tidligere forskning (D'Adamo & Fallace, 2011; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2016; Rantala, 2011; Rantala et al., 2016).

Et viktig resultat knyttet til følelser er at lærerne og jeg ikke alltid oppfattet elevenes følelser. Dersom man ikke får tak i elevenes følelser, kan man heller ikke hjelpe elevene til å håndtere dem eller bruke dem videre i læreprosessen. Grunnen til dette spriket var at følelsene for det meste ble uttrykt i grupper og individuelle oppgaver som jeg samlet inn som data, og i liten grad i plenum. Mye av det emosjonelle arbeidet skjedde altså i gruppene, som beskrevet i kapittel 8. Dette er et 'rom' der læreren har en mer tilbaketrukket rolle. At lærerne ikke alltid klarer å oppfatte og ta utgangspunkt i elevenes følelser i undervisningen, og at følelser kommer ulikt til uttrykk alt etter relasjonell kontekst, stemmer overens med resultater fra Blennow (2019). Resultatene mine viser at en del elever hadde trengt mer støtte og/eller justering fra lærer i møte med kolonihistorien, en vanskelig historie som vekker følelser. Dette kan innebære å sette ord på og ta på alvor følelsene i elevgruppen, og få følelsesuttrykkene til et nivå som muliggjør videre refleksjon rundt fortid og nåtid. Da kan kanskje forsvarsstrategier legges til side slik at historisk empati kan oppnås.

En løsning kan være å ta i bruk det individuelle rommet og fellesrommet i større grad. I den opprinnelige undervisningsplanen vår var det lagt opp til to økter i plenum der elevene skulle dele informasjon, men begge disse utgikk på grunn av tidspress. Plenumsøktene ser altså ut til å være punkter i undervisningsforløpet som var nærliggende å kutte, men som likevel burde ha blitt prioritert. I det individuelle rommet kan elevene være trygge på at deres emosjonelle reaksjoner og tanker ikke møter vanskelig respons fra resten av klassen. Individuelle oppgaver, som de elevene gjorde i dette prosjektet, kan gi læreren et inntrykk av hvilke følelser som er i sving i elevgruppen. Den ene oppgaven som kan være nyttig er oppgave 1 i førtesten, som legger opp til friksjon mellom nåtid og fortid. Den gir læreren inntrykk av hvilke førforståelser som settes i sving. Den andre er å spørre elevene eksplisitt hva de føler når de møter et nytt tema, noe som kan gi en pekepinn på hvilke følelser som vekkes. Dette kan gi et grunnlag for at læreren kan legge til rette for å sette ord

på emosjonell respons og elevers førforståelser, og utfordre elevene til søk etter kunnskap. Dette mener jeg er særlig viktig i vanskelig historie som vekker følelser og der temaet veves sammen med dagsaktuelle problemer.

## 10.3 Møter mellom nåtid og representasjoner av kolonisering

Et tredje funn er at elevenes nåtidshorisonter, klasseromskontekstene og det historiske temaet var tett sammenvevet i læreprosessene. Kapittel 5 viser hvilke nåtidige forståelser som yter motstand mot det koloniale verdensbilde – likeverd, menneskeverd og selvstendighet. Disse påvirker blant annet hvilke spørsmål som stilles (kapittel 6) og læringsutbyttet (kapittel 7). I tillegg påvirker møtet mellom nåtid og de historiske kildene hvilke følelser som settes i spill (kapittel 8). At elevens nåtid påvirker møtet med fortid, er presisert i tidligere forskningslitteratur om historisk empati (Endacott, 2014; Johansson, 2017; Nersäter, 2019; Nolgård & Nygren, 2019; Perikleous, 2011; Rantala, 2011; Retz, 2015).

Et viktig bidrag i dette prosjektet er empirisk belegg for at påvirkningen også går fra det historiske temaet til klasseromssituasjonen. Maktdimensjoner i fortiden påvirker maktdimensjoner i samfunnet, og dermed i klasserommet, i nåtiden. Det er for det første noen eksempler på andregjørende hendelser i datamaterialet. I tillegg viser kapittel 9 at ulike, og trolig delvis ubevisste, forståelser for mangfold og rasisme eksisterer side om side i klasserommene og gjør undervisningssituasjonen svært kompleks.

Et eksempel på sammenveving mellom fortid og nåtid er knyttet til n-ordet. Lærerne ønsket åpen samtale om historiske ord som oppfattes som rasistiske i dag, men vi var ikke bevisste nok på at n-ordet er et nåtidig symbolord for rasisme, heller ikke på hvordan det kan oppleves av en person med mørk hud. En historisk utforsking av begrepene kunne ha hjulpet elevene til å kontekstualisere i fortid og å se med kritisk blikk på

nåtid, men dette er prosesser som de ikke har forutsetninger for å klare på egenhånd. De trenger støtte, hjelp og veiledning av lærer.

Et annet eksempel er at mange av gruppene strukturerte dramafortellingene rundt dikotomiske og stereotype roller som overgriper og offer, som drøftet i kapittel 7. Dette står i motsetning til vektleggingen i vanskelig historie og historisk empati om at det må være et mangfold av roller å identifisere seg med for elevene, og man må utfordre forenklete stereotypier (Bjerre, 2021; Brett & Guyver, 2021; Moncrieffe, 2020; Morgan, 2015; Popp et al., 2019; Stoddard, 2021).

Et tredje eksempel på sammenvevingen er knyttet til spørsmålet om rasisme som fenomen er avsluttet eller fremdeles finnes. Drøftingen i kapittel 9 viser uttalelser fra elever som sa at rasisme fremdeles er et problem, mens andre uttrykte at rasisme ikke er et problem på samme måte i dag. Elevene har for så vidt rett i at noe har blitt bedre, for rasismens legitimitet og omfattende uttrykk var annerledes i 1914 enn i dag. Hagen (2021a) understreker at man må være bevisst at rasisme får ulike uttrykk i ulike kontekster (s. 55). Handlingene i 1914 må forstås innenfor sine konkrete historiske strukturer, akkurat som vår tids rasisme må forstås som et konkret historisk uttrykk.

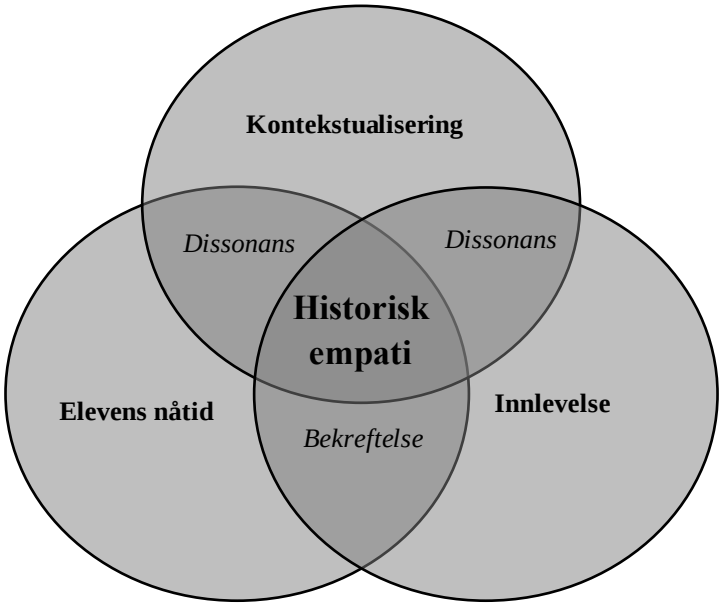
Dette er trolig særlig viktig i klasserom som har en overvekt av hvite majoritetselever. I klasserommene i mitt prosjekt var det flest majoritetselever. Perrotta (2016) fant at minoritetsstudenter koblet historisk lærdom om svartes rettighetskamp til «racial, ethnic, and religious discrimination» i USA i nåtiden, mens majoritetsstudenter rett og slett hevdet at rase ikke burde ha noe å si (s. 173), noe som kan minne om idealet om fargeblindhet. Når undervisningstemaet aktiverer spørsmål om likeverd og rasisme, er det derfor viktig å anerkjenne at rasistiske strukturer og hendelser skjer i nåtid.

Til sist mener jeg at det historiske temaet grep inn i nåtiden da det skjedde andregjørende hendelser med utgangspunkt i hudfarge. Epistemisk motstand (Bailey, 2014, 2017) er et nyttig begrep for lærere

som underviser klasser med en overvekt av majoritetselever. For det første kan det gjøre lærere bevisst på prosesser som systematisk ekskluderer minoritetsperspektiver, det Bailey kaller «epistemic silencing» (Bailey, 2017). For det andre løfter epistemisk motstand fokuset fra individets intensjoner til strukturer og privilegier, i tråd med oppfordringer fra nyere forskning på rasisme i skolen (Eriksen, 2021; Hagen, 2021b; Haugen, 2021; Riese & Harlap, 2021). Motstanden er ikke primært motivert av en personlig holdning, men av holdninger i samfunnet, påvirket av historiske og kulturelle forhold. Dersom en lærer bruker epistemisk motstand som et analysebegrep på egen praksis, kan det sette i gang prosesser som gjør at man veksler mellom å bli utfordret på eget verdensbilde, erfare motstand og få ny innsikt i hvorfor motstanden er der, og hvordan den kan spore an til læring.

## *10.4 Historisk empati i møte med vanskelig historie*

Som en oppsummering av funnene mine presenterer jeg en videreutviklet modell over historisk empati, se figur 3. Siden modellen oppsummerer mine funn, viser den altså historisk empati i møte med vanskelig historie, og når temaet er et annet, vil trolig andre aspekter bli synliggjort. Historisk empati står som et læringsmål i midten og oppnås i skjæringspunktet mellom de tre sirklene som beskriver hver sine dimensjoner. Denne modellen har lik visuell utforming som modellen til Endacott og Brooks (2013). Jeg har bygget videre på den ved å finne norske begreper for «Historical Contextualisation» and «Affective Connection» og ta ut «Perspective Taking». Det siste fordi jeg mener perspektivtaking er overgripende og hører med i alle dimensjonene. Jeg har så satt inn elevens nåtid som en viktig dimensjon. I tillegg viser skjæringspunktene mellom sirklene i min modell hva som skjedde i læreprosessene, og ikke ulike typer læringsutbytte som i Endacott og Brooks (2013). Jeg vil i det videre presentere og forklare de ulike elementene i modellen.




Figur 3 – Modell som oppsummerer de empiriske funnene

Dimensjonen til venstre er *elevens nåtid*. Resultatene mine viser at det er uunngåelig at elevens historisitet og identitet påvirker historielæring, funn som er i tråd med tidligere teoretisk og empirisk forskning (Endacott, 2014; Johansson, 2017; Nersäter, 2019; Nolgård & Nygren, 2019; Perikleous, 2011; Rantala, 2011; Retz, 2015). Dette gjelder særlig når temaet er emosjonelt ladet, og når nåtidige verdier og holdninger blir aktivert, som i møtet med vanskelig historie. Modellen min synliggjør denne dimensjonen på en ny måte.

Dimensjonen *elevens nåtid* innebærer også forståelse for at fortiden og nåtiden har ulike perspektiver, og at det finnes et mangfold av perspektiver i nåtid og i fortid. I mitt materiale synliggjøres behovet for multiperspektivet særlig i møtet mellom kolonihistorien og det nåtidens forståelser for og erfaringer med mangfold i klasserommet, som drøftet over. Implikasjoner for læring er at både lærere og elever trenger

bevissthet om nåtidsforståelser og -problemer med koblinger til det historiske temaet. Vanskelig historie har slik synliggjort behovet for et kritisk perspektiv på maktforhold i fortid og hvordan det påvirker klasserommet i nåtid. Denne studien underbygger at et slikt kritisk perspektiv trengs når historisk empati møter vanskelig historie.

Den øverste dimensjonen er *kontekstualisering*, eller kognitiv perspektivtaking. Funnene mine viser at dette er et avgjørende element for å få ny historisk kunnskap og forståelse, men også at det var vanskelig for elevene. Dette bekrefter funn fra tidligere forskning (D'Adamo & Fallace, 2011; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2016; Rantala, 2011; Rantala et al., 2016). Implikasjoner for læring knyttet til denne sirkelen er at lærere må legge til rette for kontekstualisering. Dette innebærer å fremme en forståelse av historie som tolkende fag, og gi kunnskap om og erfaring med analyser av historiske kilder. Mine resultater viser at elevene må få oversikt over hendelsen eller perioden det er snakk om, i tillegg til øvelse i å stille spørsmål og å søke opp og lese informasjon. Det bør også uttales eksplisitt hva en slik arbeidsprosess innebærer, og hvordan den eventuelt skiller seg fra den didaktiske kontrakten som til vanlig er i klasserommet. I tillegg er utvalget av kilder sentralt. Lærere må gjøre et utvalg som er avgrenset, tilpasset elevenes nivå og mulig å kontekstualisere.

Den tredje dimensjonen er *innlevelse*, eller affektiv perspektivtaking. Funnene viser at innlevelsen skjer intuitivt og umiddelbart hos elevene. Den vanskelige historien i prosjektet vekket følelser og aktiverte moralske responser, i tråd med det teoretiske perspektivet vanskelig historie (Gross & Terra, 2019; Stoddard, 2021; Zembylas, 2014) og tidligere empirisk forskning på historisk empati (Endacott, 2010, 2014; Nolgård & Nygren, 2019; Nygren, 2016; Rantala et al., 2016; Virta & Kouki, 2014). Dette viser seg særlig i diskusjonene om emosjonell dissonans og ulike forståelser av mangfold og rasisme. Implikasjoner for læring er at det ikke er mulig å ta bort den affektive dimensjonen fra historisk empati når temaet er vanskelig historie, men det trengs en

bevissthet om hvordan den påvirker læreprosessen. Følelser kan fremme kompleks historisk læring, men på den andre siden kan ensidig innlevelse hemme kontekstualisering og fremme stereotypier, som vist i kapittel 7.

Skjæringspunktene mellom sirklene er beskrivelser av prosesser som kom til syne i undervisningen. I møtet mellom elevens nåtid og kontekstualisering oppstod en kognitiv og emosjonell dissonans fordi nåtiden er annerledes enn fortiden og fordi elevene ikke var vant til å lære gjennom å kontekstualisere. Denne dissonansen kan fremme læring gjennom å frembringe oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål og søk. Samtidig kan det hemme læring gjennom motstand mot arbeidet kontekstualisering krever og motstand mot å sette seg inn i samfunnsforhold som er helt annerledes enn de eleven lever i. Eleven kan avskrive den fortidige aktøren som dårligere eller dummere enn nåtidens mennesker, som drøftet i kapittel 5.

I møtet mellom elevens nåtid og innlevelse ble dissonansen tatt bort fordi konteksten ikke tas inn. I stedet for at en fremmed kontekst forstyrret elevens kunnskaper og antakelser og sporet an til utforskning, skjedde det en bekreftelse av elevens nåtidsforståelse. Fortiden ble satt opp som en negativ motsats, og dette kan føre til moralsk fordømmelse av de historiske aktørene og vektlegging av fremtidsfortellinger.

I møtet mellom innlevelse og kontekstualisering oppstod det også kognitiv og affektiv dissonans. Dette innebærer å skulle leve seg inn i en aktør i sin kontekst, men streve med hvordan man skal forholde seg til holdninger eller valg man reagerer emosjonelt på. Det kan fremme læring ved at eleven kjenner på hvordan det ville være å leve i den historiske aktørens kontekst og med dennes livsvilkår, og gjennom forsøksidentifikasjon. I tillegg kan det få i gang tanker om hva eleven selv tenker om holdninger og verdier som blir uttrykt. Det kan hemme læring dersom følelsene blir for sterke og eleven tyr til motstandsstrategier.

Alle modeller er forenklinger av virkeligheten, også denne. I min modell er tre dimensjoner adskilt, og de møtes når eleven oppnår historisk empati. En læreprosess er ikke delt opp i ulike, klart adskilte dimensjoner, tvert om viser datamaterialet mitt at nåtidsforståelser, det kognitive og det affektive er i konstant samspill. I tillegg skjedde dissonans og bekreftelse på ulike måter fra elev til elev. Slik sett er modellen en forenkling av virkeligheten, men en forenkling som kan være til hjelp når man skal forstå muligheter og utfordringer ved historisk empati når temaet er vanskelig historie. Den synliggjør særlig at elevens nåtid er viktig i læreprosessen.

## *10.5 Spørsmål til videre forskning*

Dette prosjektet har gitt et empirisk grunnlag for å stille nye spørsmål.

For det første viser avhandlingen muligheter og utfordringer knyttet til elevers oppriktige, kunnskapssøkende spørsmål i historie. Mer kunnskap om dette er viktig, særlig når læreplanene nå legger vekt på utforskende undervisning. Det trengs både en kartlegging av rådende praksis i skolen og flere undersøkelser av hvordan man kan stimulere elever til å stille spørsmål i undersøkende læreprosesser.

Det er også viktig å utforske videre hvilke muligheter emosjonell innlevelse har for historisk læring. Forskningslitteraturen om historisk empati har vist utfordringene som kan følge en sterk emosjonell respons, men mitt prosjekt indikerer at det også finnes muligheter. En videre undersøkelse av hvordan innlevelse gjennom å være i rolle påvirker elevers historiske empati vil kunne gi viktig kunnskap.

Jeg gjennomførte datainnsamling i 2019, altså før drapet på George Floyd og påfølgende ordskifter i norsk media om hverdagsrasisme i løpet av 2020. Idealer og verdier knyttet til fargeblindhet ser ut til å være stabile i samfunnet, og er rapportert i forskning fra 2002 (Gullestad, 2002a) og frem til 2021 (se blant andre Riese & Harlap, 2021). Det taler

for at mine funn er aktuelle også etter hendelsene i 2020. Samtidig indikerer mine funn en endring fra lærer–generasjonen til elev–generasjonen når det gjelder forholdet til n-ordet. Et viktig spørsmål for videre utforsking er derfor om det fremover vil være andre forståelser for mangfold, og med det andre måter å forholde seg til kolonihistorie på i norske klasserom. Hvordan vil møtene mellom elever og representasjonene av kolonihistorie se ut i 2023 og fremover?

Prosjektet mitt viser også hvordan nåtid og fortid veves sammen i læring om vanskelig historie. I mitt prosjekt handler det om kolonihistorie, men funnene har trolig overføringsverdi til andre historiske temaer. Det ville være interessant å utforske førforståelsene rundt andre moralsk ladde historisk temaer, for eksempel knyttet til likestilling mellom kjønn eller religion. Dette er også temaer der læreplanen gir sterke verdimessige føringer. Hvordan kan samspillet mellom nåtid og fortid i disse temaene stimulere til, eller eventuelt vanskeliggjøre, elevers historiske empati?

Til sist vil det være viktig å bringe modellen jeg foreslår for historisk empati, ut i praksisfeltet og se om den er nyttig i en kompleks skolehverdag. Er den nyttig for lærere som vil tilrettelegge undervisning for historisk empati? Hvilke styrker og svakheter har den, og hvordan kan den utvikles videre?

## *10.6 Avsluttende refleksjoner*

I innledningen skisserte jeg et dilemma i forskningslitteraturen knyttet til hvilke temaer som egner seg for å fremme historisk empati. På den ene siden står et ønske om et tema som engasjerer elevene, og på den andre står en fare for å aktivere den affektive dimensjonen i for stor grad. Gjennom forskningsprosessen har det blitt klart for meg at det historiske temaet hadde stor betydning, særlig gjennom den arven som finnes i samfunnet etter koloniseringsprosesser.

Den utforskende læreprosessen, i kombinasjon med et vanskelig historisk tema, gjorde at jeg spurte meg selv i analyseprosessen: Kanskje «undersøkande undervisning ikkje er det beste i tema som handlar om makt, t.d. rasisme eller likestilling? Eventuelt at den må styrast veldig nøye?» (forskningslogg, 08.05.20). Bøyum (2020) skriver at man som lærer må vurdere om man ønsker ikke-styrende eller styrende undervisning. Det siste er undervisning som «har som mål at elevane skal tileigne seg bestemte verdiar og oppfatningar» (s. 72). Gjennomgangen av de komplekse kontekstene viser at skolen har i oppdrag å fremme visse verdier, som antirasisme, og visse praksiser, som inkludering og anerkjennelse av mangfold. Dersom lærere velger utforsking i læring om vanskelig historie, trengs det derfor en balanse mellom styrende og ikke-styrende elementer i undervisningsprosessen.

Denne studien viser at lærere må tenke gjennom hvilke affektive og moralske strenger det aktuelle historiske temaet kan berøre. I tillegg må man vurdere hvordan møtet mellom nåtidens verdier og oppfatninger og representasjoner av fortiden kan påvirke både historiske tolkninger og relasjoner i klasserommet. Disse forholdene gjør at man må balansere ulike hensyn opp mot hverandre, der de ulike valgene har hver sine fordeler og ulemper. Skal fortidens grusomheter presenteres for å vekke elevene, eller bør man gi et mer avdempet bilde? Skal følelser settes i sving for at elevene skal leve seg inn i en fremmed fortid, eller vil man fremheve kognitive prosesser? Funnene mine viser at et vanskelig historisk tema kan forsterke elevenes historiske empati dersom de opplever at noe viktig står på spill, og de også bruker både innlevelse og kontekstualisering for å utforske dette noe. Samtidig er det en risiko for at det kan oppstå en motstand hos elevene, som kan stoppe dem i arbeidet eller lede dem mot forenkling og stereotypier.

Studien viser også noen viktige punkter som må vurderes i denne balansekunsten: hvilke kilder som blir inkludert, hvordan temaet kan påvirke enkeltelever, hvilke 'læringsrom' som er mest nyttig i ulike deler av prosessen, og hvilke narrativer og maktstrukturer som finnes i

samfunnet ellers, og dermed også i klasserommet. Alt dette er kontekstuelt betinget, og må vurderes fra situasjon til situasjon. Både vanskelig historie og historisk empati vektlegger at en affektiv dimensjon må tas på alvor i undervisningen, og at et mangfold av følelser, opplevde og uttrykte, er å forvente. Samtidig skal ikke møtet med historiske temaer føre til at elever blir gående med en «vond klump i magen», og man må arbeide for å unngå andregjørende hendelser.

# 11 Litteraturliste

Adriansen, T. M. (2020). *Samfunnsfaget i ungdomsskolen: Fortsatt ett fag med tre disipliner? Fagfornyelsen og utformingen av den nye læreplanen for samfunnsfaget i ungdomsskolen* [UiT Norges arktiske universitet]. Tromsø.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research* (2. utg.). Sage.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Sage.

Bailey, A. (2014). Navigating epistemic push back in feminist and critical race philosophy classes. *Feminism and Philosophy*, *14*(1), 3–7.

Bailey, A. (2017). Tracking privilege-preserving epistemic pushback in feminist and critical race philosophy classes. *Hypatia*, *32*(4), 1–17.

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. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bjerre, L. I. (2021). Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *105*(2), 242–255.

Bjordal, I. & Haugen, C. R. (2021). *Fra fellesskole til konkurranseskole: Markedsretting i grunnskolen – sentrale virkemidler og lokale erfaringer*. Universitetsforlaget.

Bjønness, B. (2017). Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag. I S. Gjøtterud, H. Hiim, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold.* Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forskningsspørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike*

*kontekster* (s. 163–189). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch6

Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching* [Lunds universitet]. Lund.

Botts, T. F. (2015). Hermeneutics, race and gender. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Breen, R., L. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, *30*(3), 463–475. https://doi.org/10.1080/03098260600927575

Brett, P. & Guyver, R. (2021). Postcolonial history education: Issues, tensions and opportunities. *Historical Encounters*, *8*(2), 1–17. https://doi.org/10.52289/hej8.210

Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *Journal of Social Studies Research*, *33*(2), 213–234.

Brossard Børhaug, F. & Harnes, H. B. (2018). Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal Akademisk.

Brossard Børhaug, F. & Harnes, H. B. (2020). Facilitating intercultural education in majority student groups in higher education. *Intercultural Education*, *31*(3), 286–299. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1727654

Brossard Børhaug, F. & Harnes, H. B. (2022). Creating moral dilemma stories for intercultural education. I S. Weyringer, J.-L. Patry, D. Pnevmatikos & F. Brossard Børhaug (Red.), *The VaKE Handbook: Theory and Practice of Values and Knowledge Education*. Brill.

Chinga-Ramirez, C. (2018). Om å være farget: Betydningen av hudfarge for ungdom med ikke-vestlig minoritetsbakgrunn. I M. Øksnes, E. Sundsdal & C. R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap. Samfunns- og kulturpedagogiske perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in

students. *Journal of Curriculum Studies*, *41*(5), 679–709. https://doi.org/10.1080/00220270902947376

D'Adamo, L. & Fallace, T. (2011). The multigenre research project: An approach to developing historical empathy. *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, *6*(1).

D'Oro, G. (2015). Collingwood and Oakeshott: History and Idealism. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge Companion to Hermeneutics*. Routledge.

Davison, M. (2012). *"It is really hard being in their shoes": Developing historical empathy in secondary school students* [The University of Auckland].

Davison, M. (2017). Teaching about the first world war today: Historical empathy and participatory citizenship. *Citizenship, Social and Economics Education*, *16*(3), 148–156.

de Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2015). 'Just imagine ...': students' perspectives on empathy tasks in secondary history education *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, *13*(1), 69–84.

de Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, *65*(3), 331–352. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902

Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!» Lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og (anti)rasisme. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *101*(3), 252–265. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06

Egidius, H. (1994). *Psykologisk leksikon* (J. Rygge & T. M. Anderssen, Overs.; 2. utg.). Aschehoug.

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, *38*(1), 6–47.

Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, *42*(1), 4–34.

Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, *8*(1), 18.

Endacott, J. L. & Brooks, S. (2018). Historical empathy: perspectives and responding to the past. I S. A. Metzger & L. M. A. Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley Handbooks in Education). Wiley Blackwell.

Endacott, J. L. & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, *39*(1), 1–16.

Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110

Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *7*, 104–116. https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Fanon, F. (2001). *The wretched of the Earth*. Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1965)

Faye, R. (2021). Rom for ubehag i undervisning om rasisme i klasserommet. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning – i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-08

Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*, *15*(1), 21–32. https://doi.org/10.1080/09650790601150766

Feldman, A. (2017). An emergent history of educational action research in the English-speaking world. I L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh & M. M. Riel (Red.), *The Palgrave international handbook of action research*. Palgrave Macmillan.

Fisher, R. (1906). *On the Borders of Pygmy Land*. Marshall Brothers.

Fogo, B. & Breakstone, J. (2019). An inquiry-based curriculum design for difficult history. I M. H. Gross & L. Terra (Red.), *Teaching and learning the difficult past. Comparative perspectives*. Routledge.

Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *Social Studies*, *90*(1), 18–24.

Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in teacher education discourses:An analysis of the discursive usage andmeaning making of the term cultural diversity* [Ph.D., Oslo Metropolitan University].

Gadamer, H.-G. (1998). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Overs.; 2. utg.). Continuum.

Gander, H.-H. (2015). Gadamer: The universality of hermeneutics. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Gómez, A. V. (2015). Rationality and method. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Grant, S. G. (2018). Teaching practices in history education. I S. A. Metzger & L. M. A. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (Wiley Handbooks in Education). Wiley Blackwell.

Gross, M. H. & Terra, L. (2019). Introduction. What makes difficult history difficult? I M. H. Gross & L. Terra (Red.), *Teaching and learning the difficult past. Comparative perspectives*. Routledge.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and "ethically important moments" in research. *Qualitative Inquiry*, *10*(2), 261–280. https://doi.org/10.1177/1077800403262360

Gullestad, M. (2002a). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.

Gullestad, M. (2002b). Invisible fences: Egalitarianism, nationalism and racism. *Royal Anthropological Institute*, *8*(1), 45–63.

Hagen, F. S. (2021a). Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer? Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-02

Hagen, F. S. (2021b). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *7*, 147–162. https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269

Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Harnes, H. B. (2016). Å sjå det usynlege: Å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Fagbokforlaget.

Harris, R. & Foreman-Peck, L. (2004). 'Stepping into other peoples' shoes': Teaching and assessing empathy in the secondary history curriculum. *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, *4*(2), 98–111.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.

Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. v. d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04

Haugen, I. B. (2021). Emitted and omitted discourses on diversity – time to admit privilege, race and power? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *7*, 117–131.

Havekes, H., von Boxtel, C., Coppen, P.-A. & Luttenburg, J. (2012). Knowing and doing history: A contextual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning Teaching & Research*, *11*(1), 72–93.

Healy, P. (2015). Truth and relativism. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag.* Gyldendal Akademisk.

Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1

Hillman, S. (2015). Grim expectations: Video testimony in the college classroom. *The History Teacher*, *48*(2), 295–320.

Holm, U. (2005). *Empati: Å forstå menneskers følelser*. Gyldendal.

Huijgen, T. & Holthuis, P. (2018). 'Man, people in the past were indeed stupid'. Using a three-stage framework to promote historical contextualization. *Teaching History*, (172), 30–38.

Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C. & van de Grift, W. (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: An observational study. *Educational Studies*, 1–24. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509771

Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: The development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, *50*(3), 410–434.

Hübinette, T. (2012). 'Words that wound': Swedish whiteness and its inability to accomodate minority experiences. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge.

Iggers, G. G. (2012). *Historiography in the twentieth century: From scientific objectivity to the postmodern challenge*. Wesleyan University Press.

Jakhelln, H. & Welstad, T. (2011). PISA-undersøkelsene – en dreining av verdigrunnlaget i norsk skole uten lovhjemmel? *Lov og Rett*, *50*(5), 253–254. https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.18261/ISSN1504-3061-2011-05-01

Janz, B. (2015). Hermeneutics and intercultural understanding. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Jenssen, D. (2002). *Ernst Sars: Norsk historie som eksistensiell og europeisk erfaring* (Bd. 16). Høyskoleforlaget AS.

Jimenez, J. (2019). "I need to hear a good ending": How students cope with historical violence. I M. H. Gross & L. Terra (Red.), *Teaching and learning the difficult past. Comparative perspectives*. Routledge.

Johanson, L. B. (2015). The Norwegian curriculum in history and historical thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, *9*(1), Art. 5, 24 sider.

Johansson, P. (2017). Learning study as a clinical research practice to generate knowledge about the learning of historical primary source analysis. *Educational Action Research*, *25*(1), 167–181.

Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, *2*(1), 72–86. https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.2270

Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in teaching about World War One – a Norwegian case. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 114–135.

Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen-bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, *8*(1), Art. 6, 20 sider.

Kalleberg, R. (2012). Sociologists as public intellectuals and experts. *Journal of applied social science*, *6*(1), 43–52. https://doi.org/10.1177/1936724411435747

Koselleck, R. (2004). *Futures past: On the semantics of historical time* (K. Tribe, Overs.). Columbia University Press.

Kosti, K., Kondoyianni, A. & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research: International Journal of Drama in Education*, *6*(1), 1–22.

Kristiansen, S. (2017). Fortolkning, forforståelse og den hermeneutiske cirkel. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse. Syv tradisjoner*. Hans Reitzels Forlag.

Krogh, T. (2021). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups. A practical guide for applied research* (4. utg.). Sage.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen*. Hentet 20.05.22 fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 10.06.22 fra https://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 31.01.22 fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 10.06.22 fra https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kyllingstad, J. R. (2017). The absence of race in Norway? *Journal of Anthropological Sciences*, *95*, 319–327. https://doi.org/10.4436/JASS.95012

Leinonen, J. & Toivanen, M. (2014). Researching in/visibility in the Nordic context: Theoretical and empirical views. *Nordic Journal of Migration Research*, *4*(4), 161–167. https://doi.org/http://doi.org/10.2478/njmr-2014-0025

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* Cappelen Damm Akademisk.

Levstik, L. S. (2008). Crossing the empty spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. I L. S. Levstik & K. C. Barton (Red.), *Researching history education: Theory, method and context*. Routledge.

Lilliestam, A.-L. (2019). När ord förändrar betydelse – kan "n-ordet" sägas i historieundervisningen? *SO-didaktik*, (8), 10–15.

Limón, M. (2002). Conceptual change in history. I M. Limón & L. Mason (Red.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice*. Kluwer Academic Publishers.

Loftsdóttir, K. & Jensen, L. (2012). Nordic exceptionalism and the Nordic 'others'. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness*

*and postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant others and national identities*. Routledge.

Logtenberg, A., van Boxtel, C. & van Hout-Wolters, B. (2011). Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts. *European Journal of Psychology of Education, 26*, 179–198. https://doi.org/10.1007/s10212-010-0041-6

Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker-: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Absrakt forlag.

Lund, E. (2014). Historiebevisshet og sammenhengsforståelse – en analyse av engelsk og dansk begrepsforståelse og praksis. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.

Maggioni, L., Alexander, P. & VanSledright, B. A. (2004). At a crossroads? The development of epistemological beliefs and historical thinking. *European Journal of School Psychology, 2*(1-2), 169–197.

Middendorf, J., Mickute, J., Saunders, T., Najar, J., Clark-Huckstep, A. E., Pace, D., Eberly, K. & McGrath, N. (2015). What's feeling got to do with it? Decoding emotional bottlenecks in the history classroom. *Arts & Humanities in Higher Education*, *14*(2), 166–180.

Moldrheim, S. (2021). *Fordoms makt: Elevers fortellinger om andregjøring –*

*bruk, praksis og erfaringer* [Universitetet i Bergen]. Bergen.

Moncrieffe, M. L. (2020). *Decolonising the history curriculum. Eurocentrism and primary schooling*. Palgrave Macmillan.

Morgan, K. E. (2015). Learning empathy through school history textbooks? A case study. *Rethinking History, 19*(3), 371–392.

Morgan, M. S. (2014). Case studies. I N. Cartwright & E. Montuschi (Red.), *Philosophy of social science: A new introduction*. Oxford University Press.

Nersäter, A. (2019). Students' understanding of historical sources – A composite ability. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education, 1*, 105–131.

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Den nasjonale

forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Nolgård, O. & Nygren, T. (2019). Considering the past and present of Romani in Sweden: Secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry*, 1–24. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1607708

Nustad, P. (u.å.). *Vi, de andre og andregjøring*. Dembra. Hentet 11.02.22 fra https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1

Nygren, T. (2016). Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*, *13*(2), 113–135.

Nygren, T., Sandberg, K. & Vikstrøm, L. (2014). Digitala primärkällor i historieundervisningen: En utmaning för elevers historiska tänkande och historiska empati. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 208–245.

Oftestad, E. A. (2021). *Røtter: Tekster om kultur og motkultur*. St. Olav forlag.

Ortega-Sánchez, D., Blanch, J. P. & Pérez-González, C. (2020). Emotions and construction of national identities in historical education. *Education sciences*, *10*(11), 322–333. https://doi.org/10.3390/educsci10110322

Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *102*(1), 26–37. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04

Pascale, C.-M. (2011). *Cartographies of knowledge: Exploring qualitative epistemologies*. SAGE Publications.

Perikleous, L. (2011). Why did they treat their children like this?: A case study of 9–12 year-old Greek Cypriot students' ideas of historical empathy. I L. Perikleous & D. Shemilt (Red.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Association for Historical Dialogue and Research.

Perikleous, L. N. (2014). Deanna Troi and the TARDIS: Does historical empathy have a place in education? *International*

*Journal of Historical Learning Teaching & Research*, *12*(2), 22–30.

Perrotta, K. (2016). *More than a feeling: A study on conditions that promote historical empathy in middle and secondary social studies classes with "the Elizabeth Jennings project"* [Georgia State University].

Perrotta, K. & Bohan, C. H. (2018). More than a feeling: Tracing the progressive era origins of historical empathy in the social studies curriculum, 1890–1940s. *The Journal of Social Studies Research*, *42*(1), 27–37. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.01.002

Perrotta, K. & Bohan, C. H. (2020). Can't stop this feeling: Tracing the origins of historical empathy during the Cold War era, 1950–1980. *Educational Studies*, *56*(6), 599–618. https://doi.org/10.1080/00131946.2020.1837832

Popp, S., Gorbahn, K. & Grindel, S. (2019). Introduction. I S. Popp, K. Gorbahn & S. Grindel (Red.), *History education and (post-)colonialism. International case studies*. Peter Lang.

Portnoy, L. B. & Rabinowitz, M. (2014). What's in a domain: understanding how students approach questioning in history and science. *Educational Research and Evaluation*, *20*(2), 122–145. https://doi.org/10.1080/13803611.2014.885844

Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* Cappelen Damm Akademisk.

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (1), 58–76.

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

Rastas, A. (2012). Reading history through Finnish exceptionalism. I K. Loftsdóttir & L. Jensen (Red.), *Whiteness and*

*postcolonialism in the Nordic region. Exceptionalism, migrant others and national idenities*. Routledge.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.

Retz, T. (2015). A moderate hermeneutical approach to empathy in history education. *Educational Philosophy & Theory*, *47*(3), 214–226. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.838661

Retz, T. (2018). *Empathy and history: Historical understanding in re-enactment, hermeneutics and education* (Bd. 35). Berghahn.

Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *7*, 132–146. https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048

Ringer, F. (1997). *Max Weber's methodology: The unification of the cultural and social sciences*. Harvard University Press.

Roberts, C. E. (2019). *Understanding historical empathy through the dialogue of elementary school students: A qualitative research study* [North Carolina State University].

Rosenlund, D. (2011). *Att hantera historia med ett öga stängt: samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter*. Lunds universitet.

Röder, D. (2019). Showing Africa: The visual representation of Africa and Africans during the period of imperialism in German history textbooks. I S. Popp, K. Gorbahn & S. Grindel (Red.), *History education and (post-)colonialism*. Peter Lang.

Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. Cappelen Damm Akademisk.

Said, E. W. (2019). *Orientalism*. Penguin Books. (Opprinnelig utgitt 1978)

Sakslind, R., Skarpenes, O. & Hestholm, R. (2018). *Middelklassekulturen i Norge. En komparativ sosiologisk studie*. Spartacus forlag AS.

Santiago, M. & Castro, E. (2019). Teaching anti-essentialist historical inquiry. *The Social Studies*, *110*(4), 170–179. https://doi.org/10.1080/00377996.2019.1600463

Scholtz, G. (2015). Ast and Schleiermacher: Hermeneutics and critical philosophy. I J. Malpas & H.-H. Gander (Red.), *The Routledge companion to hermeneutics*. Routledge.

Schüllerqvist, B. (2014). Vad finns i din historiska innehållsrepertoar? Ett bidrag til historiedidaktisk teoriutvekling. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.

Scribner, C. F. (2019). Sublime understanding: Cultivating the emotional past. I M. H. Gross & L. Terra (Red.), *Teaching and learning the difficult past: Comparative perspectives*. Routledge.

Seng, L. K. & Wei, L. S. (2010). From living under attap to residing in the sky: Imagination and empathy in source-based history education in Singapore. *History Teacher*, *43*(4), 513–533.

Sibeko, G. J. & Eriksen, K. G. (2021). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, K. G. Eriksen & M. K. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.

Sjøberg, S. (2014). PISA–syndromet: Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt norsk tidsskrift*, *31*(1), 30–43.

Smith, P. R. (2018). Collecting sufficient evidence when conducting a case study *Qualitative Report*, *23*(5), 1043–1048.

Stavelie, H. (2017). *Lærerrollen i møte med nye styringsforventninger* [Universitetet i Oslo]. Oslo.

Stenvoll, D. & Svensson, P. (2011). Contestable contexts: The transparent anchoring of contextualization in text-as-data. *Qualitative Research*, *11*(5), 570–586.

Stoddard, J. (2021). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–18. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982

Stokhof, H. J. M., De Vries, B., Martens, R. L. & Bastiaens, T. J. (2017). How to guide effective student questioning: A review of teacher guidance in primary education. *Review of Education*, *5*(2), 123–165. https://doi.org/10.1002/rev3.3089

Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, *8*(1), Art. 9, 19 sider.

Stoll, L. C. (2014). Constructing the color-blind classroom: Teachers' perspectives on race and schooling. *Race, ethnicity and education*, *17*(5), 688–705. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885425

Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of 'race'. *European Journal of Women's Studies*, *21*(1), 9–24. https://doi.org/10.1177/1350506813507717

Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.

Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research – the ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *58*(6), 678–694. https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821089

Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, *8*(1). https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Thue, F. W. (2019). Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019. *Historisk tidsskrift*, *98*(2), 167–190. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04

Timmermanns, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, *30*(3), 167–186.

Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, *20*(2), 87–110. https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1

Van Nieuwenhuyse, K., Roose, H., Wils, K., Depaepe, F. & Verschaffel, L. (2017). Reasoning with and/or about sources? The use of primary sources in Flemish secondary school history education. *Historical Encounters*, *4*(2), 23.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking & understanding. Innovative designs for new standards.* Routledge.

Virta, A. & Kouki, E. (2014). Dimensions of historical empathy in upper secondary students' essays. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2014: 2), 137–160.

Wedege, T. & Skott, J. (2006). *Changing views and practices? A study of the KappAbel mathematics competition*. Norwegian Center for Mathematics Education.

Weihe, H.-J. W. (2008). *Empati og etikk*. Abstrakt.

Weyringer, S., Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2012). Values and knowledge education. Experiences with teacher trainings. I D. Alt & R. Reingold (Red.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (Moral Development and Citizenship Education). Sense Publishers. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-6091-837-7

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), 74–87.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Zembylas, M. (2014). Theorizing "difficult knowledge" in the aftermath of the "Affective turn": Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, *44*(3), 390–412. https://doi.org/10.1111/curi.12051

Zembylas, M. (2016). Making sense of the complex entanglement between emotion and pedagogy: Contributions of the affective turn. *Cultural Studies of Science Education*, *11*(3), 539–550. https://doi.org/10.1007/s11422-014-9623-y

Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Aase, T. H. & Fossaskåret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.

## *Vedlegg 1 – Inkludert empirisk forskning etter 2009*

| Empirisk forskning om historisk empati siden 2009, **elevperspektivet**, kronologisk rekkefølge | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Forfatter (år) | N=antall deltakere i studien | Alder på elever | I/ut av under-visning | Forskningstema |
| Colby (2010) | N=4 | 12-13 | I | Hvordan elever tenker historisk og empatisk i møte med kilder |
| Endacott (2010) | N=20 | 13-14 | I | Elevers affektive påkobling i en læreprosess i historie |
| Seng & Wei (2010) | N=5 | 13-14 | Ut | Læreres og elevers rolle i kildebasert undervisning som skal fremme forestillingsevne («imagination») og empati |
| D'Adamo & Fallace (2011) | N=22 | 9-10 | I | Hvordan elevers historiske empati/historiske perspektivtaking forbedret seg gjennom et undervisningsforløp |
| Periklous (2011) | N=32 | 9-12 | Ut | Utforske historisk empati hos gresk-kypriotiske elever gjennom skriveoppgaver |
| Rantala (2011) | N=128 | Voks-ne | I | Studenters evne til å skille nåtid og fortid og 'gå i skoene' til en historisk aktør |
| Davison (2012) | N=45 | 14-15 | I | Elevers tolkning og utvikling av historisk empati, og om affektive eller kognitive oppgaver bør komme først i læreprosessen |
| Endacott (2014) | N=6 | 16-17 | Ut | Hvordan historisk empati påvirker historisk forståelse og kontekstuell kunnskap |
| Nygren, Sandberg & Vikstrøm (2014) | N=110 | 16-19 | I | Elevers historiske tenkning og historiske empati når de jobber med primærkilder fra en digital base |
| Virta & Kouki (2014) | N=96 | 16-19 | I | Historisk empati i elevers tekster om et sensitivt tema |
| de Leur, van Boxtel & Wilschut (2015) | N=16 | 15-16 | Ut | Oppgaver som skal fremme empati i lærebøker: elevers oppfatning av disse oppgavene, og kognitive og affektive elementer i dem |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Hillman (2015) | N=uklart | 18-20 | Uklart | Én del av studien er relevant: historisk empati og plassen til studenters følelser når de skriver tekster etter å ha sett videoer av tidsvitner fra Holocaust |
| Kosti, Kondoyianni & Tsiaras (2015) | N=22 | 12-13 | I | Utforsker hvordan drama kan fremme historisk empati |
| Nygren (2016) | N=39 | 17-18 | I | Forholdet mellom historisk tenkning og empati i etisk ladde og pedagogisk vanskelige temaer |
| Perrotta (2016) | N=29 | 12-14 + 16-18 | I og ut | Hvordan elevers sosiale identitet påvirker deres historiske empati i møte med kilder om en «underrepresented historical figure» |
| Rantala, Manninen & van den Berg (2016) | N=22 | 16-17 | I | Vurderer historisk empati gjennom en undervisningsprosess |
| Davison (2017) | N=45 | 14-15 | I | Argumenterer for at historisk empati kan fremme både affektive og kognitive dimensjoner gjennom tre steg i «The empathic pathway». |
| de Leur, van Boxtel & Wilschut (2017) | N=254 | 14-16 | I | Effekten ulike skriftlige oppgaver har på elevers kunnskap, interesse og historiske empati, forstått som kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv påkobling |
| Nersäter (2019) | N=3 klasser | 16 | I | Hva elever trenger for å tolke og vurdere kilder om temaene imperialisme og dekolonisering i Afrika |
| Nolgård & Nygren (2019) | N=126 | 15-16 | Ut | Samspillet mellom historisk tenkning og historisk empati i elevers svar på nasjonale prøver |
| Roberts (2019) | N=16 | 7-8 | Ut | Elevers refleksjoner og historisk empati, forstått som kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv påkobling |
| Wilschut & Schiphorst (2019) | N=99 | 15-16 | I | Elevers læring og rekonstruksjon av historisk perspektiv |

*Vedlegg*

| Empirisk forskning om historisk empati siden 2009, **lærerperspektivet**, kronologisk rekkefølge | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Forfatter (år) | N | Alder på elever | I/ut av undervisning | Forskningstema |
| Cunningham (2009) | N=4 | 11-16 | I og ut | Hvordan lærere konseptualiserer og femmer historisk empati |
| Endacott & Sturtz (2015) | N=1 | 11-12 | I | En lærers pedagogiske tenkning rundt historisk empati, synliggjort gjennom planlegging og gjennomføring av et undervisningsopplegg |
| Bartelds, Savenije & van Boxtel (2020) | N=27 | Lærer + 16-19 | Ut | Historielæreres og elevers forståelser for innhold, formål og undervisningsstrategier knyttet til historisk empati |

| Empirisk forskning om historisk empati siden 2009, **lærebøker**, kronologisk rekkefølge | | |
|---|---|---|
| Forfatter (år) | | Forskningstema |
| Morgan (2015) | Lærebøker | Lærebøkers diskursive konstruksjoner av fortiden, hvordan disse lar leseren sette seg inn i ulike sosiale og emosjonelle kontekster |
| Bjerre (2021) | Lærebøker | Fortidsperspektiver i danske læremidler, hva disse betyr for læreres undervisning og elevers møte med fortiden, og følgelig kriterier for læremidler i historie |

## *Vedlegg 2 – Undervisningsplan med endringer i rødt*

| Aktivitet | Innhold | Gruppe | Tid |
|---|---|---|---|
| **Time 1** | | | |
| Forberedelse og introduksjon | Overordnet mål:<br>- kunne kritisk vurdere imperialismen ut fra ulike perspektiver og i kontekst<br>Læringsmål:<br>- fortelle om ulike former av imperialisme<br>- diskutere årsaker til imperialismen<br>- diskutere sentrale hendelser under imperialismen og koloniseringen av Afrika<br>- diskutere konsekvenser av imperialismen<br>- tolke historiske kilder<br>- med bakgrunn i imperialismen komme med begrunnete refleksjoner på makt- og velferdsfordelingen i verden i dag<br>Lærestoff:<br>- Kosmos 9 – Historie, kapittel 2, side 108-123.<br>- historiske førstehåndskilder<br>- nettkilder<br>Vurdering:<br>- dramatisering og egenvurdering i grupper + skriftlig prøve<br>Introduksjon:<br>- vise tid (tidslinje)<br>- vise rom (bruke kart)<br>- repetisjon | Klasse | 15 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | - kort definisjon av imperialisme og kolonisere<br>- om historiske kilder<br>Elevene skal jobbe med noen utvalgte førstehåndskilder, bilder og brev som ble laget under imperialismen, av folk som levde da, for å få i gang tanker om temaet vi skal begynne på. | | |
| Studie | Se på den digitale fortellingen og få utdelt kilder slik at de kan studere noen av dem nærmere. | Klasse | 15 |
| Refleksjon | Tenk på kildene du har sett og lest og svar på spørsmålene. Husk, det er ingen fasit på disse spørsmålene, det er dine synspunkter som skal komme frem.<br>Hva er likt og ulikt i kildene i forhold til i dag?<br>Hva tenker du når du leser eller ser på kildene?<br>Hvilke følelser får du når du leser eller ser på kildene?<br>Skriv ned tre spørsmål som du lurer på etter å ha lest eller sett disse kildene. | Individuelt, **skriftlige data** | 10 |
| Dele i plenum | Hva er likt og ulikt i kildene i forhold til i dag?<br>Hva tenker du når du leser eller ser på kildene?<br>Hvilke følelser får du når du leser eller ser på kildene?<br>Hvilke spørsmål har de formulert? | Klasse | 15 |
| **Time 2** | | | |
| Forberedelse | Introdusere oppgaven.<br>Dere skal lage en fremføring i rolle som svarer på ett eller flere av spørsmålene dere skrev sist time. Rollene skal bygge på mennesker dere har lest om eller sett i kildene. Dere kan løse oppgaven på mange ulike måter, for eksempel nyhetsreportasje, fortelling om en hendelse, ulike roller bytter på å fortelle om sine liv, politikermøte, intervju, hot seat osv.<br>Dere skal skrive frem et manus som om dere var historikere. Det betyr at dere ikke kan dikte fritt, men må tolke kildene og vurdere hva som sannsynligvis kunne skjedd. | Klasse | 15 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Vurderingskriterier:<br>- lengde: 5-6 minutter<br>- bruke førstehåndskilder og andrehåndskilder<br>- få frem minst to ulike perspektiver<br>- få tydelig frem hvor og når det skjer<br>- bare ta med ting som kunne ha skjedd, f.eks. ikke ta fly fra England i 1900<br>- skriftlig manus | | |
| Forberedelse | Introdusere kildekritikk | Klasse | 10 |
| Analyse av historiske førstehåndskilder | Velg minst én tekst og ett bilde og skriv ned svar på spørsmålene om kildekritikk.<br>Svare på spørsmål:<br>- Når ble kilden laget?<br>- Hvor ble kilden laget?<br>- Hvem har laget kilden?<br>- Hvis det er tekst: Hva handler kilden om? Hvis det er bilde: Hva ser du på bildet?<br>- Hvem sitt perspektiv viser kilden?<br>- Er det noen sitt perspektiv vi ikke ser i kilden?<br>- Forteller denne kilden oss det samme som andre kilder fra samme tid og sted forteller?<br>- Kan vi stole på at den denne kilden viser et riktig bilde av virkeligheten? Hvorfor / hvorfor ikke? | Individuelt, **skriftlige data** | 20 |
| Forberedelse til søk | Hva mer trenger de å vite for å klare å dramatisere?<br>Skriv ned for å huske til neste gang. | Grupper | 10 |
| **Time 3** | | | |
| Søk etter sekundærkilder | Alle tilgjengelige kilder, også lærer, lærebok og internett. | Individuelt | 30 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Arbeid med å velge perspektiv og roller | Grupper på 3–5 forbereder manus til dramatiseringen | Grupper | 30 |
| **Time 4** | | | |
| Forelesning | Lærerne foreleser og svarer på spørsmål om imperialismen<br>Viktige punkter, jf. læremål og hovedspørsmål:<br>- fortelle om ulike former av imperialisme<br>- diskutere årsaker til imperialismen<br>- diskutere sentrale hendelser under imperialismen og koloniseringen av Afrika<br>- diskutere konsekvenser av imperialismen<br>Ellers perspektiver som hver lærer ser mangler i elevenes arbeid. | Klasse | 30 |
| Skrive manus | Arbeid videre med manus.<br>Bruk lærebok, undervisningen, de historiske kildene, og søk på nettet for å skrive. | Grupper | 30 |
| **Time 5-7** | | | |
| | Jobbe ferdig og fremføring. | Grupper, **data – lydopptak av gruppearbeid** | 60 |
| **Time 8** | | | |
| Metarefleksjon | Hva fikk de frem i dramastykkene, og hva var vanskelig å få frem?<br>Var det ulikt hvordan de ulike gruppene brukte kildene, og dermed hvordan fortellingen ble? Hvem kan vi tro på da? | Gruppe<br>Klasse | 15 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Samtale | Hva er svarene på hovedspørsmålene:<br>1. Hvorfor reiste europeerne ut i verden for å kolonisere land?<br>2. Hvorfor var det akseptert å herske over andre folk?<br>3. Hva var konsekvensene for folk i Afrika?<br>Hvordan er temaet imperialisme aktuelt i dag?<br><br>Fra læremålene for perioden:<br>- med bakgrunn i imperialismen komme med begrunnete refleksjoner på makt- og velferdsfordelingen i verden i dag | | 30 |
| Refleksjon | Studer kildene igjen og svar på spørsmålene. Husk, det er ingen fasit på disse spørsmålene, det er dine synspunkter som skal komme frem.<br>Hva tenker du når du *nå* leser eller ser på kildene?<br>Hvilke følelser får du når du *nå* leser eller ser på kildene?<br>Hvordan tenker du annerledes om disse kildene enn da du leste/så dem for første gang? | Individuelt | 15 |
| Post-test | Elevene gjennomfører post-test<br>Hva har du likt godt og ikke likt ved å arbeide på denne måten? | Individuelt, **skriftlige data** | |

## *Vedlegg 3 – Intervjuguide, evaluering med lærerne*

1. Kan de fortelje litt om dykkar overordna inntrykk og erfaringar etter å ha gjennomført prosjektet? *Runde der alle kjem til orde*.

2. *Elevane si kontekstualisering*
- Klarte elevane å jobbe fram ein kontekst?
    - Korleis/kvifor ikkje?
- Har prosjektet fått fram kompleksitet, nyansar og fleire perspektiv om imperialismen?
    - Korleis/kvifor ikkje?
- Korleis reagerte elevane kjenslemessig på temaet?
- Slik de ser det, kva var formålet med førstehandskjeldene? Fungerte det etter formålet?
- Brukte elevane sine eigne spørsmål frå time 2 i dramaforteljingane?
- I før-testane og samtalar med elevane ser eg spor av at elevane generelt synest det er vanskeleg å skilje mellom ulike historiske hendingar, tider og stadar. Kva tenkjer de om den observasjonen?

3. *Læringsutbytet*
- Kva har elevane lært?
- Kva læring har dei gått glipp av?
- Ser de læring hos elevane som overraskar dykk?
- Kva tenkjer de er det viktigaste læringsutbyte i samfunnsfag generelt?
- Er det elevar som har overraska dykk når de kjem til korleis dei har arbeidd med oppgåva?
- Ut i frå det eg observerte er inntrykket mitt at resultatet er veldig delt: dei som meistrar oppgåva gjer det veldig godt, dei som ikkje meistrar vert verande på det heilt enkle («Korleis er det å bu her?» «Fint»). Kva tenkjer de om den observasjonen?

4. *Notida som kontekst*
- Korleis trur de vår samfunnskontekst påverkar vår og elevane si forståing av imperialismens tidsalder?
- Korleis påverkar skulen som kontekst undervisning om imperialismens tidsalder?
- Ynskjer vi forståing eller fordøming av haldningane europearane hadde på den tida?
- Læreplanen i samfunnsfag legg vekt på arbeid mot fordommar og rasisme. Har prosjektet fremma eller utfordra fordommar og rasisme?

- I løpet av prosjektet, har de snakka om Afrika i dag eller rasisme i dag? Kva var elevane sin respons på det?

*5. Prosessen*

- Korleis har de opplevd å vere deltakarar i prosjektet?
- I prosjektet er det ei forskarrolle, lærarroller, elevroller – Kven har 'eigd' prosjektet i dei ulike fasane?
- Då vi møttest i vår, sa de at det ynskte å ha noko igjen for å vere med i prosjektet. Kva tenkjer de no, har de fått det, i så fall, kva?

## *Vedlegg 4 – Før- og ettertest*

**Oppgave 1:**

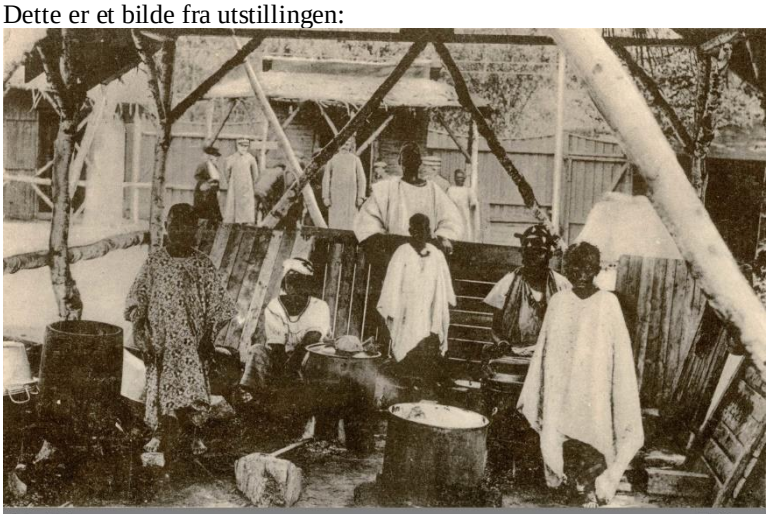
Birgitte leser om jubileumsutstillingen i Oslo i 15. mai til 11. oktober 1914.

Den var en feiring av 100-årsjubileum for Grunnloven, og skulle vise Norges historiske utvikling. 1,4 million nordmenn var innom.

I fornøyelsesavdelingen lå det en «negerlandsby» eller «Kongolandsby». Der var det over 80 mennesker som var hentet fra Senegal for at nordmenn skulle få se hvordan livet i Afrika var. Folk kjøpte billetter og gikk rundt for å se på de utstilte menneskene og det de gjorde.

Slike utstillinger var vanlige i hele Europa og Nord-Amerika på den tiden.

Dette er et bilde fra utstillingen:




Etter å ha lest om utstillingen og studert bildet utbryter Birgitte: «Folk i 1914 var jammen dumme som stilte ut mennesker!»

Er du enig med Birgitte?

Start svaret ditt slik:

Jeg er enig/uenig/delvis enig (velg det som passer) med Birgitte fordi…

**Oppgave 2 ble ikke analysert i denne avhandlingen, og er derfor ikke med her.**

**Oppgave 3:**

Det neste temaet du skal i gang med er imperialisme. I Kosmos 9 står det:

«Ordet imperialisme betyr "å herske". Perioden 1870-1914 blir i historien kalt imperialismens tidsalder. Du skal få se at denne perioden handler om at land ønsker å herske over andre land.»

Denne oppgaven er for å finne ut hva dere kan om temaet før vi starter. Skriv ned det du tenker og tror nå.

1. Hvilke land tror du ønsket å herske over andre?
2. Hvilke land tror du ble hersket over?
3. Hvorfor tror du noen land ønsket å herske over andre land?
4. Hvorfor tror du folk tenkte det var greit å herske over andre?
5. Vet du noe annet om imperialisme?/Hva synes du er det viktigste du har lært om imperialismen?

## *Vedlegg 5 – Godkjenning av prosjektet, NSD*

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

# Vurdering

**Referansenummer**

537075

**Prosjekttittel**

Å skape fortellinger om fortiden

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NLA Høgskolen AS

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

Helga Bjørke Harnes, hbh@nla.no, tlf: 92041310

**Type prosjekt**

Forskerprosjekt

**Prosjektperiode**

01.07.2018 - 01.12.2022

**Vurdering (1)**

**22.05.2019 - Vurdert**

Denne vurderingen erstatter vurderingen til innmelding 61130.

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 22.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2022.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## *Vedlegg 6 – Samtykkeskjema, elever, foreldre og lærere*

### Deltakelse i forskingsprosjektet
***«Å skape fortellinger om fortiden»***

**Vil du delta i et forskingsprosjekt?**

Målet med prosjektet er å undersøke hvordan ungdomsskoleelever kan lese og tolke historiske kilder og lage en fortelling basert på kildene. Med historiske kilder mener jeg alt som kan gi informasjon om hvordan det var å leve i fortiden; bilder, fortellinger, statuer, brev, dagbøker, avisartikler og mye mer. Fortellingen elevene skal skrive skal vise litt av hvordan verden var på den tiden da kildene ble laget.

For å finne ut av dette, trenger jeg hjelp av deg.

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

Dersom du vil være med, betyr det

- å svare på en kort oppgave, våren 2019
- å være i klassen mens jeg observerer, våren og høsten 2019
- å bli med på et undervisningsopplegg som jeg og din lærere har planlagt sammen og der jeg gjennomfører observasjon, samler inn små oppgaver og gjør noen lydopptak, høsten 2019
- å lage en fortelling, høsten 2019
- å svare på en kort oppgave, høsten 2019
- for enkelte elever å være med på intervjuer

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke deg uten å gi noen grunn. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Hva gjør jeg med opplysninger om deg?**

Det du er med på (tekstene, observasjoner og eventuelle lydopptak og intervju) vil bare bli brukt til det jeg har beskrevet på dette arket. Jeg deler det ikke videre og oppbevarer det trygt på passordbeskyttet server.

Jeg og mine veiledere, Marie Smith-Solbakken (Universitetet i Stavanger) og Lars Gaute Jøssang (NLA Høgskolen), vil ha tilgang til datamaterialet.

Det jeg finner ut gjennom prosjektet mitt skal jeg skrive i en slags eksamen i bokform som alle som vil kan lese. I boken kommer jeg ikke til å bruke ditt ekte navn, og passer ellers på at ingen kan gjenkjenne noen som er med.

Når prosjektet er avsluttet, 01.06.22., sletter jeg alle personopplysninger, det betyr alle opplysninger som viser hvem som er med i prosjektet.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av disse
- å få rettet eller slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om hvordan jeg behandler dine personopplysninger. Kontaktinfo: personvernombudet@nsd.no eller 55 58 21 17.

Venleg helsing

Helga Bjørke Harnes

hbh@nla.no, 55 53 69 81

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *«Å skape fortellinger om fortiden»*. Jeg samtykker til å delta i prosjektet og til at forskeren kan bruke observasjoner, intervjuer og mine tekster i sitt arbeid.

Jeg samtykker til at mine opplysninger blir brukt fram til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.22.

---

(Navn, blokkbokstaver)

---

(Dato, Signatur)

# Deltakelse i forskingsprosjektet
## *«Å skape fortellinger om fortiden»*

**Vil du la ditt barn delta i et forskingsprosjekt?**

Målet med doktorgradsprosjektet mitt er å undersøke hvordan ungdomsskoleelever kan lese og tolke historiske kilder og lage en kontekstualisert fortelling basert på kildene. Med historiske kilder mener jeg alt som kan gi informasjon om hvordan det var å leve i fortiden; bilder, fortellinger, statuer, brev, dagbøker, avisartikler og mye mer. En kontekstualisert fortelling skal vise forståelse for hvordan verden var på den tiden da kildene ble laget.

For å finne ut av dette, trenger jeg hjelp av ditt barn.

**Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Dersom barnet ditt blir med, betyr det

- å svare på en kort oppgave, våren 2019
- å være i klassen mens jeg observerer, våren og høsten 2019
- å bli med på et undervisningsopplegg som jeg og læreren har planlagt sammen og der jeg gjennomfører observasjon, samler inn små oppgaver og gjør noen lydopptak, høsten 2019
- å lage en fortelling, høsten 2019
- å svare på en kort oppgave, høsten 2019
- for enkelte elever å være med på intervjuer

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger at ditt barn kan delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å gi noen grunn. Det vil ikke ha negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis du ikke vil gi samtykke eller senere velger å trekke det.

**Hva gjør jeg med opplysninger om deg?**

De dataene og personopplysningene jeg samler inn (tekstene, observasjoner og eventuelle lydopptak og intervju) vil bare bli brukt til det jeg har beskrevet på dette arket. Jeg behandler det konfidensielt og oppbevarer det trygt på passordbeskyttet server.

Jeg og mine veiledere, Marie Smith-Solbakken (Universitetet i Stavanger) og Lars Gaute Jøssang (NLA Høgskolen), vil ha tilgang til datamaterialet.

I forskningspubliseringen vil alle deltakere bli anonymiserte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.12.22 og personopplysninger blir slettet ved prosjektets slutt.

**Dine rettigheter**

Så lenge ditt barn kan gjenkjennes i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert, og å få utlevert en kopi av disse
- å få rettet eller slettet personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om hvordan jeg behandler personopplysninger. Kontaktinfo: personvernombudet@nsd.no eller 55 58 21 17.

Vennlig hilsen

Helga Bjørke Harnes

hbh@nla.no, 55 53 69 81

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet *«Å skape fortellinger om fortiden»*. Jeg samtykker til at mitt barn kan delta i prosjektet og til at forskeren kan samle inn data om mitt barn til bruk i sitt doktorgradsarbeid; observasjon, elevarbeider, lydopptak og intervju.

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger blir brukt fram til prosjektet er avsluttet, ca. 01.12.22.

---

(Navn forelder, blokkbokstaver)

---

(Dato, Signatur)

# Deltaking i forskingsprosjektet «Å skape forteljingar om fortida»

**Formål**

Det overordna formålet med phd-prosjektet mitt er å undersøke korleis elevar set historiske hendingar og personar inn i sin kontekst. Elevar skal analysere historiske kjelder og skrive ei historisk forteljing basert på kjeldene. Målet er at elevane får forståing for historie som fortolkande og perspektivrik, og øve opp kritisk haldning og historisk innleving, i tillegg til å lære fakta om temaet kjeldene handlar om.

Eg ynskjer å undersøkje dette frå eit lærar-, elev- og forskarperspektiv, og eg treng difor å samarbeide med lærarar i førebuinga, gjennomføringa og evalueringa av eit undervisningsopplegg.

Resultata frå prosjektet vil bli publisert som ein monografi, og som artiklar i tidsskrift etter at prosjektet er ferdig.

**Kva inneber det for deg å delta?**

Det inneber eit samarbeid om å planlegge, gjennomføre og evaluere eit undervisningsopplegg, deltakande observasjon og fokusgruppeintervju/planleggingsmøte.

Samarbeidet vil i hovudsak skje i løpet av kalenderåret 2019.

**Det er frivillig å delta**
Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan trekke samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli anonymiserte. Det vil ikkje ha negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

**Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg handsamar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Datamaterialet vil ligge på passordbeskytta server, og namn og kontaktopplysningar vil bli erstatta med ein kode som vert lagra på eigen namneliste åtskilt frå resten av datamaterialet.

Eg og mine rettleiarar, Marie Smith-Solbakken (Universitetet i Stavanger) og Lars Gaute Jøssang (NLA Høgskolen), vil ha tilgang til datamaterialet.

I publikasjonane vil alle deltakarar bli anonymiserte.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.12.22. og personopplysningar vert sletta etter avslutta prosjekt.

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av desse
- å få retta eller sletta personopplysningar om deg,
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om handsaminga av dine personopplysningar.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at handsaminga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du har spørsmål om handsaming av personopplysningar generelt, ta kontakt med NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing

Helga Bjørke Harnes

Prosjektansvarlig

Epostadresse: hbh@nla.no

Telefonnummer, kontor: 55 53 69 81, mob. 920 41 310

**Samtykkeerklæring**

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Å skape forteljingar om fortida», og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

☐ å delta i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningsopplegg, inkludert gruppeintervju og at prosjektansvarleg gjennomfører deltakande observasjon i mine timar.

Eg samtykker til at mine opplysningar vert brukt fram til prosjektet er avslutta, ca. 01.12.22.

---

(Namn prosjektdeltakar)

---

(Dato, Signatur)