




Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorutdanning for 8.-13. trinn	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Ingvild Handeland	 (signatur forfatter)
Veileder: Ketil Knutsen	
Tittel på masteroppgaven: Historisk empati og samisk historie: en komparativ analyse av historisk empati uttrykt i lærebøkers samiske fortellinger Engelsk tittel: Historical empathy and Sámi history: a comparative analysis of historical empathy expressed in textbook's Sámi narrations.	
Emneord: Samisk historie Historiedidaktikk Demokratisk medborgerskap Historisk empati Historisk kontekstualisering Perspektivtaking Affektiv forbindelse	Antall sider: 111 Stavanger, 16.05.21

Forord

Det er flere som fortjener en stor takk for deres bidrag i arbeidet med denne masteroppgaven, og for å være gode støttespillere gjennom et veldig spesielt master år under en epidemi. Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Ketil Knutsen, for å ha vært en tålmodig, dyktig og grundig veileder gjennom hele året. Takk for lærerike samtaler og gode innspill. Jeg har satt mer pris på det enn du vet.

Videre vil jeg rette en stor takk til mine fantastiske medstudenter som har gjort disse fem årene på lektorstudie til en utrolig opplevelse som jeg sent vil glemme. Takk for zoom-dialoger, forelesningsnotater, skriveøkter, idédugnad, innspill og støttende ord det siste året. Jeg vet det har vært en tung og frustrerende tid for de fleste av oss, og jeg setter dermed ekstra stor pris på tiden dere har valgt å tilbringe sammen med meg.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min som har støttet og heiet på meg gjennom hele skolegangen. Under masterskriving har dere bidratt med støttende, oppmuntrende og kjærlige ord som har vært til stor hjelp for min mentale helse. Dere er alle en stor kilde til motivasjon, og har hjulpet meg masse til å stole på meg selv. Takk for at dere aldri tviler på meg, og støtter meg i alle mine mål, håp og drømmer.

Stavanger, mai 2021.

Ingvild Handeland

Sammendrag

Denne masteroppgaven fokuserer på historisk empati og samisk historie, samt hvordan dette kommer til uttrykk i lærebøker for videregående skole. Det er valgt tre lærebøker som utgjør det empiriske materialet i analysen – *Alle tiders historie*, *Perspektiver* og *Tidslinjer*.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan sikter lærebøker i historie for videregående skole mot å utvikle historisk empati gjennom det samiske innholdet?* Den historiedidaktiske analysen fokuserer på samiske fortellinger og hvordan lærebøkene tilrettelegger for historisk empati. Det har også vært nødvendig å henvise til norske læreplaner for å understreke både samenes relevans og skolemyndighetenes fokus på historisk empati.

For å besvare problemstillingen er det blitt brukt et teoretisk rammeverk som baserer seg på Endacott og Brooks konseptualisering av historisk empati, og de tre elementene *historisk kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektiv forbindelse*. Det har vært vesentlig for oppgaven å se på utviklingen av historisk empati i historiedidaktikken, og hvordan ulike forskere har konseptualisert begrepet for å kunne presisere hvilken tilnærming til konseptet som passer denne oppgaven.

Hensikten til masteroppgaven kan anses som todelt. Først og fremst er målet å skape en bedre forståelse for lærebøkers mulighet til å bidra til elevenes utvikling av historisk empati. For det andre forsøker avhandlingen å belyse hvordan historisk empati kan bidra til bedre forståelse og toleranse for menneskegrupper som en selv ikke tilhører. Forståelsen av fortiden påvirker hvordan en forstår nåtiden og eventuelt hvilke forventninger en har til fremtiden. Historisk empati kan dermed bidra til fordomsfrihet, toleranse, mangfold og demokratiske verdier som storsamfunnet setter høyt i dag.

Abstract

This master thesis focuses on historical empathy and Sami history, as well as how this is expressed in upper secondary school textbooks. Three textbooks have been selected which constitute the empirical material of the analysis – *Alle tiders historie, Perspektiver og Tidslinjer*.

The main research question is: *How do history textbooks for upper secondary school aim to develop historical empathy through the Sami narrations?* The history didactic analysis focused on Sami stories and how the textbooks facilitate historical empathy. It has also been necessary to refer to Norwegian curricula to emphasize both Sami's relevance and the school authorities' focus on historical empathy.

A theoretical framework based on Endacott, and Brook's conceptualization of historical empathy has been applied to answer the research question, focusing on the three elements *historical empathy perspective taking and affective connection*. It has been essential for the thesis to look at the development of historical empathy in history didactics, and how various researchers have conceptualized the concept, in order to be able to specify which approach suits this dissertation.

The purpose of the master thesis can be considered as two folded. First and foremost, the goal is to cultivate a better understanding of textbooks' ability to contribute to pupil's historical empathy development. Secondly, the dissertation attempts to shed light on how historical empathy can contribute to better understanding and tolerance for groups of people to whom one does not belong. The understanding of the past affect hoe one understands the present and possibly which expectations one has for the future. Historical empathy can thus contribute to freedom from prejudice, tolerance, diversity and democratic values that society values today.

Forord
Sammendrag
Abstract

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA	1
MASTEROPPGAVE.....	1
KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	7
1.1 PRESENTASJON AV TEMA	7
1.2 HENSIKT OG PROBLEMSTILLING.....	9
<i>1.2.1 Avgrensning.....</i>	<i>9</i>
1.3 OPPGAVENS RELEVANS	10
1.4 STRUKTUR.....	12
2.1 SKIFTENDE FORESTILLINGER OM DET SAMISKE I SAMFUNNSFAGLIGE LÆREPLANER I NORSK GRUNNSKOLE	13
2.2 SAMISKE TEMA I SAMFUNNSFAG – EN NEDPRIORITERING.....	14
2.3 NORDMANNENS BILDE – EN UNDERSØKELSE AV NORSKE LÆREPLANERS FREMSTILLING AV SAMER	15
2.4 «... HALVPARTEN SKULLE VÆRE OM SAMENE ...»	16
KAPITTEL 3: TEORETISK RAMMEVERK.....	18
3.1 LÆREPLAN FOR HISTORIE I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING.....	18
3.1.1 Kunnskapsløftet (LK06)	19
3.1.2 Fagfornyelsen (LK20).....	23
3.2 HVA ER HISTORISK EMPATI?	27
3.2.1 Bakgrunnshistorie.....	29
3.2.2 Historisk empati, eller historisk sympati?	32
3.2.3 Historisk empati – en kognitiv eller affektiv prosess?	33
3.2.4 Konseptualisering av historisk empati.....	35
<i>Definisjonen av historisk empati.....</i>	<i>41</i>
3.3 Historisk empati i skolen.....	43
KAPITTEL 4: METODOLOGISK RAMMEVERK.....	46
4.1 METODEBESKRIVELSE	46
4.2 RAMMER FOR UNDERSØKELSEN	47
4.2.1 Analytisk modell.....	49
4.3 UTVALG AV LÆREBØKER.....	50
4.4 FREMGANGSMÅTE.....	54
4.5 VALIDITET OG RELABILITET	55

KAPITTEL 5: ANALYSE AV LÆREBØKENE	57
5.1 ANALYSE AV <i>ALLE TIDERS HISTORIE</i>	57
5.2.1 <i>Historisk kontekstualisering</i>	57
5.2.2 <i>Perspektivtaking</i>	60
5.2.3 <i>Affektiv forbindelse</i>	63
5.2.3 OPPSUMMERING	65
5.2 ANALYSE AV <i>PERSPEKTIVER</i>	66
5.2.1 <i>Historisk kontekstualisering</i>	66
5.2.2 <i>Perspektivtaking</i>	68
5.2.3 <i>Affektiv forbindelse</i>	72
5.2.4 <i>Oppsummering</i>	75
5.3 ANALYSE AV <i>TIDSLINJER</i>	75
5.3.1 <i>Historisk kontekstualisering</i>	75
5.3.2 <i>Perspektivtaking</i>	78
5.3.3 <i>Affektiv forbindelse</i>	82
5.3.4 <i>Oppsummering</i>	85
KAPITTEL 6: KOMPARATIV ANALYSE	86
6.1 HISTORISK KONTEKST	86
6.1.1 <i>Oppgaver</i>	87
6.1.2 <i>Brødtekst</i>	88
6.2 PERSPEKTIVTAKING	90
6.2.1 <i>Oppgaver</i>	91
6.2.2 <i>Brødtekst</i>	92
6.3 AFFEKTIV FORBINDELSE	96
6.3.1 <i>Oppgaver</i>	97
6.3.2 <i>Brødtekst</i>	98
KAPITTEL 7: AVSLUTTENDE TANKER	102
7.1 OPPSUMMERING	102
7.2 KONKLUSJON	104
7.3 VIDERE PERSPEKTIVER	106
KILDELISTE	107

Kapittel 1: Innledning

I dette kapittelet vil jeg først og fremst presentere oppgavens tema og problemstilling. Deretter vil oppgavens relevans presenteres og diskuteres for å belyse både hensikten med forskningen og hva den kan bidra med på fagfeltet.

1.1 Presentasjon av tema

Samene er en folkegruppe som har opplevd mye fiendtlighet, motvilje og diskriminering gjennom historien. De har opplevd flere hundre år med forsøk på kolonisering og fornorskning noe som har resultert i marginalisering og usynliggjøring av samene i det norske samfunnet. Det eksisterer fortsatt fordommer mot samene i det norske samfunnet som overskygger realiteten og fakta.¹ Mange samer opplever hatytringer, diskriminering og hverdagsrasisme også i dagens samfunn; den vanligste formen for diskriminering i dag er etnisk diskriminering. Å være annerledes enn samfunnets majoritet er ofte noe som kan føre til krenkelse, diskriminering og ungdom, spesielt i ungdomsmiljøet. Som minoriteter er de samiske ungdommene sårbare.² Holdningene forklares ofte på en av to måter: 1) diskrimineringen kan være tilknyttet gamle fordommer og usannheter om samer, eller 2) nordmenn flest har generelt sett liten kunnskap om samer og hvordan de lever i dagens samfunn.³

Skolen er en arena som bør benyttes for å få klarhet i usannhetene om samene, i tillegg til bedre kunnskap om deres historie og hvordan de lever i dagens samfunn. Skolene har mulighet til å fremme fakta om de historiske hendelsene, samenes språk, kultur og levemåter, samt utvikle elevenes evne til å vurdere ulike fremstillinger av samene. Skolemyndighetene har også hatt ulike syn på *det samiske* gjennom historien. I dag står det derimot tydelig skrevet at elevene i videregående skole skal få opplæring i historie som *skal gi innsikt i mangfoldet av levetilstand og livsbetingelser for mennesker i fortiden*.⁴ Utdanningsdirektoratet er også tydelig på at samisk språk og kultur er en del av den felles norske arven, som Norge og Norden har et særskilt ansvar å verne om. *Det skal fremmes toleranse, gjensidig respekt og*

¹ Reaidu, "fortellinger og fordommer."

² Samiske Veivisere, "Diskriminering eller hatefulle ytringer mot samer."

³ Ibid.

⁴ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – samisk plan (HIS2-02)*.

*forståelse for menneskerettighetene.*⁵ Historiefaget skal bidra til å øke elevenes forståelse om at alle samfunn har ulike verdier og holdninger som er et resultat av ulike historiske prosesser.⁶ Hvordan samene blir behandlet i dag har rotfeste i tidligere historiske hendelser der samene lenge ble sett som undermennesker av etniske nordmenn. Ved å bedre forstå historien kan elevene utvikle mer forståelse og tolerante holdninger for samene og deres levemåter nå i dag.

Ved å bruke konseptet *historisk empati* for å bedre forstå samisk historie kan elevene utvikle evnene til å se samenes utfordringer, levemåter og handlinger i lys av historisk kontekst.⁷ Elevene vil da kunne utvikle evnene til å bedre forstå hvorfor samene ble behandlet som slik som de ble ut ifra datidens historiske kontekst, og deretter vurdere hva dette har å si for hvordan samene blir møtt i dagens samfunn. Ved å benytte historisk empati som metode for historieforståelse vil elevene få økt begripelse for sammenhengene mellom handlinger og hendelser i fortiden, samt innsikt i det faktum at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden både blir forstått og hvordan den blir fremstilt. I eldre historie, som for eksempel i middelalderen, er samene hovedsakelig blitt beskrevet av ikke-samer. Historien deres blir dermed både presentert og fortolket fra et utenfra-perspektiv, noe som fører til et veldig ensidig bilde av samene. Det skjer en endring etter hvert som det dukker opp flere kilder som kommer fra samer, men det er ikke spesielt mange av de før nærmere 1700- til 1800-tallet. Ved å vurdere ulike historiske kilder og perspektivene de fremstiller vil elevene kunne få en økt forståelse for både hvordan samene ble behandlet i fortiden og hvordan de blir behandlet i dag.

Elevenes møte med historie skjer på ulike arenaer, som for eksempel ved film, reportasjer, politiske taler, m.m. I skolesammenheng har læreboken oftest den dominerende rollen som formidler av de historiske fortellingene. I pedagogikk boken *Lærerens verden* argumenterer Imsen at minimumskravet for å drive undervisning har lenge vært kritt, tavle og den trykte læreboka.⁸ Med den økende digitaliseringen og dagens enkle tilgang til digitale ressurser kan lærere enkelt ha tilgang til andre læremiddel. Læreboken har likevel en lang tradisjon i norsk skole og blir fortsatt brukt som hoved læremiddel for mange. Oppsummert søker denne

⁵ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – samisk plan* (HIS2-02). Se også Regjeringen, *st.meld.nr.11* (2005-2006).

⁶ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – samisk plan* (HIS2-02).

⁷ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – kjerneelementer* (HIS01-03).

⁸ Imsen, *Lærerens verden*.

oppgaven derfor å redegjør for hvordan tre lærebøker for videregående skole tilrettelegger for historisk empati i de samiske fortellingene.

1.2 Hensikt og problemstilling

I lys av det presenterte utgangspunktet vil fokuset være på samisk historie samt konseptet historisk empati, i tillegg til hvordan tre lærebøker for videregående skole formidler historisk empati i deres samiske fortellinger. For å orientere oss i nåtiden ser man ofte på erfaringer som er blitt gjort i fortiden, og tilknytter de til nåtidens hendelser. Dette gjøres ofte på en av to måter: 1) ved tolke fortidens erfaringer ut ifra nåtidens verdier og oppfatninger, eller 2) ved å forstå at fortidens erfaringer baseres på datidens historiske kontekst. Sistnevnte er det som kan defineres som historisk empati, som er et konsept som etter hvert har fått en sentral plass i det norske historiefaget.

Historiedidaktikk har vært et sentralt fagfelt gjennom hele studieløpet på lektorutdanningen i historie, og etter å ha jobbet i skolen ble det et naturlig valg å skrive en fagdidaktisk masteroppgave. Hensikten ved denne undersøkelsen er todelt. Først og fremst er formålet å skape en bedre forståelse for hvordan lærebøker kan være med på å utvikle elevenes historiske empati. For det andre forsøker avhandlingen og redegjør for hvordan historisk empati kan bidra til bedre forståelser for mennesker som tilhører en annen folkegruppe enn elevenes. Oppgavens problemstilling er derfor formulert som følgende:

Hvordan sikter lærebøker i historie for videregående skole mot å utvikle historisk empati gjennom det samiske innholdet?

1.2.1 Avgrensning

For å være innenfor avhandlingens rammer er det blitt gjort spesifikke valg for å avgrense oppgaven. For å få et bredt utvalg til gjennomførelsen av komparativ analyse er det valgt ut tre lærebøker som er produsert i tråd med LK06. Avhandlingens empiri består av de tre lærebøkene *Alle tiders historie*, *Tidslinjer* og *Perspektiver*. De tilhørende nettstedene til

lærebøkene er ikke den del av denne oppgavens analyse. Fokuset vil være på de fysiske bøkene, som vil bli ytterligere presentert og forklart i oppgavens metodedel.

Videre er avhandlingen avgrenset til de delene av lærebøkene som spesifikt omhandler samisk historie. Det vil raskt bli ett omfattende prosjekt å undersøke historisk empati i hele læreboken, og for å kunne gå i dybden er det bedre å avgrense analysen til et spesifikt tema. Historisk empati er best oppnådd dersom en undersøker historiske figurer eller grupper som har opplevd urett, som for eksempel samene eller jødene. Samene ble valgt på bakgrunn av deres urfolkstatus og den lange historien med diskriminering som fortsatt preger de i dag. Hvordan Norge har behandlet samene kan reflekteres i hvordan vi i dag møter flyktninger og andre tilflyttere. Ved å bedre forstå samisk historie vil ikke elevene bare kunne forstå behandlingen av samene, men det er også mulig å trekke paralleller og forstå behandlingen av andre minoriteter i dagens samfunn.

1.3 Oppgavens relevans

Hensikten med oppgaven er å utforske hvordan historisk empati kommer til uttrykk i lærebøker fra videregående opplæring. Spesifikt hvordan konseptet kommer til uttrykk i de samisk historiske fortellingene. I dag er Norge et multikulturelt samfunn med landsborgere fra hele verden. Globaliseringen øker, og det er ikke usannsynlig at vi bare er i starten av kulturmøteprosessen, der mennesker med ymse kulturbakgrunn møtes og samvirker. Ulike folkegrupper har ikke alltid samarbeidet godt. Selv om vi gjerne skulle likt å tro at dette er noe som tilhører fortiden kan vi ikke være blinde. Det er mange som opplever hatkriminalitet, diskriminering og krenking på grunn av deres etniske bakgrunn også i dag.

Ungdomsårene er en sårbar alder der pubertets hormonene løper løpsk og elevene går gjennom både en fysisk-, personlig-, sosial- og kognitiv utvikling. De forsøker å finne sinn plass i samfunnet, hjemme, i skolegården, i klasserommet, osv. og i møte med de ulike arenaene utvikler de sin individuelle- og sosiale identitet. For noen er det spesielt viktig å bli inkludert og akseptert av en gruppe, og de gjør gjerne hva som helst for å passe inn.

Ungdommer evner ikke alltid å se hva som er *rett* og hva som er *galt* i sine forsøk på å finne sin tilhørighet. De bruker ord som homo, hore, lesbe, same og jøde som negativt ladde ord,

men ofte skjønner de ikke hvorfor dette oppfattes som fordomsfullt og diskriminerende. Dette er noe som de må lære og det er skolens ansvar å bidra. Skolen forpliktes å opplære elevene til å bli gode demokratiske medborgere, og lære bort grunnleggende verdier som respekt, toleranse, tros-og ytringsfrihet og valgfrihet. Skolen har også et særskilt ansvar om å [...] *fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering.*⁹

Minoriteter, nasjonale minoriteter og urfolk har gjennomgått mye urett gjennom historien. De har blitt utsatt for diskriminering, rasisme, kolonisering, assimilering og masse mord, m.m. Til tross for at storsamfunnet har endret seg mye siden den tid, er det fortsatt mennesker som møter samene med fordommer og diskriminerende oppførsel. Dette skjer til tross for at de aller fleste ser på historien deres, og hvordan myndighetene behandlet de, som brudd på menneskerettigheter. Hvordan de er blitt behandlet er en mørk del av norsk historie, likevel møter samisk befolkning mye hatefulle ytringer og oppførsel enda. Hvordan har det seg slik at såpass mange diskriminerer samene fortsatt? Hvis vi fortsatt har en lang vei å gå med en folkegruppe som har vært en del av landet i flere hundre år, hvordan møter vi da *nye* minoriteter? Har vi lært av samenes historie, eller vil historien gjenta seg med andre minoriteter? Dette er vanskelig å svare på. Det vi vet er at skolen er en arena der elevene skal lære seg menneskeverd, rettferdighet, og å bli gode demokratiske borgere. Historiefaget skal være med på å utvikle elevenes evne til å være kritisk tenkere, og å forstå at ulike historiske hendelser er påvirket av datidens verdier, holdninger, levekår og mer. Dette kan også applikeres nåtiden. Hvordan storsamfunnet handler, hvordan du selv handler, eller hvordan naboen din handler, er påvirket av erfaringer og nåtidens verdier, holdninger, levekår, osv. Elevene må også evne å forstå at det samme gjelder fortiden.

Ved å undersøke fremstillinger av samisk historie i ulike lærebøker og å vurdere historisk empati, vil en få bedre innsikt i hvordan elevene møter historien. Uten historisk empati vil ikke historien gi mye mer enn en overfladisk forståelse. Historien vil da være betydningsløs, og det vil bli vanskelig å forstå hvordan fortidens historie påvirker dagens samfunn. Det vil da også være vanskelig å lære fra fortidens *feiltrinn*. Historisk empati kan derfor bli sett på som en av nøkkelingrediensene for å oppnå reflekterende, demokratiske medborgere. Hvordan samfunnet har behandlet samene i fortiden kan være med på å styre hvordan eventuelt andre minoriteter blir behandlet nå, eller i fremtiden. Historisk empati forutsetter at elevene kan

⁹ Utdanningsdirektoratet, *Demokrati og medvirkning*.

overveie forbindelser mellom ulike fenomener, handlinger og hendelser i fortiden. I tillegg, innebærer det at elevene forstår at ulike ståsteder er en avgjørende faktor for både hvordan fortiden oppfattes og fremstilles.¹⁰ Ikke nok med det, men elevene skal også forstå at alt av hendelser, fenomener og handlinger i fortiden er et resultat av menneskers valg og prioriteringer. Som en virkning vil de forhåpentlig også forstå at det samme gjelder for nåtiden.

Valget landet på lærebøker som empirisk materiale fordi de har en særskilt plass i norsk skole, og blir fortsatt mye brukt til tross for at en har enklere tilgang på mer læremiddel i dag på grunn av all digitaliseringen. I og med at lærebøker ofte er hoved læremiddelet til elevene, er det interessant å se på hvordan den historiske empatien kommet til uttrykk akkurat her. Med de nye læreplanene vil det etter hvert komme nye lærebøker, og det er derfor interessant å se på hvordan det ble gjort i de gamle bøkene, for å kunne bidra med eventuelle endringer for de nye lærebøkene. Eventuelt sammenligne ved en senere anledning.

1.4 Struktur

Avhandlingen består av sju kapitler som er oppdelt i forskjellige underkapitler. I kapittel to presenteres tidligere forskning på samiske tema i skolesammenheng. Deretter redegjøres det for teori som er tilknyttet konseptet historisk empati, samt hvordan både samiske tema og historisk empati kommer til uttrykk i LK06 og LK20, i kapittel tre. I kapittel fire klargjøres det for det metodiske rammeverket som er brukt i avhandlingens analysedel, i tillegg presenteres kriteriene som benyttes som analyseverktøy. Det er kapittel tre og fire som danner grunnlaget for analysen som redegjøres for i kapittel fem. Lærebøkene blir først analysert individuelt, men i kapittel seks gjennomføres det en komparativ analyse av funnene. Til slutt oppsummeres funnene i en konkluderende avslutning i kapittel sju. Her vil også tanker og refleksjoner rundt videre forskning bli presentert.

¹⁰ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – kjerneelementer* (HIS01-03).

Kapittel 2: Tidligere forskning

I dette kapitlet vil det bli presentert tidligere forskning som er gjort på samisk kultur og historie i skolen. Dette ble valgt i stedet for tidligere forskning på historisk empati og lærebøker fordi de er de samiske delene som utgjør empirien. På grunn av oppgavens problemstilling anses det derfor som mer relevant å vise tidligere forskning som er gjennomført om samiske tema. Dette er bare et utvalg av all forskningen som finnes der ute, men på grunn av oppgavens rammeverk må dette kapitlet være noe begrenset.

2.1 Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole

Håkon Rune Folkenborg fikk i 2017 utgitt en studie der han undersøker *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole*.¹¹ Hensikten med arbeidet hans var hovedsakelig rettet mot skolemyndighetene, og han forsøker, i form av denne læreplananalysen, å vise de [...] *skiftende forestillinger om samisk kultur og historie i perioden fra 1954 til 2013*.¹² Folkenborg har også en sekundær hensikt, læreplananalysen vil forsøke å [...] *vise oss i hvilken grad samene inngår i forestillingen om en overordnet norsk nasjonal identitet*.¹³ Det som er mest interessant med studiet hans, og som er relevant for denne oppgaven, er at han forsker på hvordan denne forestillingen endrer seg og om det skjer i takt med endrede forestillinger om samene. For å utvikle historisk empati må elevene kunne forstå at atferd, handlinger og fenomen endrer seg i tråd med endringer i samfunnet og normer i storsamfunnet. Eneste forskjellen er at de skal lære dette fra læreboken, mens Folkenborg forsøker å finne svar på dette i læreplanen. Nå er lærebøker sterkt knyttet til læreplanen, og denne oppgavens lærebøker er laget ut ifra Kunnskapsløftet 2006, som er en av læreplanene Folkenborg forsker på. Folkenborgs forskning er derfor ikke bare interessant fordi han forsker på samiske fremstillinger knyttet til skole, men fordi han forsker på læreplanen som denne oppgavens empiri er basert på.

¹¹ Folkenborg, "Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole."

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

Gjennom å analysere flere læreplaner kommer han frem til at det tok lang tid før skolemyndighetene valgte å prioritere og inkludere samisk historie som en del av historieopplæringen. Til tross for at skolemyndighetene allerede i 1950-årene varslet om [...] *endret holdning og vurdering omkring det samiske urfolket*, ble ikke samisk historie og kultur en del av norske læreplaner før 1974. Folkenborg argumenterer at det noe sene gjennombrudd bør sees som et resultat av de lokale motstandene mentalitet skifte om samene i skolen møtte, spesielt det *samiske kjerneområdet* Finnmark. Fra 1974 har samisk kultur og historie vært et selvsagt tema i norsk skole, og de mer inkluderende tendensene ble ytterligere forsterket med L-97 og LK-06, der det ble et økt fokus på urfolksstatus og rettigheter.

2.2 Samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering

Borghild Hanem Kavli har forsket på samiske temaers plass i samfunnsfag og hvorvidt dette blir prioritert eller nedprioritert på skolene hun har brukt som intervjuobjekt. I 2019 leverte Kavli en masteroppgave ved NTNU med tittelen *Samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*. Hun har gjennomført en kvalitativ undersøkelse av seks ungdomsskolelærere sine undervisninger om samiske tema og har deretter drøftet lærernes prioriteringer og kartlegger årsaken bak valgene deres.¹⁴ Forskningsarbeidet ble valgt på bakgrunn av den manglende forskningen på hvordan samfunnsfaglærere underviser om samiske tema, i tillegg til mangelen på forskning som ser på differansen mellom lærere i enspråklige og tospråklige kommuner. Hensikten med Kavlis forskningsarbeid var å [...] *finne ut om elevene på ungdomstrinnet lærer nok med tanke på kompetansemål som omhandler samiske tema, samt om lærerne har nok kompetanse og kunnskap til å undervise om det*.

Gjennom analyse av flere intervju har Kavli kommet frem til at samiske tema faktisk blir nedprioritert av samfunnsfaglærere på flere ungdomskoler. Det er noe ulik bakgrunn for hvorfor de nedprioriterer denne delen av faget. Kavli konkluderer med at det er flere av lærerne som har for liten kunnskap og nødvendig kompetanse til å undervise om samiske tema, der noen har et ønske om mer opplæring mens andre ikke har det. Hun poengterer at de tospråklige kommunene har en fordel med at de har samiske institusjoner i kommunen som kan bidra med å øke deres kunnskap om tema. Dette kommer tydelig frem ved at elevene i de tospråklige kommunene hun undersøker oppfyller flere av kompetansemålene om samiske

¹⁴ Kavli, *samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*.

tema enn elever i enspråklige kommuner.¹⁵ Ulempen med de tospråklige kommunene er at lærerne ofte velger å hoppe over samiske tema fordi de antar at elevene kan mye om dette fra før, men det er ikke alltid tilfellet.

2.3 Nordmannens bilde – en undersøkelse av norske læreplaners fremstilling av samer

Siri. J. G. Stoaas masteravhandling *Nordmannens bilde – en undersøkelse av norske læreplaners fremstilling av samer* fra 2019 tar for seg læreplaner i perioden 1974-1997. Hun viser hvordan samfunnets oppfatning av samene også gjenspeiles i skolemyndighetenes prioritering av samiske tema i skolen. Samen har gått fra å være helt utelatt fra norske læreplaner til å være et selyfølgelig tema.¹⁶ Dette er spesielt interessant med tanke på hvordan dette skiftet også kommer frem i lærebøker i dag ved fremstilling av samisk historie. Stoa søker å finne svar på hvordan dette paradigmeskifter synliggjøres i de ulike læreplanen, i tillegg forsker hun på eventuelle andre mentale skifter som fremtreder. I avhandlingen presenterer hun hva som fremheves og hva som utelates om samene, og drøfter hvordan disse mentalitets holdningene var påvirket av samtiden. Akkurat dette er noe som er en del av historiske empati, spesifikt det å se hva i samtiden det var som påvirket datidens holdninger og handlinger. Selv om det ikke spesifikt er brukt ordet historisk empati her så er dette noe som inngår i konseptet.

Stoa har gjennomført en analyse som tar det multimodale aspektet ved læreplanen i betraktning og hun har derfor undersøkt både de generelle delene av læreplanene, fagplanene og eventuelle bilder. Selve analysen er en komparativ analyse der hun sammenlikner de ulike læreplanene med hverandre. Hun ser på utviklingen over tid og trekker linjer til aktuelle politikk, hendelser og uttalelser i samtiden.¹⁷ En interessant refleksjon hun kommer med er at flere viktige historiske hendelser er blitt valgt bort, som for eksempel Alta-aksjonen, til og med i læreplanen som kom etter 1997.¹⁸ Videre poengterer hun at det er viktig at samenes historie får tyngde i historiefaget slik at alle elever, som skal utdannes til gode demokratiske medborgere, har forståelse for Norges historie. Samene er en viktig del av den, og ved å

¹⁵ Kavli, *samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*.

¹⁶ Stoa, *Nordmannens bilde*.

¹⁷ Stoa, *Nordmannens bilde*.

¹⁸ Ibid.

minimalisere samenes representasjon i læreplanen så ser det ut som at samenes historie ikke er viktig.

Stoa konkluderer at det har skjedd tre skifter i hvordan samer har blitt fremstilt i norske læreplaner, 1) fra utelatelse til inkludering, 2) samene er referert til som urbefolkning og ikke bare minoritet, og 3) egen samisk versjon av læreplanen. Hun mener at utviklingen etter dette ser ut til å ha stagnert, og at fremstillingene har noenlunde holdt seg konstant. Videre klargjør hun at konklusjonen hennes er at fremstillingene er stereotypiske og det er fokus på kulturelle elementer som er annerledes fra den norske.¹⁹ Stoa mener at det er viktig at samene selv eier sin historie og at de får ta del i hva som skal tas med i læreplanene.

2.4 «... halvparten skulle være om samene ...»

Joakim Borch Heimstads masteravhandling «... halvparten skulle være om samene ...» fra 2018 er en komparativ lærebokanalyse av lærebøker fra videregående opplæring. Heimstad har forsket på hvordan samisk historie kommer til uttrykk i ulike lærebøker i historie, og han undersøkte om produksjonsforholdene påvirket fremstillingene. Det som er mest interessant med denne masteravhandlingen er at han spesifikt har fokusert på de samiske fremstillingene i lærebøkene, og han har valgt lærebøker som er både norske- og samiskproduserte.

Forskningsarbeidets hensikt er å finne svar på hvilken historieforståelse som samene om kommer til uttrykk i både norskproduserte og samiskproduserte lærebøker.²⁰

Heimstad argumenterer at tidligere forskning har hovedsakelig tatt utgangspunkt i lærebøker som er norskproduserte, og har dermed ekskludert samiske læreverker, noe som har ført til mangler ved forskningen.²¹ Videre poengterer han at dette må bli sett i sammenheng med diskursen om nasjonal identitet, der Folkenborg har vært en viktig forsker. Ved å velge å se på de samiske fremstillingene i mer enn bare de standard norskproduserte lærebøkene er målet å se om det er noen særegne forskjeller i historiefremstillingene.

¹⁹ Stoa, *Nordmannens bilde*.

²⁰ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

²¹ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

Avhandlingens konklusjon er at det er et tydelig i skille i historieforståelsen som presenteres i de ulike læreverkenes fremstillinger.²² Alle de norske lærebøkene har et fokus på å synliggjøre samhandling og kontakt mellom nordmenn og samer, og hvordan kontakten mellom de to folkegruppene er med å danne deres identiteter. I det samiskproduserte lærebøkene er det noe annerledes, her er [...] *ressurskamp en sentral komponent i framstillingen av den historiske utviklingen*. Lærebøkene presenterer altså to ulike historiske perspektiver av hendelsene, og Heimstad poengterer at dette har noe med både historien og bøkens produksjonsforhold å gjøre.

²² Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

Kapittel tre vil presentere og diskutere teori som belyser oppgavens problemstilling. Teorien er grunnlaget for det analytiske rammeverket som undersøkelsen vil omhandle og som vil bli videre diskutert i oppgavens metode del. Denne delen av avhandlingen skal redegjør for det historiedidaktiske konseptet *historisk empati*, der historikeren Jason Endacott vil være en sentral forsker. Det er Endacott og Brooks sin konseptualisering av historisk empati som vil ligge til grunn for lærebokanalysen som gjennomføres i denne avhandlingen. Teorien vil bli brukt til å utvikle og formulere konkrete kriterier som skal anvendes i undersøkelsene av lærebøkene, *Alle tiders historie*, *Tidslinjer og Perspektiver*, og hvordan historisk empati kommer til uttrykk i fremstillingene av samene. Kapittelet starter med å presentere læreplaner for historie i videregående opplæring og hvordan historiske empati, i tillegg til samisk historie, kommer til uttrykk her.

3.1 Læreplan for historie i videregående opplæring

For å gjøre en lærebokanalyse er det nødvendig å forstå fagets innhold og dermed hva som står skrevet i den formelle læreplanen for faget. På bakgrunn av dette vil det være interessant og relevant å klargjøre hvordan historisk empati som konsept kommer til uttrykk i læreplanen. Det er viktig å presisere at denne oppgaven ikke skal ta for seg en grundig læreplananalyse, men det som står skrevet i læreplanen er relevant for den tilnærmingen til historisk empati som vil bli brukt i lærebokanalysen som skal gjennomføres i denne avhandlingen. For å kunne gjøre en god vitenskapelig analyse av den samiske delen i historie lærebøkene er det også nødvendig å ha kunnskap om hva det forventes at elevene skal kunne om samisk kultur og historie. Det er i all hovedsak Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) som er av relevans på bakgrunn av at lærebøkene ble skrevet da det var denne læreplanen som var gjeldende. Den nye læreplanen som ble gjeldende nå i 2020 vil også bli nevnt fordi historisk empati, slik utdanningsdirektoratet forstår det, blir forklart i en mye bredere forstand her. I tillegg har historisk empati fått en mye mer sentral plassering i Fagfornyelsen av 2020.

3.1.1 Kunnskapsløftet (LK06)

Lærebøker er som oftest et resultat av læreplans tolkninger, og lærebøkene som analyseres i denne oppgaven er laget etter LK06. Den norske læreplanen fungerer som en felles retningslinje for opplæring, og er en oversikt over innholdet og målene for opplæring i alle de ulike fagene. Hvilke aktiviteter en vil benytte for å dekke læreplanmålene, samt hva en vektlegger mest, er det derimot den enkelte lærer som må ta stilling til. Læreplanen i historie fra 2006 er delt inn i seks kategorier; *fagets formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering*. Deretter deles faget inn i to hovedområder; *samfunn og mennesker i tid og historieforståelse og metoder*.

Med LK06 innførte skolemyndighetene en ny læreplan som la mye vekt på grunnleggende ferdigheter, som for eksempel å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig. Selve strukturen i læreplanen for videregående opplæring ble ikke endret, men det kom inn nye betegnelser og det ble sammensetninger av fag som tidligere hadde vært enkelt fag. Det er egne læreplaner for Kunnskapsløftet samisk. Disse læreplanene er likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikt.²³ Det har vært skiftende forestillinger om samisk kultur og historie i norske læreplaner gjennom historien, og det har ikke alltid vært en egen samisk læreplan. Utviklingen har rot i både politikk og samfunnsnormer, og hvordan samiske tema fremstilles i læreplanen samsvarer med datidens forestillinger om samene. I dag har samenes historie og kultur en mye større plass i norske læreplaner enn de har hatt før. For å bli gode demokratiske medborgere er det viktig at elevene har forståelse for Norges historie. Historien er en del av den norske kulturarven, og samene er en viktig del av den, noe som igjen gjør samisk historie til en viktig del av historiefaget. Skolemyndighetene antyder at de forstår den samiske historiens viktighet ved å gi plass i læreplanen til opplæring om det samiske.

Samisk historie i LK06

I kunnskapsløftet fremstilles ikke spesielt mange konkrete kompetansemål som omhandler samisk historie. Historisk har samene gått fra å være ekskludert fra norske læreplaner til å være et selvfølgelig tema med konkrete kompetansemål som viser til den samiske historien.²⁴

²³ Utdanningsdirektoratet, *Samisk i skolen*.

²⁴ Stoa, *Nordmannens bilde*.

Hva som får plass i læreplanene er preget av samfunnets verdigrunnlag og holdninger. Det skiftende synet om samene i samfunnet har kommet til uttrykk i læreplanene gjennom historien.²⁵ Med L97 skulle opplæringen av den samiske befolkningen ikke lenger være alene styrt av *ikke-samer*, derimot skulle opplæringen da skje på samiske premisser og etter samiske pedagogiske metoder. Slik er det enda den dag i dag. Det som er interessant er at fokuset på opplæringen til samiske elever ser tilsynelatende ut til å overskygge det å videreutvikle opplæringen om samisk kultur og historie generelt i norsk skolevesen. Som et resultat oppleves gjerne de konkrete kompetansemålene om samene i de ulike læreplanene som veldig generelle og stereotypiske fremstillinger.²⁶ Dette er noe problematisk fordi det også er viktig at elever som ikke er samer får innsikt i deres historie og kultur slik at elevene tydeligere forstår samiske forhold i dagens samfunn.

Det er en generell enighet i mange land at elevene skal, gjennom historiefaget, få en oversikt over fortiden i tillegg til å se ulike sammenhenger i fortiden slik at de evner å forstå hvorfor samfunnet har blitt slik som det er i dag.²⁷ Skal norske elever oppnå denne forståelsen om samiske forhold må læreplanen også sørge for at samiske tema blir inkludert. Det er kun et av kompetansemålene i historie for videregående opplæring som eksplisitt bruker ordet *samisk*, og det er følgende:

- *Gjøre rede for sentrale trekk ved samisk historie og diskutere samenes forhold til stater med samisk bosetning fram til omkring midten av 1800-tallet.*²⁸

Selv om kompetansemålene som omhandler samisk historie er av generell art er det likevel deler av læreplanen som implisert at en skal ta for seg det som har med samene å gjøre fordi de har urfolksstatus i Norge. I tillegg har de lenge vært en minoritetsgruppe med sin egen kultur og historie, og egne likestilte samiske læreplaner siden 1997. Samer gikk gjennom mye på 1800 – og 1900-tallet som er relevant for deres historie og hvordan de ble behandlet av den norske stat. Derfor er kompetansemål som tar for seg denne historiske perioden også tilknyttet samene, men det er av implisitt art.

²⁵ Stoa, *Nordmannens bilde*.

²⁶ Ibid.

²⁷ Lund, *Historiedidaktikk*.

²⁸ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-02)*.

Kompetansemål som implisitt referer til samisk historie er følgende:

- *Gjøre rede for samfunnsforhold og statsutvikling i Norge fra ca. 700 til ca. 1500 og diskutere mulig påvirkning fra andre kulturer, samfunn og stater.*
- *Gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken.²⁹*

Det er, som nevnt, egne læreplaner for Kunnskapsløftet samisk. Planene anses som likeverdige og parallelle læreplaner for opplæring i samiske distrikt.³⁰ Det er også mulig for elever som ikke bor i samiske distrikt å følge LK06 samisk. Elevene som har rett på opplæring i samisk, men som bor i andre deler av Norge, kan følge læreplanen i samisk for enten første- eller andrespråk. I noen av fagene får de ellers opplæring etter de nasjonale læreplanene, fordi det ikke er laget samiske parallelle læreplaner for alle fag.³¹ Det finnes en egen læreplan for samisk i historiefaget. Her finner du følgende samisk relaterte kompetansemål:

- *Presenter hvordan de nordiske statene og Russland trakk sine grenser i samiske områder og drøfte konsekvenser for den samiske befolkningen.*
- *Gjør rede for sentrale trekk ved samisk historie og diskutere forhold mellom samer og stater med samisk bosetting fram til omkring midten av 1800-tallet.*
- *Gjør rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800-tallet og 1900-tallet, og diskuter noen konsekvenser av denne politikken.*
- *Gjør rede for bakgrunn for utviklingen av samiske organisasjoner og institusjoner.*

32

²⁹ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-02)*.

³⁰ Utdanningsdirektoratet, *Kunnskapsløftet-samisk*.

³¹ Ibid.

³² Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie – samisk plan (HIS2-02)*.

Den nasjonale læreplanen for historie i videregående skole har bare ett kompetansemål som direkte bruker ordet same, mens den samiske læreplanen har til sammenligning fire kompetansemål som eksplisitt bruker ordet same. Hvorfor skolemyndighetene mener at dette er viktig for samiske ungdommer, men mindre viktig for andre norske skolebarn, er ikke godt å vite. Dersom en skal utdanne gode demokratiske medborgere som er fordomsfrie og ikke diskriminerende så vil disse kompetansemålene være like relevant for all norsk ungdom, uansett etnisitet. Historiebøker som er laget etter den samiske læreplanen vil ikke analyseres i denne oppgaven, men det er likevel relevant å redegjør for den vesentlige forskjellen mellom antall samisk relaterte kompetansemål i de to parallelle læreplanene.

Historisk empati i LK06

Historisk empati er et mye omdiskutert begrep som historikere har tilegnet betydelig oppmerksomhet de tre siste tiårene. Det har vært en komplisert diskusjon rundt konseptet, og det har vært vanskelig å bli enige om en god klasseroms modell for å operasjonalisere historisk empati. På bakgrunn av dette er det ikke sjokkerende at LK06 ikke eksplisitt bruker begrepet historisk empati i læreplanen for historie. Likevel, kommer konseptet implisitt til uttrykk i historiefagets kompetansemål. I første omgang er det essensielt å forstå hvordan Utdanningsdirektoratet har formulert LK06 slik at historisk empati har blitt vektlagt uten at selve begrepet er brukt. Det må poengteres at det kun er noen få kompetansemål i historie som kan knyttes opp mot historisk empati, og at de ikke dekker hele det teoretiske aspektet ved konseptet. Likevel er det betydelig flere enn det er kompetansemål som er relatert til samisk historie.

Hvordan disse kompetansemålene kan knyttes til historisk empati kommer til å bli tydeligere når avhandlingens konseptualisering av begrepet blir presentert senere i kapittelet. Her presenteres noen av kompetansemålene i historie for Vg2 og Vg3 som kan tilknyttes historisk empati. Det er flere kompetansemål som kan anses som kompetansemål for utvikling av historisk empati. Elevene skal kunne:

- *presentere en historisk person og drøfte hvordan samtidige ideer og samfunnsforhold påvirket denne personens tenkemåter og handlinger.*
- *identifisere ulike historiske forklaringer og diskutere hvordan slike forklaringer kan prege historiske framstillinger*
- *identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger*
- *utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling*
- *gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse*
- *gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse.*
- *presentere sentrale trekk ved kolonialismen og situasjonen i et ikke-europeisk område på 1800-tallet, sett fra ulike perspektiver*
- *undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden.* ³³

3.1.2 Fagfornyelsen (LK20)

Skolemyndighetene har de siste årene arbeidet med å konstruere nye felles læreplaner for norsk skole. Den omtales som *Fagfornyelsen* fordi alle fagene i grunnskolen og videregående opplæring er blitt fornyet. Offisielt heter den nye læreplanen *Kunnskapsløftet 2020*. Både fagets innhold og målene for opplæring har blitt endret i alle fag. Den overordnede delen er

³³ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-02)*.

også ny og erstatter den generelle delen av læreplanen. Kort sagt så medbringer Fagfornyelsen et søkelys på *dybdeløring* og *kjerneelementer*. Utdanningsdirektoratet har meddelt at de ser på kjerneelementene som det aller viktigste innholdet, og det er dette elevene må lære for å mestre og klare å bruke faget, både på skolen og i hverdagen.³⁴ Dette kan være alt fra metoder og begrepet til ulike tenkemåter og forestillinger. Ved skolestart høsten 2020 ble den nye læreplanen gjeldende og den vil bli innført trinnvis over en periode på tre år. LK20 anses som relevant for denne oppgaven fordi det har skjedd en interessant endring i historiefagets læreplan angående historisk empati. Begrepet ble som nevnt ikke anvendt i LK06, men i LK20 er ikke begrepet bare blitt en eksplisitt del av læreplanen, men det er også et av fem kjerneelement.

Samisk historie i LK20

LK20 skiller seg fra LK06 i den forstand at kompetansemålene har blitt veldig store og omfattende. I stedet for å ha flere konkrete kompetansemål som tar for seg spesifikke historiske hendelser er kompetansemålene nå færre og større. I *kompetansemålene etter Vg2* er det ikke et eneste konkret kompetansemål som tar for seg samisk historie. Det står heller ingenting om minoriteter eller nasjonale minoriteter. På mange måter kan en si at samisk historie har fått redusert plass i norske læreplaner ved innføringen av LK20. Kanskje ikke betydelig, men nok til at det er vanskeligere å se hvilke kompetansemål som er implisitt relatert til samisk historie. En kan ikke påstå at det er like stort fokus på de samiske fortellingene når det ikke er konkrete kompetansemål som spesifikt tar for seg deres historie. Det er et kompetansemål som har fokus på samene, og det er følgende:

- *utforske hvordan mennesker har arbeidet for myndiggjøring og frigjøring av norsk og samisk historie, og gjøre rede for hvordan de samtidig har bidratt til utvikling av demokratiet.*³⁵

På lik linje som LK06 finnes det også samiske læreplaner for LK20 som skal fungere parallelt med den nasjonale læreplanen. Spriket mellom antall kompetansemål som bruker ordet same er betydelig redusert, og det ene kompetansemålet er helt likt for begge læreplanene. Igjen, så

³⁴ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS01-03)*.

³⁵ Ibid.

kan det påstås at kompetansemålene i den samiske læreplanen kan være like relevant for ikke-samer som samer. Begge kompetansemålene er fra *Kompetansemål etter VG3* (samisk):

- *Drøfte sammenhengen mellom etableringen av en nasjonal identitet i Norge og fornorskingspolitikken og uretten samene har vært utsatt for.*
- *Utforske hvordan mennesker har arbeidet for myndiggjøring og frigjøring i norsk og samisk historie, og gjør rede for hvordan de samtidig har bidratt til utviklingen av demokratiet.³⁶*

Historisk empati i LK20

Revideringen av læreplanen og innførelsen av Fagfornyelsen har ført til endring for begrepet historisk empati. Det har gått fra å være formulert i en implisitt forstand til å få plass i kjerneelementene, som utdanningsdirektoratet ser på som det aller viktigste innholdet i læreplanen. Det er et stort sprang og betyr at historisk empati vil spille en viktig rolle i historiefaget i flere år fremover. Ikke nok med det, men begrepet står nevnt under avsnittet med tittelen *historiebevissthet* også. Elevene skal ikke bare forstå seg selv som historieskapte og historieskapende, de skal kunne utvikle historisk empati.³⁷ I LK20s kjerneelementet for historiebevissthet står det følgende:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og fremtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt.³⁸

Historiebevissthet og historisk empati er noe overlappende begreper, men en kan være historiebevisst uten å nødvendigvis ha historisk empati. Omvendt kan en se på historisk empati som en av konseptene som kan være med på å utvikle elevenes historiebevissthet. Det er ikke gjensidig utelukkende konsepter. Denne avhandlingen vil ikke ta for seg

³⁶ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS02-03)*.

³⁷ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-03)*.

³⁸ Ibid.

historiebevissthet, men er du kjent med begge konseptene vil du gjerne oppdage et det er en del likheter i konseptualiseringen av begrepene.

I kjerneelementer står det også beskrevet hva skolemyndighetene legger i konseptet historisk empati. Deres forståelse ser ut til å ha noe rotfeste i Endacott sin teori, noe som vil bli tydeligere etter hvert som denne avhandlingen gjør rede for teorien bak konseptet. Historisk empati blir beskrevet slik i kjerneelementene:

Historisk empati, sammenhenger og perspektiver innebærer at elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. De skal kunne vurdere mulige årsaks- og virkningsforhold i historie og hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile. Elevene skal kunne forstå at menneskers utfordringer og handlinger i historiske kontekster. Samtidig skal de også forstå at fortiden ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer. ³⁹

Det er ikke bare i kjerneelementene historisk empati fremstilles i LK20. I kjerneelementene presenteres skolemyndighetenes konseptualisering av begrepet, men i de konkrete kompetansemålene kommer også historisk empati til uttrykk. Dette er ikke nødvendigvis eksplisitt, og kompetansemålene kan minne om en del av kompetansemålene fra LK06. Her er noen av kompetansemålene som kan tilknyttes historisk empati:

- *Reflekter hvordan fortiden former oss som mennesker.*
- *Utforske fortiden ved å stille spørsmål og innhente, tolke og bruke ulikt historisk materiale for å finne svar.* ⁴⁰
- *Reflekter over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden.*

³⁹ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-03)*. Kjerneelementet.

⁴⁰ Utdanningsdirektoratet, *Kompetansemål etter VG2 (HIS1-03)*.

- *Utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger.*
- *Utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i.*
- *Sammenlign ulike framstillinger av en hendelse og reflekter over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst.*
- *Utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurder konsekvensene av valgene de har hatt.⁴¹*

De tre siste kompetansemålene som er presentert skiller seg ut fra kompetansemålene som ble presentert fra LK06. De andre kompetansemålene er noe generelle, og dersom en ikke har spesielt mye bakgrunnsforståelse av historisk empati vil det være vanskeligere å se hva de har med historisk empati å gjøre. De tre siste kompetansemålene er direkte knyttet til konseptualiseringen som blir fremstilt i kjerneelementene, og dermed vil det trolig være enklere å se hva de har med historisk empati å gjøre.

3.2 Hva er historisk empati?

I løpet av de siste to tiårene har konseptet historisk empati fått betydelig med oppmerksomhet, men det har likevel vært vanskelig å definere, operasjonalisere og å bruke i klasserommet. Forskere har brukt en rekke teoretiske og praktiske tilnærminger for bruken av historisk empati i klasserommet, noe som har ført til vedvarende forvirring om selve formålet og fremdriften til historisk empati.⁴² Flere forskere har forsøkt å komme frem til operasjonalisering av historisk empati som er klasseroms vennlig, og det er blitt presentert flere klasseroms modeller. En av de største debattene om historisk empati er hvorvidt det er en kognitiv- eller affektiv aktivitet, noe som det fortsatt florerer debatter rundt.

⁴¹ Utdanningsdirektoratet, *Kompetansemål etter VG3 (HIS1-03)*.

⁴² Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

Utdanningsdirektoratet sin forståelse av konseptet, som allerede er redegjort for, har likhetstrekk med flere av konseptets teorier som vil bli redegjort for i dette delkapittelet. Skolemyndighetens definisjon er av interesse fordi lærebøkene er laget ut ifra de nasjonale læreplanene, og det vil da fungere som et navigasjonssystem i et hav av definisjoner.

Ashby og Lee, 1987: *Empathy in history is an achievement: it is where we get to when we have successfully reconstructed other peoples' beliefs, values, goals, and attendant feelings.*⁴³

Barton og Levstik, 2004: *A process of understanding people in the past by contextualizing their actions.*⁴⁴

Endacott og Brooks, 2013: *Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical figures to better understand and contextualize their lived experiences, decisions, or actions.*⁴⁵

I sitatene presentert ovenfor er bare noen av definisjonene av historisk empati som er blitt formulert. Søker en opp ordet *historical empathy* på internett så er det hovedsakelig de tre definisjonene som dominerer. Det er noen tydelig likhetstrekk i de tre definisjonene, og det synliggjøres at historisk empati stort sett handler om å sette seg inn i historiske figurers perspektiver for å få en bedre forståelse for hvorfor hendelsene utspant på én måte, men ikke en annen.

For å få en bedre forståelse av begrepet og hvordan det bør operasjonaliseres vil dette delkapittelet dykke dypt in i konseptets bakgrunn, og ta opp typiske problemstillinger knyttet til det. Det vil forhåpentligvis gi bedre innsikt i hvordan historisk empati kan anvendes i avhandlingens lærebokanalyse.

⁴³ Ashby & Lee, *Empathy in history*, s.63.

⁴⁴ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*, s.205.

⁴⁵ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*, s.41.

3.2.1 Bakgrunnshistorie

Historielærere har lenge hatt som oppgave å utvikle elevers evne til å forstå hvordan én historisk hendelse har ført til en annen, og mange lærere anser gjerne dette som en selvsagt forutsetning når en er historielærer. Det er blitt anvendt ulike pedagogiske strategier for å få elevene til å forstå hvordan fortidens mennesker tok valg og hvordan de handlet i omstendighetene de stod ovenfor. I tillegg til å få elevene til å forstå at historie er et resultat av menneskers handlinger. Dette er læringsstrategier som har blitt anvendt allerede før prosessen fikk navnet *historisk empati*. Konseptet har blitt utviklet gjennom en rekke teorier, over flere år, innenfor historieundervisningsmetodikk.⁴⁶ Det er likevel noe usikkert når konseptet oppstod.

I 1931 presenterte historikeren Carl Becker konseptet *Everyman His Own Historian*.⁴⁷ I artikkelen argumenterer Becker at alle mennesker, og ikke bare profesjonelle historikere, har evnen til å forstå historie. Han poengterer at dersom historie forstås som minner om alt som er sagt og gjort, er det åpenbart at alle mennesker kjenner til noe historie.⁴⁸ Han er tydelig på at historie ikke bør reduseres til et verifiserbart sett med statistisk. Det er snarere en fantasifull skapelse, en personlig besittelse, som hver og en av oss, har evnene til. En kan bruke sin individuelle erfaring, tilpasse seg sine praktiske eller følelsesmessige behov, og derav danne egen historie.⁴⁹ Ved å ta historiske personligheter og deres tanker i betraktning, antok Becker at mennesker kunne utvikle *tenkning-i-tid* ferdigheter for å oppnå empati for fortidens hendelser.⁵⁰ Opp gjennom årene, etter Beckers påstand, har det vært flere historikere som har arbeidet med å videreutvikle konseptet.

På slutten av 1980-tallet startet forskere å bruke konseptet *historisk empati*, og foreslo at dette var noe som kunne bli brukt i klasserommet for å hjelpe lærere med å fremme historisk resonnering hos elevene. Konseptet fikk etter hvert rotfeste. Ideen om historisk empati fortsatte å vokse gjennom 1990-årene, men det ble også møtt med skepsis og kritikk. Jason

⁴⁶ Geerte & Bruijij, *Historical empathy in a museum*.

⁴⁷ Becker, *Everyman his Own Historian*.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

Endacott forklarer at historisk empati ble møtt av vitenskapelig motstand fordi forskning ikke aksepterte en formell definisjon av historisk empati.⁵¹ Konseptet i seg selv var veldig vidt og det var vanskelig å komme til enighet om hva det egentlig innebar. Det var også mye diskusjon rundt hvorvidt historisk empati er en kognitiv eller affektiv prosess. I tillegg var det opphetet debatter rundt ordet *empati* fordi flere historikere mente at ordet er et synonym til *sympati*.⁵² Mange historikere diskrediterte konseptet og de mente at empati ikke har noe med historieforståelse å gjøre. Imidlertid, kjempet flere lærere tilbake og avviste denne oppfatning. De mente at akademiske historikere ofte hadde en minimal forståelse for klasseromssituasjonen på lavere utdanningsnivå, som ungdomsskole og videregående. Videre argumenterer de at elever i alle aldre absolutt har evnene til å utvikle kritisk tenkende ferdigheter så lenge lærerne er flinke på å bruke undervisningsstrategier som fremmer denne typen ferdigheter.⁵³

På slutten av 1990-tallet var forskere igjen på en søken etter en mer praktisk forståelse av historisk empati.⁵⁴ Ved å forske på empatiske tilnærminger i historie klasserommet startet de å formulere en rekke elementer som så ut til å være essensielle for å utvikle historisk empati hos elevene.⁵⁵ En av disse elementene var ideen om at elever trenger å gjenkjenne perspektiver fra tidligere samfunn. Tidens forskere mente at elever kunne oppnå dette ved å gjenkjenne *annenhet*; det å utvikle en følelse av delte verdier med tidligere samfunn, plassere hendelsene i sammenheng med tiden og forstå at flere synspunkter eksisterte.⁵⁶ Forskere foreslo også at denne tilnærmingen, spesielt sistnevnte som omhandler multiperspektiv, har potensialet til å frembringe kritisk tenkning, demokratiske verdier og annerkjennelse av mangold.⁵⁷

Gjennom starten på 2000-tallet har forskere bemerket at mange lærere bruker noen av disse viktige elementene, noen ganger alle sammen.⁵⁸ Lærerne brukte ulike undervisningsmetoder der de iverksatte historisk empati i undervisningen. Aktiviteter som rollespill, diskusjoner, debatter og filmanmeldelser var bare noen av metodene som ble brukt for å få elevene til å forstå spesifikke hendelser, eller for å plassere hendelsene i en historisk ramme.⁵⁹ På en annen

⁵¹ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

⁵² Ibid.

⁵³ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁵⁴ Lee & Shemilt, *The Concept that Dares not Speak its Name*.

⁵⁵ Yeager & Foster, *The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding*.

⁵⁶ D'Adamo & Fallace, *The multigenre research project*.

⁵⁷ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

⁵⁸ D'Adamo & Fallace, *The multigenre research project*.

⁵⁹ Harris, *Teaching strategies for Developing Historical Empathy*.

side har mange forskere hevdet at lærere ikke er konsekvente på å ha fokus på historisk empati, og det er noen som rett og slett ikke forstår konseptet i det hele tatt. I tillegg har forskere funnet ut mange lærere som forsøkt å fremheve de første to elementene, kontekstualisere og multiperspektiv, opplevde at det ikke bare var ekstremt tidkrevende, men det var også det vanskeligste for elevene å forstå.⁶⁰

Nyere forskning indikerer at de kognitive og affektive aspektene ved historisk empati kan oppnås i klasserom ved primærkilder, gruppearbeid, diskusjoner, ytterligere forskning, med mer.⁶¹ Enhver av disse aktivitetene må være elev-sentrerte undervisningsmetoder som kan oppmuntrer lærere til å videreutvikle sin egen historiske empati mens de deler sin lidenskap for historien med elevene. I tillegg er det forskere som hevder at historisk empati fremmer livslang læring, fordi det tvinger sosiale endringer ved å legge til rette for elevenes anerkjennelse av mangfold, gjensidig forståelse og fordomsfrihet.⁶²

På lik linje som at å utvikle historisk empati er en prosess, så har det vært en lang prosess å utvikle konseptet som et historiedidaktisk fenomen. For at det i det hele tatt har vært mulig å gå fra å være en teori til å bli operasjonalisert i klasserommet har det vært mye fokus på hvilke elementer i læring som kan være med på å skape historisk empati. Becker startet en debatt på 30-tallet som fortsatt ikke anses som ferdig i dag. Det er selvsagt ulike oppfatninger av historisk empati, og som presentert i LK20 har skolemyndighetene i Norge gjort seg en formening om hva konseptet innebærer. Det er mye av det samme som går igjen her, spesielt de tre elementene som handler om kontekstualisering, multiperspektiv og det affektive. Bakgrunnshistorien til historisk empati er lang, og det florerer fortsatt debatter om konseptet. Det er særskilt tre av debattene om historisk empati som vil videre diskuteres i denne avhandlingen; 1) forskjellen på empati og sympati, 2) historisk empati som kognitiv eller affektiv øvelse, og 3) operasjonalisering av historisk empati.

⁶⁰ Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom*.

⁶¹ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

⁶² Harris, *Teaching strategies for Developing Historical Empathy*.

3.2.2 Historisk empati, eller historisk sympati?

Historisk empati har blitt kritisert av forskere for å være et synonym med sympati, noe som har skapt mistro for konseptet. De aller fleste har en oppfatning av hva sympati og empati er, og det er veldig lett å gå i fellen med å tro at de innebærer det samme. På mange måter er begrepene mer motsetninger enn de er synonymer. Dette støttes av at det er flere forskere som argumenterer at historisk sympati er det helt motsatte av historisk empati.⁶³ Det å være sympatisk handler om samfølelse og medfølelse. Empati handler om innlevelse, det å forstå andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner på ulike ting. I historisk empati er det naturligvis et nærliggende fokus på historie i tillegg til empatidelen, og det handler om å kunne kontekstualisere fortiden og innse at vi også i dag deler likheter med historiske personer.

En av hovedårsakene til at historisk empati ble kritisert var fordi mange historikere mente at elevene ikke ble kritisk tenkere ved å bruke følelsene sine. Det har vært vanskelig å tydelig definere historisk empati fordi å engasjere seg i historien på en empatisk måte innebærer affektive tilnærminger som går forbi det kognitive aspektet ved historisk tenking.⁶⁴ Flere forskere har hatt problemer med å akseptere at historieforståelse er mer enn bare en kognitiv prosess. Dette perspektivet på empati er ikke et problem som er unikt innenfor historiedidaktikken, alt som har med hjernen og utvikling å gjøre har også rot i psykologi fagfeltet. Det ble blant annet gjort klinisk forskning på empati fra tidlig 1980-tallet som lagde en tydelig inndeling mellom empati i kognitive og emosjonelle komponenter.⁶⁵ Empati kan altså deles i to og bli forstått som et resultat av enten en kognitiv eller affektiv prosess.

Nyere forskning på psykologi viser at empati er mye mer flerdimensjonalt enn som så, og forskere har antydnet at de kognitive og affektive aspektene ved empati ikke nødvendigvis utelukker hverandre.⁶⁶ Dette er likevel ikke noe alle forskere sier seg enige i. Endacott argumenterer at en kan trekke paralleller mellom disse uenighetene blant psykologer til sosialpedagoger som anerkjenner verdien av historisk empati i klasserommet, som ikke har

⁶³ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

klart å være i stand til å bestemme hvordan historisk empati kan forene dets kognitive og affektive aspekter.⁶⁷

Det gjøres mye forskning på empati, blant annen innenfor psykologi og sosiologi fagfeltene. Det forsøkes, for eksempel, å finne svar på hva empati innebærer eller hva slags ferdigheter som kreves for å oppnå empati. Det er mulig å kjenne på det følelsesmessige for noen andre uten at en nødvendigvis kjenner på sympati. Dersom sympati kan bli sett på som evnen til å vise følelser som en følge av noen andres følelser eller lidelser, vil empati da være *evnen til å identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner*.⁶⁸ Det blir fortsatt brukt flere definisjoner i forskning, og ved et kort internettsøk dukket det opp mer en åtte ulike definisjoner. Skal det tilknyttes historisk empati er det definisjonen som nå ble redegjort som gir mest mening i forhold til det teoretiske aspektet tilknyttet historiske empati.

3.2.3 Historisk empati – en kognitiv eller affektiv prosess?

Den mest kompliserte debatten som omhandler historisk empati, er debatten om hvorvidt det er en kognitiv eller affektiv prosess. Det har vært mye uenigheter rundt tema og flere forskere har sett etter svar i psykologien, noe som har vært med på å videre komplisere konseptets omfang. Mange forskere ser på historisk empati som enten en affektiv- eller kognitiv prosess, men det finnes også et tredje alternativ. Endacott og Brooks argumenterer at historisk empati ikke trenger å være bare en av delen, men at en i stedet kan anse det som en kognitiv-affektiv prosess.⁶⁹ De viser til flere psykologiske studier som støtter opp under denne teorien og konseptualiseringen av historisk empati.

Mange studier karakteriserer historisk empati som en kognitiv prosess der en skal holde seg mest mulig utenfor historien og se på objektive sammenhenger etterfulgt av å bruke perspektiver basert på historiske fakta.⁷⁰ Forskere som foretrekker denne forståelsen av historisk empati mener en kan oppnå historisk empati uten å involveres på et følelsesmessig

⁶⁷ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

⁶⁸ Blystad, "Forskeren forteller: Hva er egentlig empati?"

⁶⁹ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

⁷⁰ Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies*.

nivå. Dette er blitt problematisert fordi selve ordet empati indikerer at det har noe med følelser å gjøre.

Den andre prosessen som kalles for *affektiv historisk empati*, handler om å bry seg om den historiske personen og perspektivene deres.⁷¹ Den affektive forståelsen av konseptet har splittet forskere, og det har vært utallige diskusjoner om emnet. Å sette seg inn i noen andres ståsted, og forestille seg hva de føler og tenker, sees som en affektiv prosess.⁷² Cunningham argumenterer at

*Psychologists highlighted the affective aspects of “empathy” present in the very term “empathia”, the Greek word meaning “to suffer with”. Thus, when history commentators referenced psychological definitions, they labelled empathy a “feeling” or an “emotion», and failed to credit it with cognitive aspects.*⁷³

Den tredje forståelsen av historisk empati er at det er en todimensjonal *kognitiv-affektiv aktivitet*. Her bruker en både en kognitiv og affektiv tilnærming når en arbeider med å utvikle historisk empati. Dette er samme forståelse av konseptet som Endacott og Brooks presenterer i sin konseptualisering av historisk empati. Nyere forskning, som Endacott argumenterer for, har vist at empati ikke trenger å være det ene eller det andre, men at det kan være en todimensjonal prosess. Barton og Levstik argumenterer også for den todimensjonale prosessen, og de mener historisk empati ikke bare kan forstås som det ene eller det andre, men må bli sett som et samarbeid mellom det kognitive og det affektive. De argumenterer at å begrense empati til et rent kognitivt arbeid vil begrense dets bidrag til et pluralistisk demokrati.⁷⁴ Med dette menes et demokrati der det er rom for mangfold, der en både inkluderer og fordeler maktbalansen mellom diverse livssyn, kulturer og politiske ståsted. Davison forklarer at arbeidet med historisk empati er en prosess; den er kognitiv når en skal redegjøre for hvordan diverse bevismateriale har en sammenheng, men den er affektiv når en skal sette seg inn i en historisk persons ståsted.⁷⁵ Oppsummert kan altså ikke historisk empati

⁷¹ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

⁷² Cunningham, *An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students*. s.681

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁷⁵ Davison, *Teaching about the first world war today*.

bare være det ene eller andre, men ved et samarbeid av kognitive og affektive aktiviteter så vil en kunne utvikle historisk empati.

3.2.4 Konseptualisering av historisk empati

Historisk empati er som nevnt et omfattende konsept som er blitt definert ulikt av et hav av forskere. Barton og Levstik har kommet med en oversiktlig og interessant definisjon av som kan minne om norske skolemyndigheter sin forståelse av historisk empati. Barton og Levstik presenterer en modell der de deler konseptet inn i to, og de kaller det for *perspective recognition* og *care*.⁷⁶ På norsk kan det oversettes til *perspektiv anerkjennelse* og *det å bry seg*. Historisk empati handler i stor grad om å sette seg inn i personer fra fortiden sine ståsted og anerkjenne deres perspektiver. Dette mener Barton og Levstik også krever at en må bry seg om deres levemåte og situasjon.⁷⁷ De deler *perspective recognition* inn i fem elementer som lærere må kjenne til for å kunne bruke i klasserommet til å utvikle elevenes historiske empati:

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

Barton og Levstik argumenterer for elementenes nødvendighet for å i det hele tatt evne å forstå de ulike historiske perspektivene.⁷⁸ Det første elementet kan oversettes til *en følelse av annenhet*, og det handler hovedsakelig om å skjønne at andre mennesker ikke nødvendigvis er lik deg. Andre mennesker kan ha verdier, intensjoner og holdninger som er annerledes enn de du selv har, og det kan noen ganger være vanskelig å forstå.⁷⁹ Det betyr ikke at deres verdier, intensjoner og holdninger ikke er verdt like mye som dine.

Det andre elementet kan oversettes til *delt normalitet*. De aller fleste har en oppfatning av hva som anses som å være normalt eller ikke. Ved å observere andres væremåter eller egenskaper,

⁷⁶ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Ibid.

hvordan de tenker og handler, og følelsene de viser, er en ofte opptatt av å kartlegge at det som ble observert er vanlig, altså om det er normalt. Det mange gjerne enkelt glemmer er at det som er normalt for deg, ikke nødvendigvis er normalt for andre. Hva som anses som normalt har selvsagt også mye med samfunns normer å gjøre, men hvert enkelt individ har også en egen oppfatning av normalitet. *Delt normalitet* handler da om å anerkjenne at det finnes mer en ett perspektiv. I tillegg innebærer det at en er åpen for at andre perspektiver også kan gi mening, og at slike perspektiver ikke nødvendigvis kommer fra ignoranse, dumhet eller vrangforestillinger.⁸⁰ Å sammenligne eget hverdagsliv med personer i fortiden, og finne likheter og forskjeller, er viktig for å få forståelse av historien. *Delt normalitet* skjer enklest gjennom at en har delte erfaringer eller at en har, for eksempel, samme etnisitet, kjønn eller kultur.⁸¹

Det tredje elementet kan oversettes til *historisk kontekstualisering* som er egenskapen til å kunne forstå at fortidens hendelser, handlinger, verdier og tro har en forankring i datiden.⁸² En bør bruke historiske fakta og bevismateriale for å kunne trekke slutninger mellom datidens samfunn og årsaken bak hendelser og handlinger.

Perspektiv-annerkjennelses fjerde element kan oversettes til *historiske multiperspektiv*. Dette handler om å være bevisst på at det eksisterer flere perspektiver om den samme hendelsen. I tillegg handler dette om at ikke alle i den historiske perioden hadde like holdninger og verdier heller. Fortidens mennesker hadde ikke bare ett homogent tankesett.⁸³ Dette elementets oppgave er å forhindre en generalisering av perspektivene fra fortiden.

Det siste elementet kan oversettes til *kontekstualisering av nåtiden*. Det handler om å skjønne at egne nåtidsperspektiver bygger på historisk kontekst. Barton og Levstik omtaler dette som det vanskeligste elementet, men samtidig det mest avgjørende.⁸⁴ Dette handler om å erkjenne at våre egne perspektiver faktisk også er avhengig av en historisk sammenheng.

⁸⁰ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁸¹ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

⁸² Ibid.

⁸³ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁸⁴ Ibid.

*Det er en ting å erkjenne at andres perspektiver er påvirket av sosiale, kulturelle, religiøse, politiske, og økonomiske krefter; det er en helt annen å erkjenne at våre egne er like mye et resultat av kontekst.*⁸⁵ (oversatt fra engelsk)

Barton og Levstik argumenterer at perspektiv anerkjennelse må sees som en kognitiv eller intellektuell aktivitet. Det har enten lite eller ingenting med følelser å gjøre.⁸⁶ Det handler om å rasjonelt og totalt objektivt prøve å forklare andres følelser basert på deres handlinger.⁸⁷

Dette er interessant fordi deres egen konseptualisering av historisk empati, og deres element forklaringer ser tilsynelatende ut til å også bære preg av det affektive. Spesielt element en og to. Det vil tilsynelatende være vanskelig for elevene å bare arbeide med historisk empati som en kognitiv prosess. Spesielt dersom elementene for å nå historisk empati er så nært tilknyttet det affektive. Det er her *care* kommer inn i bildet.

Barton og Levstik mener at den affektive delen av historisk empati ikke har med perspektiv anerkjennelse å gjøre, men med det som de omtaler som *care*. Dette handler om å bry seg om historien og de historiske personene. I tillegg handler denne delen av historisk empati om medfølelse, som regnes som en mye mer følelsesstyrt form for historisk empati. De argumenterer at omsorg en motiverende kraft bak forskning som en kan finne bak omtrent alt forskningsarbeid, og det er med på å forme interesse for materialet. For eksempel så tar vi vare på bøker, artikler, filmer, dokumentarer, museer og historiske steder fordi vi bryr oss om det som finnes som minner eller affektive gjenstander.⁸⁸

Perikleous støtter deres argument, og han mener at perspektiv anerkjennelse og det å bry seg går hånd-i-hånd. Han påpeker at en sannsynligvis vil være bedre i stand til å ulike perspektiver dersom en bryr seg om andre mennesker.⁸⁹ Barton og Levstik deler forklaringen sin av *care* inn i fire elementer:

1. Care about
2. Care that
3. Care for

⁸⁵ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Perikleous, *Deanna Troi and the Tardis: Does Historical empathy have a Place in Education?*

4. Care to

Det første elementet kan oversettes til *å bry seg*, og i dette tilfellet så handler det om å bry seg om historien. Skal en klare å få elevene til å bry seg om historien må en som lærer finne tema som elevene er opptatte av og forsøke å dra dette inn i historieundervisningen. For eksempel så kan en ta opp problematikk som en vet elevene møter i sin hverdag, det kan være både emosjonell og personlig problematikk, i stedet for å ha veldig stort fokus på kognitive forståelser av historien.⁹⁰ Det samme gjelder element to, *care that*, som handler om å bry seg om at noe har skjedd. Elevene vil i større grad bry seg om hva som skjedde dersom de har en emosjonell reaksjon på hendelsen.⁹¹

Care for, som er det tredje elementet, kan oversettes til *å bry seg om noen*. Dersom de bryr seg om et noen har elevene et ønske om å hjelpe mennesker som har opplevd urett. De kan selvsagt ikke ta grep om noen som allerede har skjedd, men de kan bruke denne egenskapen til å ta grep nå i deres egen hverdag i nåtiden. I tillegg vil det være med på å øke deres forståelse for perspektiv anerkjennelse med tanke på å forstå hvorfor mennesker tok grep eller hvorfor de ikke gjorde det.⁹²

Det siste punktet, *care to*, som handler om å bry seg om å bruke historien, er det elementet som tar for seg elevenes ønske om å bruke deres historie læring i praksis i dagens samfunn. Barton og Levstik kaller dette for *the ultimate purpose of history education*.⁹³ Klarer læreren å få utvikle elevenes evne til å bry seg om historien, i tillegg til at elevene er villige til å endre egne verdier, holdninger, ståsted og handlinger på bakgrunn av de det har lært, så har en oppnådd *the ultimate purpose of history education*.

Endacott og Brooks har arbeidet videre med, blant annet, Barton og Levstiks teori, og har kommet med en egen konseptualisering av historisk empati. Deres forståelse er presentert mer nylig og de anser konseptualiseringen som et oppdatert rammeverk for historisk empati. De mener måten historisk empati er definert på, operasjonalisert og brukt i klasserommet, mangler konsistens og er for ofte basert på utdaterte konseptualiseringer av konstruksjonen.⁹⁴

⁹⁰ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

⁹¹ Brooks, *Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies*.

⁹² Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

⁹³ Barton & Levstik, *Teaching History for the Common Good*.

⁹⁴ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

De har derfor valgt å komme med en egen konseptualisering som er mer oppdatert der de argumenterer for en dobbeltdimensjonal kognitiv-affektiv konseptualisering av historisk empati, som skiller seg fra de som mener historisk empati er utelukkende kognitive eller affektive aktiviteter.

Endacott og Brooks har laget et oppdatert rammeverk, eller *instructional model*, for historisk empati som har rot i et bredt akseptert psykologisk konsept; historisk empati som en todimensjonal kognitiv-affektiv konstruksjon.⁹⁵ Modellen som de har presentert inkluderer tre uavhengige elementer, men som likevel henger tett sammen. De kan brukes alene, men kombinert utgjør de rammeverket for historisk empati.

1. Historical Contextualization
2. Perspective Taking
3. Affective Connection

Det første aspektet, *Historical Contextualization* eller *historisk kontekstualisering* på norsk, handler om den historiske konteksten. Dette bygger videre på Barton og Levstiks forskning, tilsvarende elementet de har presentert som det tredje elementet i *perspektiv annerkjennelse*, som de valgte å omtale som *Historical Contextualization*. Endacott og Brooks definerer historisk kontekstualisering som

*en tidsmessig følelse av forskjell som inkluderer en dyp forståelse av de sosiale, politiske og kulturelle normene i den undersøkte tidsperioden, samt kunnskap om hendelsene som fører til den historiske situasjonen og andre relevante hendelser som skjer samtidig.*⁹⁶ (oversatt fra engelsk)

Det andre aspektet, *Perspective Taking* som her velges å bli oversatt til *Perspektivtaking*, kan minne om Barton og Levstiks *perspektiv annerkjennelse*. Tilsynelatende har Endacott og Brooks basert seg på Barton og Levstiks forskning, men det har samlet de fem elementene, og de skiller mellom *historisk kontekstualisering* og *perspektiv taking*. Dette skiller seg fra Barton og Levstiks definisjon med tanke på deres presentasjon av historisk kontekstualisering som en del av perspektiv annerkjennelse. Endacott og Brooks definerer perspektivtaking som

⁹⁵ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

⁹⁶ Ibid s. 43.

*forståelsen av andres tidligere levde erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro for å forstå hvordan vedkommende kunne ha tenkt på den aktuelle situasjonen.*⁹⁷
(oversatt fra engelsk)

Det tredje aspektet, *affective connection* kan oversettes til *affektiv forbindelse* på norsk. Dette elementet samler hele teorien, og alle elementene til Barton og Levstik som omhandler *care*, i et begrep. Endacott og Brooks definerer affektiv forbindelse som

*hensyn til hvordan historiske figurers levde opplevelser, situasjoner, eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons, basert på en forbindelse knyttet til egne livsopplevelser.*⁹⁸ (oversatt fra engelsk)

Endacott og Brooks forklarer at de tre aspektene er svært lærerike, og de kan brukes hver for seg. Videre argumenterer de at dersom en kombinerer alle tre aspektene vil elevene få en mye kraftigere opplevelse.⁹⁹ De poengterer at mange lærere og forskere har sett potensialet i å kombinere historisk kontekstualisering med den kognitive perspektiv anerkjennelsen, mens andre har utforsket fordelene ved å også implementere den affektive tilknytningen til historien. Endacott og Brooks mener at en dypere og mer helhetlig forståelse av fortiden oppstår i større grad dersom en bruke de tre aspektene samtidig.¹⁰⁰ I, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*, konkluderer de med at hvert forsøk på historisk empati må bygge på en sammensetning av historisk kontekstualisering, perspektivering og affektiv forbindelse.

Endacott og Brooks er ikke de eneste som har denne forståelsen av historisk empati. Perikleous kom frem til en lignende konklusjon i sin forskning på historisk empati i artikkelen *Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a Place in Education?*¹⁰¹ Han forsket på hvordan en burde undervise om historisk empati, og hvilke undervisnings aktiviteter som kan engasjere til historisk empati. Forklaringen hans kan kategoriseres som *perspektivtaking* fordi han mener elevene må ta hensyn til at ideene og trosretningene til

⁹⁷ Endacott, Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*, s. 43.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Perikleous, *Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a Place in Education?*

fortidens mennesker ofte er totalt forskjellige fra sine egne. Han prater også om menneskers mål, intensjoner og ambisjoner, som en kan trekke linjer til Endacott og Brooks teori om affektiv forbindelse. Helt til slutt snakker Perikleous om at elevene må ha forståelse for den historiske konteksten mennesker levde i, som argumenteres for at er mye det samme som Endacott og Brooks *historisk kontekstualisering*.

Definisjonen av historisk empati

Barton og Levstik, Cunningham, Endacott og Brooks og Perikleous argumenterer for en definisjon av historisk empati som tar både det kognitive og affektive i betraktning. På bakgrunn av deres teori vil denne avhandlingen bruke konseptualiseringen av historisk empati som anerkjenner konseptet som en *kognitiv-affektiv aktivitet*. Endacott argumenterer at historisk empati er en prosess der elevene engasjerer seg i både kognitive og affektive aktiviteter med historiske personer for å bedre forstå og kontekstualisere egne levde opplevelser, beslutninger og handlinger i nåtiden.¹⁰² Endacott og Brooks teori er den mest oppdaterte konseptualiseringen av historisk empati, i tillegg finner et tegn til deres teori i skolemyndighetenes forklaring av konseptet. På bakgrunn av dette vil denne avhandlingen ta utgangspunkt i Endacott og Brooks teori, og kriteriene som skal fungere som analyseverktøy vil være dypt forankret i denne teorien.¹⁰³

Å arbeide med historisk empati kan gi elever evnen til å forstå flere perspektiver, og unngå å gå i den presentistiske fallgraven, eller projisere nåtidsverdier på fortidens hendelser. Konseptet innebærer at en forstår hvordan fortidens personer tenkte, følte, tok beslutninger, handlet og konsekvensene de fikk innenfor deres spesifikke historiske og sosiale kontekst.¹⁰⁴ Ved å få en forståelse av annenhet, altså noe som er utenfor ens eget hverdagsliv, kan en også utvikle evnene til å inkludere andre og anerkjenne at deres perspektiver kan være likeverdige dine egne.

Elever kan kontekstualisere handlingene til historiske skikkelser ved å forklare og evaluere deres handlinger og deretter plassere dem i spesielle tidsmessige, romlige og sosiale sammenhenger. Det er også nødvendig at de er klar over sin egen posisjon og skillet

¹⁰² Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

¹⁰³ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS1-03)*.

¹⁰⁴ Endacott. Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

mellom da og nå, altså fortid og nåtid.¹⁰⁵ Historisk empati kan hjelpe elevene med å forstå fortiden bedre og bli mer bevisste på hvorfor historiske figurer handlet som de gjorde. Kort sagt handler historisk empati om å sette seg inn i situasjonen til de som levde før oss. Det handler om å forstå fortidens mennesker og premissene fra deres samtid. En skal unngå å bruke moralske bedømmelser som er farget av presentisme, altså verdier fra nåtiden. En skal heller overveie deres kontekst, som hvordan normer, holdninger og levevilkår var på deres tid, og hvilke muligheter dette gav dem. Dette må ikke forveksles med aksept eller sympati for disse handlingene. Det er ikke det samme.

I historisk sammenheng er begrepet empati mye mer enn å se en person, idé eller situasjon gjennom noen andres øyne, men snarere en dypere forståelse av omstendighetene rundt hendelsen. Hendelser i fortiden er i stor grad et resultat av datidens mennesker sine valg og handlinger, likeens er samfunnet i dag et direkte resultat av fortidens menneskers handlinger. Samfunn endrer seg over tid, og i takt så endrer menneskers grunnleggende ideer seg, noe som gjør at fortidens ideer naturligvis skiller seg fra dagens ideer. For å kunne forstå fortiden, og ikke bare se den i lys av vår egen tid, må vi forstå fortidens ideer, intensjoner og behov. Knytter vi dette opp mot den historiske konteksten vil vi få en bedre forståelse av fortiden. Dette er det som gjør at historisk empati har fått såpass godt fotfeste i historiedidaktikken nå i nyere tid.

Historisk empati er altså ikke det samme som sympati. Dette er et syn som er støttet av flere forskere, som blant annet Endacott, Brooks og Cunningham. Å ha sympati med historiske hendelser som har preget mange liv, som slaveriet eller Holocaust, kan være en positiv egenskap, men det er ikke dette som er målet til historisk empati. Det er altså mulig å ha historisk empati uten å ha sympati for de historiske figurene.

Det er viktig at det poengteres at det ikke finnes en entydig definisjon av historisk empati som alle forskere er enige i. Gjør du et raskt internettsøk vil det dukke opp et hav av artikler og avhandlinger som presenterer ulike teorier og forskning som omhandler historisk empati. Historikere er stort sett enige i at en aldri klarer å vite historien helt korrekt og at vi i dag kan vite akkurat hvordan det var i den historiske sammenhengen. Det vi vet er basert på historikerens tolkninger av ulikt historisk materiale, og historisk empati er ikke noe ulikt. En

¹⁰⁵ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

bruker materiale og faktaene som er presentert til å forsøke å få en forståelse av datidens menneskers. På noen måter kan det virke selvsagt at en ikke kan projisere sine presentistiske forestillinger på de historiske hendelsene, men samtidig er dette en veldig skummel fallgrube, fordi første instinktet er gjerne å gjøre akkurat det. Ved å trene seg til å tenke annerledes, som en må for å utvikle historisk empati, vil en også etter hvert utvikle egne evner til å tenke kritisk.

3.3 Historisk empati i skolen

3.3.1 Veien til historisk empati

Det holder ikke å vite hva historisk empati er for noe dersom en ikke forstår hvordan en kan styrke eller utvikle evnen til historisk empati. I første del av teorien var fokuset på å forklare selve begrepet, mens denne delen vil forsøke å belyse de praktiske sidene ved historisk empati. I dette tilfellet vil *praktisk bruk* av konseptet ha utgangspunkt i skolen og hvordan arbeid i skolen kan være med på å utvikle elevenes historiske empati. Det er ikke bare skolefaget historie som er relevant for deres historiske empati, men også deres hverdagsliv utenfor skolen. Deres identitet; kjønn, seksualitet, etnisitet, levekår, hobbyer, sosialt liv og mer, kan også bidra til hvordan de forstår historisk empati. Det må derfor tas i betraktning at elevenes liv utenfor skolen er med på å utvikle og styrke deres historiske empati.

Historisk empati kan oppnås som et resultat av samarbeid mellom *historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv forbindelse*, i følge Endacott og Brooks.¹⁰⁶ Historisk empati oppnås når elevene evner å *vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden*, og når det forstås *at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og fremstilles*.¹⁰⁷ Den historiske fortellingen blir dermed en viktig faktor i utviklingen av historisk empati. Det er gjennom de historiske fortellingene elevene møter de historiske figurene, deres perspektiver, kultur, levekår og generelle historiske forutsetninger. Hvilke *kildemateriale* de har tilgjengelig er derfor relevant for *hvilken* type historisk empati de får, enten det er i større grad affektiv eller kognitiv, og *hvem* de får historisk empati med.

¹⁰⁶ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

¹⁰⁷ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie – kjerneelementer (HI01-03)*.

Ved å vurdere ulike årsak- og virkningsforhold i historien, og ha evnen til å se hvorfor systemer og fenomener endrer seg over tid, eller er stabile kan bidra til historisk empati. Elevene må forstå at mennesker er historieskapt og historieskapende, noe som bevises ved at alle historiske hendelser er et resultat av menneskers valg og handlinger. For å få historisk empati må elevene da evne å forstå at den historiske konteksten var annerledes i fortiden, og at valgene som ble tatt var påvirket av faktorer som samfunns normer, levekår, religion og livssyn, eller andre verdigrunnlag. Å forstå at mennesker utfordringer og handlinger har rotfeste i den historiske konteksten er et steg mot historisk empati.

Carl Becker har vært tydelig på å formidle at historie er en konstruksjon av menneskers perspektiver.¹⁰⁸ Historie er minner av det som er sagt og gjort, og uansett hvor mye en ønsker det vil vi aldri vite akkurat hva som skjedde. Det finnes flere perspektivet på akkurat samme historiske hendelse, og perspektivene gjenspeiler den historiske figurens rolle i de historiske hendelsene. Det er derfor interessant for elevene å sette seg inn i ulike historiske figurers ståsted og sammenligne perspektiver for å utvikle deres historiske perspektiv.

Affektiv forbindelse er det mest kompliserte konseptet å få til i form av brødtekst og oppgaver. Hvis ikke læreboken klarer å få elevene til å knytte den historiske konteksten og perspektiver sammen, for å klare å forstå hvorfor de historiske figurene gjorde, så vil ikke elevene forstå den affektive forbindelsen. Affektiv forbindelse kan gjøres på to ulike måter, gjennom

- de historiske figurene sine affektive responser
- elevenes egne affektive respons

Affektiv betyr, som nevnt tidligere, at noe er følelsespreget. Med tanke på historiske figurer handler det om å begrip hvorfor de tok valgene de tok, og samtidig se de valgene i lys av deres egen tid. Det handler da også om hvorvidt de fulgte standard samfunns normer, eller om de hadde andre synspunkt og dermed tok andre valg enn de fleste andre. For å stimulere til affektiv respons må derfor læreboken fokusere på valgene til de historiske i lys av deres egen tid, i tillegg til å belyse eventuelle kontrasterende synspunkter i den historiske samtiden som ble påvirket av de historiske figurenes affektive respons. Elevenes egne levde erfaringer vil

¹⁰⁸ Becker, *Everyman his Own Historian*.

påvirke hvordan de ser og fortolker fortiden, det vil også påvirke hvem og hvilken historisk empati de får. Ved å trekke paralleller fra deres tid vil de gjerne se likheter og forskjeller som vil påvirke hvordan deres egne affektive respons er til den historiske figurens levde erfaringer.

Kapittel 4: Metodologisk rammeverk

Dette kapittelet vil ta for seg det metodologiske rammeverket som grunnlag for avhandlingens analyse. Hensikten med analysen er å oppdage hvordan historisk empati om samisk historie kommer til uttrykk i lærebøker fra videregående skole. Som presisert tidligere er *historisk empati* som konsept kommet inn i læreplanens kjerneelement med LK20, men var kun en implisitt del av LK06. Av den grunn er det interessant å se om konseptet likevel ble operasjonalisert, og kommer tydelig frem i lærebøker som er laget ut ifra LK06. Oppgaven søker å finne svar på problemstillingen ved å undersøke lærebøkene brødtekst og oppgaver. Det er blitt dannet tre hovedkriterier, med underspørsmål, som har rotfeste i konseptualiseringen av historisk empati. Kriteriene fungerer som hjelpeverktøy for å best mulig besvare problemstillingen.

4.1 Metodebeskrivelse

For å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte har det blitt brukt et kvalitativt forskningsdesign i dette studiet. Spesifikt benyttes *kvalitativ lærebokanalyse* som metode for å undersøke hvordan historisk empati kommer til uttrykk i de samiske fortellingene i lærebøker for videregående opplæring. Avhandlingen søker ikke etter å kvantifisere mengde historisk empati som finnes i lærebøkene, men heller hvordan historisk empati kommer til uttrykk. Kvalitative metoder egner seg best når en søker å fordype seg og utføre intensive detaljorienterte analyser av et spesifikt sosialt fenomen, og passer derfor utmerket til dette studiet.¹⁰⁹ Kvantitative metoder egner seg derimot bedre dersom en skal innsamle og studerer kvantitative data, det vil si data som foreligger i form av tall eller andre mengdetemer.¹¹⁰ Det er derfor ikke spesielt relevant å benytte et kvantitativt forskningsdesign i dette studiet.

En annen forskjell mellom de to forskningsmetodene er selve planleggingen og gjennomføringen av forskningsarbeidet. Dersom en skal gjennomføre forskningsarbeid som bruker kvantitativt forskningsdesign som metode utvikles dette før forskningen. Et kvalitativt

¹⁰⁹ Thaagard. *Systematikk og innlevelse*.

¹¹⁰ Grønmo, Sigmund. *Kvantitativ metode*.

forskningsdesign er mye mer fleksibelt og kan utvikles underveis i forskningen.¹¹¹ På bakgrunn av dette er kvalitativ metode best egnet for å besvare på denne avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål.

Det finnes mange ulike fremgangsmåter når man skal gjøre en lærebokanalyse. Blant annet analyse av kunnskapsinnhold, pedagogisk analyseperspektiv, verdiperspektiv og språklig analyseperspektiv. En kan gjøre det i form av det som kalles en dokumentanalyse, tekstanalyse eller innholdsanalyse. I tillegg kommer bilde- og illustrasjonsanalyse. Det finnes ikke noe entydig og felles metode som alle benytter seg av for å analysere lærebøker. Metode velges etter hva en skal undersøke, alt etter om en vil se på innhold, struktur, funksjon, eller annet.¹¹² Det kan være komplisert å få en oversikt over og analysere alle komponentene som finnes i en bok fordi det ikke bare er skriftlige tekster. Det er en sammensetning av tekst, bilder, farger, brødtekst og oppgaver, som skaper et helt annet kommunikasjonsinntrykk enn det kun tekst får til. På bakgrunn av alle de ulike komponentene, i tillegg til teorien jeg har diskutert, har jeg laget kriterier som fokuserer på hvilken historisk empati som kommer til uttrykk i lærebøkene. Det er for stort og for komplekst til å kunne analysere lærebøkene uten kriterier for å kunne svare på problemstillingen.

Avhandlingens overordnede problemstilling er knyttet til utvikling av historisk empati i Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug sine lærebøker i historie for videregående opplæring. Metoden som benyttes for å analysere lærebøkene er tekstanalyse som er tilknyttet en rekke spørsmål som omhandler utvikling av historisk empati. Spørsmålene har utgangspunkt i Endacott og Brooks teori og deres tre kategoriseringer av historisk empati som er redegjort for; *historisk kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektiv forbindelse*. På bakgrunn av avhandlingens omfang vil ikke analysen gå i dybden på lærebøkens innhold utover de samiske fortellingene.

4.2 Rammer for undersøkelsen

*Lærebøker i historie er det viktigste medium for undervisning og læring av historie i skolen.*¹¹³ Det er selvsagt også andre medium som påvirker elevenes historieoppfatning, men

¹¹¹ Thaagard. *Systematikk og innlevelse*.

¹¹² Uwe. *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*.

¹¹³ Eikeland, *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet*.

læreboken har en lang tradisjon i Norge og brukes ofte som hovedressursen for historieundervisning. Elevene møter historie også andre steder, som TV og film, internett og den fortalte historietradisjonen i familien, men på skolen er ofte undervisningen lærebok dominert.¹¹⁴ Det er derfor hensiktsmessig å studere og overveie lærebøkers fremstillinger av historie og hvorvidt de følger læreplanens målsettinger.

Historiedidaktikk er den akademiske disiplinen som bygger bro mellom læreplanen, historieundervisningen, læreboka og fagvitenskapen historie.¹¹⁵ Bøe beskriver historiedidaktikk som *studiet av «møtet» mellom historien og dens brukere, og av hvordan dette møtet kan tilrettelegges*. Det er for innsnevret å si at historiedidaktikk er lukket til forskning og selve skoleverket. Den historiedidaktiske virksomheten drives av en rekke flere instanser, som for eksempel museer, historiesentrene og massemedia.¹¹⁶ Eikeland påstår at dersom en ser på historiedidaktikk utelukkende som undervisningsteknologi, vil det være mange vesentlige aspekt ved denne vitenskapsgrenen som blir oversett.¹¹⁷

Historiedidaktikken har behov for flere underkategorier, eller begrep, som klargjør forskningsområde ved analyse av historisk læring. Et slikt begrep kan være *historiebevissthet* eller *historisk empati*, som vi finner igjen i LK20 sine kjerneelement. *Elevene skal kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles*.¹¹⁸ For å få en riktig historieforståelse som ikke er et resultat av presentistiske tankesett trenger vi historisk empati.

Ved en lærebokanalyse er det viktig å ta i betraktning at bøkene består av sammensatte tekster. Dette er likevel ikke noe som kommer spesielt til uttrykk i de samiske fremstillingene, og det er ikke karakteristiske bilder som er relatert til både samisk historie og historisk empati. På bakgrunn av dette vil analysen fokusere på lærebøkernes oppgaver og brødtekst, mens bilder ikke vil bli nevnt.

¹¹⁴ Eikeland, *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverv i samfunnsfag for ungdomstrinnet*.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Bøe, *Bildene av fortiden*.

¹¹⁷ Eikeland, *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverv i samfunnsfag for ungdomstrinnet*.

¹¹⁸ Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i historie (HI01-03)*.

4.2.1 Analytisk modell

Med utgangspunkt i Endacott og Brooks sin teori er det blitt dannet kriterier som hjelpeverktøy for analysen. Historisk empati er et omfattende begrep som kan innebære veldig mye. Det har derfor vært behov for å avgrense avhandlingen til å fokusere på spesifikke kategorier og vesentlige spørsmål innenfor historisk empati. Jeg har valgt å legge vekk på kriterier som ligner på spørsmål som tidligere er stilt i sammenheng med historisk empati. Forskere som Endacott, Brooks og Perikleous har blant annet brukt historisk empati som utgangspunkt for undervisningsopplegg og har da gjennomført forskningsarbeid på elevenes spesifikke historiske empati. Det vil være noe annerledes i denne avhandlingen med tanke på at jeg ikke intervjuer elever, men søker heller å finne ut om lærebøkene tilrettelegger for historisk empati hos elevene. Lærebøkene utgjør empirien og det er blitt tatt hensyn til det empiriske materiale ved operasjonaliseringen av historisk empati i avhandlingens kriterier, som er følgende:

Historisk kontekstualisering

- Synliggjør læreboken historisk kontekst?
- Fokuserer læreboken på hvorfor historisk kontekst er viktig?

Perspektivtaking

- Hvile prinsipper/verdier, om samisk historie fremmer læreboken?
- Gjør læreboken elevene bevisste på forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid?

Affektiv forbindelse

- Fokuserer læreboken på å vise valgene de historiske figurene måtte ta i lys av deres egen tid? Eller er fremstillingene preget av presentisme?
- Fokuserer læreboken på å vise kontrasterende synspunkt i den historiske samtiden?
- Var det mennesker/grupper som tenkte annerledes, eller hadde alle like synspunkt?

Kriteriene blir brukt som utgangspunkt for innsamling av data, og de tre hovedkriteriene *historisk kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektiv forbindelse* utgjør oppgavens analysedel. Fordi det er spesifikke kriterier som styrer analysen, må det derfor poengteres at det er mulig det finnes elementer i lærebøkene som omhandler historisk empati som da ikke

blir tatt med i denne analyse. Valgene og avgrensningen er tatt for å overholde rammene som en masteravhandling må ta hensyn til.

4.3 Utvalg av lærebøker

Utvalget av lærebøker er avgrenset til historiebøker for videregående skole. Det eksisterer ikke noen oversikt over hvilke lærebøker som flest skoler benytter. Det hadde antakelig vært mulig å undersøke salgstall for å se hvilke bøker det er solgt mest av, men det er ikke nødvendigvis en korrelasjon mellom salg og kvalitet.¹¹⁹ Bøkene som er valgt har blitt tatt i bruk ved skoler der jeg selv har vært i praksis, og jeg vet dermed at det er videregående skoler i middelbar nærhet som benytter seg av disse lærebøkene. Bøkene er også produsert av tre forlag som er godt kjent i Norge; Cappelen Damm, Gyldendal og Aschehoug. Bøkene som er valgt er *Alle Tiders Historie*, *Perspektiver* og *Tidslinjer 1+2*. Alle har deler som tar for seg samisk historie, og det finnes både likheter og ulikheter som gjør analysen både mer innsiktsfull og interessant. Videre ønsket jeg å studere lærebøker som er laget ut ifra LK06 fordi det kan være med på å belyse hva som er forventet av lærebøkernes nye utgaver med tanke på historisk empati og kan eventuelt bidra til forbedringer.

Nå som LK20 gradvis innføres som den gjeldende læreplanen vil det også komme nye lærebøker. Cappelen Damms *Alle tiders historie* kom med ny utgave som er laget ut ifra LK20 i fjor (2020), den nye utgaven av Gyldendals *Perspektiver* er forventet i mai 2021 og Aschehoug planlegger *Grunnbok i historie* som skal være laget etter LK20. Fra de spesifikke forlagene er det bare *Alle Tiders Historie* som finnes i ny utgave og det var derfor ikke hensiktsmessig å sammenligne lærebøker fra LK06 og LK20. Selv om det kunne være interessant å se på utviklingen fra LK06 til LK20 lærebøkene nå som historisk empati er blitt et kjerneelement i historiefaget.

De nevnte lærebøkene er alle et forlagsprodukt som er skapt av flere forfattere. Lærebøkene skal derfor ikke bære noe preg av subjektive fremstillinger fordi de er utarbeidet av et større team bestående av forlag og fagfolk. Lærebøkene har ulik visjon, og selv om alle er laget i samråd med LK06 forekommer det ulikheter i de historiske fremstillingene. Med tanke på de

¹¹⁹ Ask, *Hvordan sikter lærebøker i historie mot p utvikle historiebevissthet?*

samiske fortellingene har de valgt å inkludere mye av de samme historiske situasjonene, men detaljene rundt de og hvordan de er presentert er noe ulikt.

Alle Tiders Historie

Cappelen Damms historielærebok for videregående opplæring, *Alle Tiders Historie (ATH)*, ble utgitt i 2013 og ble raskt en bestselger.¹²⁰ Forfatterne bak læreverket er Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum og Ola Teige.¹²¹ Læreboken inneholder pensum for både Vg2 og Vg3. Det finnes en egen nettressurs som er tilknyttet ATH som er ment å gi et supplement av oppgaver og tilleggsinformasjon, men nettressursen er ikke tatt med i denne analysen av praktiske årsakene.

I lærebokens forord tydeliggjør *ATH* at det først og fremst er fokus på læreplanens to hovedområder: *historieforståelse og metode og samfunn og mennesker i tid*.¹²² Læreboken presenterer historien i en kronologisk rekkefølge, og består av bilder, sitat, tekstrammer, sammendrag, brødtekst og oppgaver. Hvert kapittel starter med et oppslag og nederst på den høyre oppslagsiden presenterer *ATH* læreplanmål som kan tilknyttes det aktuelle kapittelet.

Kildevurdering er et sentralt læreplanmål i LK06 og *ATH* forsøker å legge til rette for kildearbeid. Det finnes tekstrammer som tar for seg ulike kilder og læreboken stiller noen få korte spørsmål til hver kilde. Det finnes også tekstrammer som tar for seg *fortid og forklaring*, og *nærbilde* av historiske personer, i tillegg til *kildesortering*. Tekstboksene kan være nyttige verktøy for å gi elevene mer detaljerte inntrykk av historien, og vil derfor bli inkludert i denne avhandlingens analyse som eksempel på brødtekst.

Perspektiver

Den andre læreboken som analyseres er *Perspektiver* som ble utgitt av Gylden Undervisning i 2013, samme år som *ATH*. Forfatterne som står bak læreboken er Per Anders Madsen, Ingen Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen og Eivind Sæther. I tillegg har læreboken en egen del som er tilegnet essay som er skrevet av andre forfattere som har tilknytning til akademia. På lik linje som *ATH* inneholder læreboken pensum for både Vg2 og

¹²⁰ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

¹²¹ Ibid.

¹²² Heum mfl., *Alle tiders historie*.

Vg3, og har nettressurser som kan supplementere boken. Her er det blant annet oppgaver, filmsnutter, bilder, tilleggsinformasjon og lignende.

Perspektiver er delt inn i fem deler, *framgangsmåter*, *historie*, *kurs*, *essay* og *oppslagsdel*, og det første elevene møter når de åpner boken er en beskrivelse på hvordan de bør bruke *Perspektiver*. I *framgangsmåter* tydeliggjør forfatterne og historikeren Erling Sandmo hva historisk metode er, i tillegg presenteres det hvilke verktøy historikere har tilgjengelig i konstruksjon av fortiden. Hensikten er å bevisstgjøre elevene på arbeidet som gjøres for å få de historiske fremstillingene som de leser om i læreboken.¹²³ De skal få innsikt i hvordan historikere arbeider før de møter den kronologiske realhistoriske fremstillingen. I historie delen møter elevene en kronologisk fremstilling av historien, boken starter med de første menneskene og går kronologisk gjennom historien frem mot dagens terror og globalisering. Hvert kapittel har en inkorporert tidslinje helt til venstre i marginen på første siden som kommer etter kapittel oppslaget.

De fem delene har noe ulik utforming, men i bokens historie del er det en god blanding av brødtekst, bilder, forklaringer og oppgaver. *Perspektiver* har fellestrekk med *ATH*, og ligner i den forstand at forfatterne fokuserer på å belyse multiperspektiver innenfor samme periode, og ikke skiller mellom Norgeshistorie og verdenshistorie. Bøkene er tydelig på at de historiske fenomenene, tankesettene, osv. ikke nødvendigvis var unikt for bare Norge.

Kurs og *Essay*, som er de to siste delene av læreboken, er tilsynelatende tilknyttet kompetansemålene som har med *historieforståelse og metode* å gjøre. *Kurs*-delen belyser hvordan elevene kan arbeide med historie og hjelper elevene med å forstå hvordan de kan blant annet arbeide med kilder, lage problemstillinger, forklare historiske hendelser og hvordan de kan presentere en historisk person. *Essay*-delen er et tydelig supplement til lærebokens *historie* del og har som oppgave å bevisstgjøre elevene på flere perspektiver til de historiske fremstillingene som de har lest om tidligere i læreverket. Noen av essayene motsier faktisk lærebokens første fremstilling, dette synliggjør det faktum at historiefaget er et dynamisk fag og at fortellingene er preget av ulike perspektiver og syn på historien.¹²⁴

¹²³ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

¹²⁴ Ibid.

Apropos motsigelse, så er essayet som er skrevet av historikeren Bjørg Evjen blant disse. Essayet handler om fornorskingspolitikken og samisk identitet. Essayet vil derfor være en sentral del av denne analysen og studeres på lik linje som lærebokens brødtekst og oppgaver. Læreverkets navn indikerer en visjon om å belyse det dynamiske aspektet ved historie, og bevisstgjøre elevene på hvordan individers perspektiver påvirker de historiske fremstillingene. Visjonen alene gjør læreboken svært relevant for denne avhandlingen.

Tidslinjer 1+2

Sist, men ikke minst må *Tidslinjer* presenteres. Læreboken ble utgitt i 2011 av Aschehoug og er blitt samskrevet av ti forfattere. Boken er skrevet av Jørgen Eliassen, Ola Engelién, Tore Linné Eriksen, Egil Ertresvaag, Ole Kristian Grimnes, Synnøve Veinan Hellerud, Lene Skovholt, Knut Sprauten, Herdis Wiig og Andreas Øhren. Som *ATH* og *Perspektiver* er *Tidslinjer* et samleverk for Vg2 og Vg3 pensum i historie. Den består av selve læreboken, men også en nettressurs som har ekstra oppgaver, tilleggsinformasjon og en søkbar kildebase.

Aschehoug har utgitt historie læreboken *I ettertid* i etterkant av *Tidslinjer*. Boken ble utgitt i 2016, men *Tidslinjer* har vært på markedet lengre, og det så ut til å være mer om samene som var av relevans, dermed valgte jeg derfor *Tidslinjer* fremfor *I ettertid*.

Tidslinjer har samme inndeling som *ATH*, og består av de to delene *eldre historie* og *nyere historie*. Som tittelen indikerer er lærebokens historiske fremstillinger i kronologisk rekkefølge, og forfatterne har valgt å dele den inn i seks perioder: *Fram til ca. 500 e.Kr.*, *Ca. 500-1400*, *Ca. 1400-1750*, *Ca. 1750-1914*, *Ca. 1914-1945* og *Etter 1945*. *Tidslinjer* differensierer seg fra *ATH* og *Perspektiver* ved at forfatterne har valgt å skille mellom norgeshistorie og verdenshistorie. For å vise skillet har *Tidslinjer* fargekodet temaene, med blå for Norge og grønn for resten av verden. I tillegg er fargen grå for *Perspektiver*, brun for *Historieforståelse og metode*, og beige for *Nærbilde*. Fargekodingen gjør det enkelt å orientere seg i boken.

Ifølge forordet er tanken bak denne inndelingen er [...] å tilby tematiske lengdesnitt innenfor hver periode, og at historien om Norge med fordel kan leses med verden som bakteppe.¹²⁵ Læreboken skal gi elevene den nødvendige oversikten, men det er opp til lærerne å dykke dypere og vekke elevenes nysgjerrighet. Målet til *Tidslinjer* er å fremstille historien på en

¹²⁵ Madsen mfl., *Perspektiver*.

bred og oversiktlig måte, og bevisstgjøre elevene på sentrale utviklings trekk innenfor sosial, politisk, økonomisk og kulturell historie. De har derfor valgt å begrense mengden av detaljer i fremstillingene.

Samiske fremstillinger i lærebøkene

De samiske fortellingene utgjør ikke noe stor andel av lærebøkene. Dette kan sees i lys av læreplanen og det lave antallet kompetansemål som er relatert til samisk historie. Likevel kan samisk historie være et interessant og relevant tema til arbeid med historisk empati. Det er noe vanskeligere når samisk historie utgjør mindre enn 3% av læreboken fordi det er mindre materiale å bruke til innsamling av data. Den realhistoriske delen av *ATH* utgjør 2,25% av lærebokens samlede sidetall, som er på 577 sider.¹²⁶ Sett i lys av resten av boken er det tydelig at samisk historie bare har en veldig liten plass i norske lærebøker. I *Perspektiver* utgjør 2,60% av læreboken, inkludert Evjens essay, mens *Tidslinjer* til sammenligning utgjør 1,82% av lærebokens totale innhold.¹²⁷ Dette samsvarer med de ytterst få kompetansemålene i LK06 som omhandler samisk historie.

4.4 Fremgangsmåte

Noe av det første jeg gjorde var å kartlegge de samisk relaterte delene av ett utvalg lærebøker for videregående skole. Dette var et viktig steg for å kunne avgjøre hvilke lærebøker som ville være interessant å undersøke. Når lærebøkene var utvalgt startet jeg prosessen ved å orientere meg i teorien som utgjør konseptet historisk empati. Etter nøye overveielse av teoretiske modeller landet jeg på Endacott og Brooks sin konseptualisering av begrepet og dannet kriterier basert på deres teori.

Kriteriene fungerer som hjelpeverktøy slik at jeg enkelt kunne se etter spesifikke aspekt ved datainnsamlingsprosessen. Dette sparte meg mye tid, og det var interessant å se de ulike måtene lærebøkene legger opp til historisk empati, gjerne ubevisst. Kriteriene ble brukt som modell for innsamling av data. Kodingen skjedde dermed underveis, i tråd med innsamlingen av historisk empati fra de samiske fremstillingene.

¹²⁶ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

¹²⁷ Ibid.

Etter datainnsamlingen var gjennomført valgte jeg å gjøre en typisk ABC-fremstilling av analysen, der jeg startet med å analysere hver bok for seg, for så å bruke funnene til å gjennomføre en komparativ analyse. Det er interessant å se de ulike funnene hver for seg, men helhetsinntrykket av lærebøkens historiske empati synliggjøres best ved å sammenligne funnene.

Å omgjøre en modell som oftest har blitt brukt om elev observasjoner og intervju til å kunne brukes i en tekstanalyse ingen enkel prosess. Det ble gjort betydelige undersøkelser av teori for å kunne formulere spørsmål som best mulig kan anvendes i en tekstanalyse, samtidig som jeg var forsiktig med å ikke indikere at jeg vet hvordan elevene tenker. Det er selvsagt mulig at noen elever oppnår historisk empati av oppgavene eller brødt teksten, mens andre ikke gjør det. Jeg kan derfor ikke presisere det nok at analysen handler om å undersøke hvordan lærebøkene tilrettelegger for historisk empati og hvordan elevene kan utvikle historisk empati ut ifra lærebøkens fremstillinger, ikke spesifikt hvilken historisk empati de får.

4.5 Validitet og reliabilitet

Har en kunnskap om den samiske historien på forhånd er det enkelt å bli blind på hva læreboken formidler, og en må være bevisst på å ikke forveksle det med historien man selv kjenner til. Forskerens troverdighet er viktig for å vurdere avhandlingens validitet, og ved å teoretisere, stille kritiske spørsmål og kontrollere har jeg jobbet med forskningens validitet. Jeg er en ikke-samisk forsker som har noe bakgrunnskunnskap om samisk historie fra lektorstudiet og *research* som er blitt gjennomført i samsvar med denne avhandlingen, men jeg har ingen personlig tilknytning til samiske forhold. Hovedfokuset har vært på hvordan elever kan oppnå historisk kontekst ut ifra lærebøkens fremstillinger, ikke bare hvordan jeg selv forstår det.

Å være totalt subjektiv kan være en utfordring ved kvalitativt forskningsarbeid, og en kan risikere å anvende kriteriene og tolke funnene subjektivt. Dokumentasjon av forskningsprosessen er derfor viktig for avhandlingens validitet. Det har derfor vært avgjørende for meg å dokumentere funnene ved å bruke sitater fra lærebøkene for å dokumentere funnene og underskrive problemstillingen. For at forskningsarbeidet skal kunne etterprøves er det essensielt at analysen inntar en objektiv tilnærming slik at avhandlingens

argument ikke understøtter et forhåndsforventet funn. Poenget er å få leseren til å selv være med på bildet jeg tegner med argumentene mine.

Ved å bruke det samme rammeverket og kriteriene burde det være mulig for en annen forsker å komme til mye av den samme konklusjonen, noe som er et kriterium for relabilitet. Ved arbeid som omhandler historisk empati kan det være vanskelig å holde seg objektiv, spesielt ved det affektive aspektet av historisk empati. Likevel forøker denne avhandling å kartlegge hvordan lærebøkene legger opp til historisk empati, om de gjør det i det hele tatt, og flere eksempler vil bli brukt for å dokumentere funnene. Det betyr ikke at det ikke eksisterer andre funn i lærebøkene som har med historisk empati å gjøre, men det er disse statene jeg velger å trekke frem fordi jeg mener de svarer på oppgavens problemstilling. En kan ikke se bort ifra at en annen forsker muligens kan velge andre sitater, men på bakgrunn av at samisk historie ikke utgjør særlig mye av lærebøkene er det også mindre å ta av.

Det er viktig å presisere at det er lærebøkene som utgjør oppgavens empiri og elevenes historiske empati blir ikke undersøkt. Hver enkelt elev har ulike forutsetninger som vil påvirke deres egen historiske empati for den historiske situasjonen. Lærebokens tekstfremstillinger på en annen side er konkrete og kan være med på å utvikle elevenes historiske empati, men en vil ikke få innsikt i hvilken historisk empati de får. Det er ikke mulig å måle det i en slik analyse som denne.

Kapittel 5: Analyse av lærebøkene

I følgende kapittel analyseres lærebøkene *Alle tiders historie*, *Perspektiver og Tidslinjer*. Det er tidligere blitt redegjort for det teoretiske grunnlaget for analysen og kriteriene som anvendes. Analysen følger det metodologiske rammeverket som ble presentert i det foregående kapittelet. Lærebøkene vil bli analysert hver for seg, for deretter å bli sammenliknet i neste kapittel.

5.1 Analyse av *Alle tiders historie*

ATH har fokusert på å parallelt samkjøre LK06 sine to hovedområder; *historieforståelse og metode* og *samfunn og mennesker i tid*. Den historiske fremstillingen er kronologisk, og dermed er samens historie fordelt på flere kapitler i stedet for å være samlet i ett. Læreboken inkluderer pensum for både Vg2 og Vg3, og en finner samisk i historie i begge pensum. *ATH* består av brødtekst, bilder, *husker du?* oppgaver, *fordypningsoppgaver*, sammendrag for hvert kapittel og tekstbokser som tar for seg kildemateriale, nærbilde av historiske personer, historiske forklaringer, minnesmerker og minnedager. Samisk historie blir bare inkludert i noen av de kategoriene.

5.2.1 Historisk kontekstualisering

Analyse av lærebokens oppgaver

Historisk empati, i form av historisk kontekstualisering, kommer til uttrykk i *ATH* ved at læreboken vektlegger årsak-og virkningsforhold. De samisk relaterte oppgavene som presenterer den historiske konteksten, er mest fremtredende i kapittelet *Det morderne Norge tar form*. Spesifikt bemerkes *Husker du?* oppgaven: *Hva menes med fornorskingspolitikken, og hvilke årsaker lå bak den?*¹²⁸ Ved å bruke slike refleksjonsoppgaver i et forsøk på å gjøre elevene bevisste på hva som ligger til grunn for fornorskingspolitikken blir elevene engasjert til å fordype seg mer i den historiske konteksten. Dette er et viktig steg mot å utvikle historisk

¹²⁸ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.345.

empati, fordi elevenes første steg mot historisk empati er å få innsikt og forståelse for den spesifikke historiske konteksten slik at de etter hvert kan klare å kontekstualisere.¹²⁹

En annen *husker du?* oppgave som tydelig engasjerer til historisk empati ved å fremheve den historiske konteksten, i form av årsak- og virkningsforhold, er følgende: *Hvilke konsekvenser fikk fornorskingspolitikken for minoriteter i landet?*¹³⁰ Denne oppgaven etterfølger den første som ble presenter. Til sammen har oppgavene fått elevene til å fokusere på både årsakene og konsekvensene til fornorskingspolitikken. Elevene blir altså opplyst om den historiske konteksten og ledet mot historisk empati ved at *ATH* stiller spørsmål som krever at elevene forstår eller analyserer en gitt historisk situasjon i form av årsak- og virkningsforhold. Oppgaven kultiverer til mer refleksjon rundt emnet, og elevene vil utvikle historisk empati etter hvert som de klarer å bruke den historiske konteksten til å forstå de historiske figurenes perspektiver og affektive respons i den gitte historiske konteksten.

I *ATH* legges det også til rette for historisk empati i form av historisk kontekstualisering ved at læreboken fokuserer på arbeid med ulike kildemateriale. Det kommer tydeligst frem i kapittelet *Det moderne Norge tar form* i tekstboksen som tar for seg Kautokeino-opprøret. Avslutningsvis i denne tekstboksen stiller *ATH* tre spørsmål som tilsynelatende har som hensikt å få elevene til å reflektere og deretter diskutere seg imellom, og det er disse oppgavene som bidrar til elevenes historiske empati. Elevene skal diskutere hvorvidt filmen *Kautokeino-opprøret* kan brukes som en beretning, og hvordan en kan bruke den som en levning. De skal kunne svare uten å ha sett filmen, og da basere svarene sine på informasjonen som er gitt i tekstboksen. De skal også svare på *I hvilken grad mener du filmen kan bidra til større forståelse av Kautokeino-opprøret?*¹³¹ Sistnevnte oppgaven bevisstgjør elevene til å se spesifikt på hendelsen, Kautokeino-opprøret, i lys av den historiske konteksten ved å arbeide med flere kildematerialer. Å studere ulike kilder kan få elevene til å oppnå en dypere forståelse av den historiske sammenhengen som kan være med på å utvikle deres historiske empati. Ved å bruke filmen, *Kautokeino-opprøret*, som en sekundær kilde for perspektiver på opprøret fremmer *ATH* viktigheten av å se hendelsen fra begge sider, altså både myndighetenes og samenes perspektiv. Denne typen oppgaver, som frembringer den

¹²⁹ Endacott & Brooks, *An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

¹³⁰ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.345.

¹³¹ Ibid. s.343.

historiske konteksten i form av flere kilder, kan være med på å påvirke hvordan elevene forstår perspektivtakings delen av historisk empati.

Til tross for at det nå er blitt presentert noen funn der historisk empati kommer til uttrykk som historisk kontekst i *ATH* sine oppgaver, er det imidlertid få oppgaver der det legges til rette for historisk empati. Samiske forhold blir generelt i liten grad representert i *ATH* sine oppgaver, som et resultat er det minimalt med oppgaver der historisk kontekst synliggjøres. Det dukker opp spørsmål i brødteksten som kan anses som oppgaver, men ved å plassere de i brødteksten kommer ikke dette like tydelig frem, selv om de er plasseres i en tekstboks. Oppgavene blir da noe gjemt. Tekstboksen om Kautokeino-opprøret er et eksempel på dette. Å ha reflekterende spørsmål i brødteksten kan være en god strategi for å få elevene til å reflektere rundt det de nettopp har lest, men såpass utdypende oppgaver som Kautokeino-opprøret oppgavene burde gjerne få en mer fremtredende plassering. Med tanke på de andre formuleringene i boken så kan det påstås at en slik oppgave hadde passet rett inn i lærebokens *fordypningsoppgaver*.

Analyse av lærebokens brødtekst

Årsak- og virkningsforhold er den dominerende fremstillingen av historisk empati i form av historisk kontekstualisering som kommer til uttrykk i *ATH* sin brødtekst. For å illustrere dette vil det trekkes frem et eksempel fra kapittel 13, *Det moderne Norge tar form: Kautokeino-opprøret førte til en enda hardere fornorskingspolitikk overfor samene*.¹³² Her får elevene et innblikk i konsekvensene Kautokeino-opprøret fikk for samene. Ordvalget i brødteksten har mye å si for hvordan teksten oppfattes, og *ATH* klarer å få frem årsak- og virkningsforholdet ved å ordlegge seg godt. For eksempel bruker læreboken ord som *det førte til*, slik som du ser i sitatet ovenfor, eller *det fikk betydning for* og *som et resultat av*. Dette bemerkes spesielt i følgende sitat:

*Krigen hadde vært en kamp mot undertrykking av små nasjoner og etniske grupper. Det fikk betydning for synet på samene, både hvordan den norske staten behandlet dem, og hvordan de så på seg selv.*¹³³

¹³² Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.342.

¹³³ *Ibid.* s.494.

Sitatet startet med den historiske konteksten. Elevene får vite at det har vært krig og at det var mye diskriminering og undertrykking mot minoriteter og etniske grupper på denne tiden. Deretter presiserer *ATH* at dette hadde en direkte innvirkning på hvordan samene etter hvert ble behandlet i etterkant av krigen. Blant annet stoppet fornorskingspolitikken. Dette er med på å vise elevene at samfunnsforholdene i stor grad påvirket hvordan norske myndigheter så på samene, og som et resultat, hvordan de ble behandlet. Etter hvert som elevene forstår situasjonen som de historiske figurene stod overfor, burde det bli tydeligere at moderne tenkemåter ikke kan redegjøre for fortidens oppførsel.¹³⁴ De vil da forstå at historisk empati krever tenkemåter som er veldig forskjellig fra hvordan folk flest tenker i dag. Nettopp fordi det har skjedd mye i historien for å føre oss til dagens samfunn. Det er her historisk kontekst overlapper med perspektivtaking.

5.2.2 Perspektivtaking

Analyse av lærebokens oppgaver

Perspektivtaking kommer til uttrykk i *ATH* sine oppgaver i form av *multiperspektiv*. I læreboken er det spesielt en oppgave som utmerker seg med tanke på historisk empati i form av perspektivtaking. Oppgaven er plassert under *fordypningsoppgaver* i kapitlet *Det moderne Norge tar form*. Den handler om Kautokeino-opprøret og den setter to ulike kilder opp mot hverandre. Ene kilden er fra samenes synspunkt, og den andre fra datidens sogneprest sitt synspunkt. Elevene skal sette seg inn i begge kildene og sammenligne de to perspektivene som blir fremstilt av akkurat den samme hendelsen. Videre presiserer oppgaven at elevene skal undersøke:

- hva slags kilde sogneprestens beretning er, og hvordan en kan kildekritisk forholde seg til den.
- likheter og forskjeller mellom sogneprestens beretning og filmens fremstilling av den samme hendelsen. Elevene skal også diskutere årsaker til eventuelle forskjeller.

¹³⁴ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

- hva slags straff de deltakende samene fikk.
- hvilke dypereliggende årsaker til samenes opprør som er vektlagt i læreboka.¹³⁵

Her fremmer *ATH* at det finnes ulike perspektiver ved å vise til tre ulike kilder; sognepresten, samene og læreboken. Der sistnevnte er en litt gjemt kilde, men det er likevel relevant å ta lærebokens fremstilling i betraktning her. *ATH* tydeliggjør at en og samme historiske situasjon kan oppleves ulikt fra person til person. Det er spesielt interessant at de har fått med både samenes og en etnisk nordmanns synspunkt. Dette gir elevene et mye mer nyansert bilde av fortiden. Samene blir ikke glemt, men nordmennene blir heller ikke automatisk sett på som fortellingens antagonist. Læreboken holder seg objektiv og saklig, og lar elevene vurdere de ulike perspektivene selv, noe som fremmer utvikling av historisk empati.

Analyse av lærebokens brødtekst

I *ATH* sine samiske fremstillinger får elevene omtrent ikke noe innsyn i en spesifikk historisk figur sine erfaringer, prinsipper, tro eller holdninger i brødteksten. Perspektivet som blir presentert i læreboken er stort sett fra de ulike gruppene. Elevene får altså i større grad perspektivene fra nordmenn flest, myndighetene eller samene som grupper.

Mangelen på perspektiv fra spesifikke historiske figurer svekker elevenes utvikling av historisk empati, spesielt hvis de bare forholder seg til *ATH* sin brødtekst. De får heller et overblikk av historien, som om den blir sett i fra fugleperspektiv. Til tross for mangelen på enkeltpersons perspektiver får elevene likevel et visst inntrykk av hvilke holdninger, verdier og ønsker de ulike gruppene hadde. Eksempelvis i følgende sitat: *Norske myndigheter, som fryktet et større opprør blant samene, reagerte med svært strenge straffer.*¹³⁶ Her uttrykkes myndighetene sitt perspektiv, og det forklarer hvorfor de norske myndighetene handlet som de gjorde etter Kautokeino-opprøret. Samenes synspunkt blir fremstilt i en noenlunde lik tone, som for eksempel: *Samene opplevde fra midten av 1800-tallet at de i større grad enn tidligere ble oppfattet som en fremmed og underlegen gruppe av norske myndigheter.*¹³⁷ Slike gruppeperspektiv gir ikke et like stort inntrykk som perspektivet til enkelte historiske figurer

¹³⁵ Heum mfl. (2017), *Alle tiders historie*, s. 363.

¹³⁶ Ibid. s.342.

¹³⁷ Heum mfl. *Alle tiders historie*, s.342.

ville ha gitt. Dette kan likevel også anses som en form for multiperspektiv, men det er ikke like innsiktsfullt som det ville ha vært dersom læreboken hadde inkludert flere enkeltpersoners perspektiver.

Unntaket er Ottar, som nevner samene i det som kalles *Ottars beretning*. Dette kan anses som det eneste forsøket på enkeltpersons perspektiv om samene i *ATH*. Elevene får kun et lite utdrag av denne beretningen, og her uttrykker Ottar at samene var et underdanig folk, og skattlagt av nordmenn i vikingtiden.¹³⁸ Elevene får et inntrykk av hvordan forholdet mellom nordmenn og samene var, men det blir likevel et veldig homogent perspektiv fordi fortellingen om samene er fra en utenforstående. Det er ikke presentert noe kildemateriale fra samenes synspunkt som kan belyse situasjonen ytterligere. På denne tiden var ikke samene skrivekyndige og det finnes derfor ikke noe særlig med skriftlige kilder som viser Ottars samtid i fra samenes synspunkt. *ATH* kan derfor ikke klandres for å ikke inkludere flere samiske perspektiver fra middelalderen. Likevel må det poengteres at det finnes flere samiske kilder i nyere tid, og *ATH* har heller ikke valgt å inkludere slike kilder i kapitlene som handler om nyere historie.

Sogneprestens perspektiv med tanke på Kautokeino-opprøret som er nevnt tidligere i avhandlingen er heller ikke nedskrevet i bokens brødtekst, oppgaven henviser derimot videre til arkivverket. Hadde *ATH* tatt med et utdrag av sogneprestens beretning i læreboken, slik som de for eksempel gjør med *brev til den japanske keiseren 1844*, så ville det vært en annen sak.¹³⁹ Det kan være ulike årsaker til at sogneprestens beretning ikke er tatt med og heller henvist til, men med tanke på historisk empati som uttrykkes spesifikt i læreboken i form av brødtekst så er denne beretningen ikke inkludert. Linken til arkivverket fungerer heller ikke, men søker du selv med søkeordet *Kautokeino-opprøret* i søkebasen så vil beretningen være det første som dukker opp. Dette er et av problemene med å henvise til nettsted i stedet for å inkludere utdrag i læreboken; nettsider endres.

¹³⁸ Heum mfl. *Alle tiders historie*, s.363.

¹³⁹ Ibid. s.302.

5.2.3 Affektiv forbindelse

Analyse av lærebokens oppgaver

ATH utvikler elevenes historiske empati i form av affektiv forbindelse ved å presentere flere perspektiver. Affektiv forbindelse er nært tilknyttet både historisk kontekstualisering og perspektivtaking, men det handler mer om det følelsesmessige. Det handler om å *identifisere, forstå og anerkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner*.¹⁴⁰ Affektiv forbindelse handler dermed stort sett om hvordan de historiske personers *følelser* påvirker deres handlinger. Det står i kontrast til perspektivtaking som i motsetning handler om å kognitivt, altså rasjonelt, sette seg inn i en historisk persons ståsted, prøve å forstå deres handlinger og se de i lys av deres historiske kontekst.

Ved at *ATH* presenterer flere perspektiver, og ikke bare myndighetenes eller samenes, får elevene et mye mer nyansert bilde av hendelsene, men også en bredere forståelse av menneskers handlinger og valg. Dette kunne gjerne ha blitt gjort i en større grad, men oppgaven som sammenligner sogneprestens perspektiv og samers perspektiv på Kautokeino-opprøret er absolutt ikke ubetydelig. I tillegg vil antakeligvis en beretning som bærer preg av personlige oppfatninger, slik som sogneprestens, gi elevene mye mer innsikt i tankegangen og oppførselen hans, og det er enklere å få en affektiv forbindelse til enkelte historiske figurer enn grupper. Dette gjelder også historiske figurer som elevene er fundamentalt imot, og som de i dag gjerne opplever som horrible.

Multiperspektiv er ikke det eneste elementet som kan tilknyttes affektiv forbindelse og påvirke elevenes affektive del av historisk empati. *ATH* tydeliggjør årsak- og virkningsforhold, men hadde læreboken fokusert på å vise årsak- og virkningsforhold med lengre historisk distanse hadde ikke boken bare tilrettelagt for historisk kontekstualisering, men også affektiv forbindelse. Med andre ord, hadde *ATH* tilrettelagt mer for oppgaver som omhandler samspillet med fortid, nåtid og fremtid, ville historisk empati i form av affektiv forbindelse kommet frem i større grad. Dette har forfatterne valgt å ikke gjøre, noe som er en tapt mulighet. Samenes historie har mye å si for dagens samfunn, både når det gjelder hvordan samene blir behandlet og hvordan andre minoriteter blir behandlet. I tillegg hadde det

¹⁴⁰ Blystad, "Forskeren forteller: Hva er egentlig empati?"

vært oppgaver som forsøkte å trekke sammenlikninger mellom samenes historie og hvordan minoriteter blir behandlet i dag ville det nok vært enklere for elevene å få en affektiv forbindelse til samens historie. Til tross for at det er en forskjell på verdier, holdninger, handlinger og levemåter i de historiske figurenes tid og nåtiden, kan en ofte se likhetstrekk. Diskriminering mot minoriteter som samene var ikke unikt for Norge tidligere i historien, og er heller ikke et unikt fenomen i dag. Det er fortsatt mye diskriminering mot ulike minoriteter på verdensbasis, og ved å forstå hvorfor situasjonen med samene ble som den gjorde kan elevene få en viss forståelse av diskriminering mot minoriteter i dagens samfunn.

Analyse av lærebokens brødtekst

ATH sin mangel på enkeltpersons perspektiver som omhandler samisk historie gjør det antakelig vanskeligere for elevene å oppnå noen form for affektiv forbindelse. Historisk kontekst, perspektivtaking og affektiv forbindelse går hånd i hånd, og det kommer spesielt til syne når elevene skal forsøke å se valgene de historiske figurene måtte ta i lys av deres egen tid. Som et resultat av at den samiske historien hovedsakelig kommer til syne i form av gruppeperspektiv i brødteksten vil det trolig være vanskeligere for elevene å oppnå noen form for affektiv forbindelse ved å lese brødteksten. Elevenes egne ståsted vil selvsagt være en faktor her, og dersom eleven har samisk bakgrunn eller en annen minoritetsbakgrunn er det ikke usannsynlig at de vil ha en annerledes affektiv respons til hendelsene enn elever som ikke har en slik bakgrunn. Nettopp fordi å koble til egne kjente følelser som ligner på det mennesker i fortiden kan ha følt i den historiske situasjon er en affektiv prosess, det kan bidra til fremme historisk empati og forståelse av beslutninger fra historiske figurer.

ATH har forsøkt å vise kontrasterende synspunkt i den historiske samtiden, noe som kan bidra til historisk empati i form av affektiv forbindelse. Dette gjøres for eksempel når *ATH* forteller at ikke alle lærere var enige i myndighetenes fornorskingspolitikk. Læreboken viser dermed at ikke alle hadde samme synspunkt. *ATH* uttrykker at ikke alle lærere var enig i fornorskingspolitikken, og statens retningslinje om at norsk skulle være det eneste undervisningsspråket ved å poengtere at de [...] brukte dobbelttekstede lærebøker, samisk og norsk, i undervisningen.¹⁴¹ Læreren gjorde dette selv om det var i strid med myndighetenes fornorskingspolitikk, og de kunne risikere å bli straffet for det. Dette forteller elevene at ikke

¹⁴¹ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.494.

alle hadde like synspunkt i den historiske samtiden, og at lærerne var såpass overbevist over at deres valg var riktige at de var villige til å risikere straff. Dette stimulerer elevene til å fokusere på den affektive forbindelsen. I dette tilfellet er det den historiske gruppens affektive forbindelse, og ikke nødvendigvis elevens.

For å utvikle historisk empati i form av affektiv forbindelse må elevene forsøke å distansere seg fra egne forestillinger for å kunne forstå hvorfor de historiske figurene handlet slik som de gjorde. Samtidig må de ikke distansere seg altfor mye fordi det er enklere å forstå fortiden dersom en kan knytte hendelsene til lignende erfaringer som en selv har. Det er en hårfin balanse. Dette kan være utfordrende å få til ved brødtekst, og det er derfor ikke sjokkerende at *ATH* ikke legger opp til denne typen affektiv forbindelse. Det kan være utfordrende for elevene å sette seg inn i hvordan noen i fortiden har tenkt, følt og handlet. For å få historisk empati må elevene veksle mellom å fokusere på den historiske figuren, og forsøke å gjenkjenne hva en annen person sannsynligvis ville følt i en gitt situasjon, og *selvet* da de blir minnet om en lignende opplevelse fra sine egne liv som forårsaket en lignende affektiv respons.¹⁴² På bakgrunn av dette kan det da sies at historisk empati i form av affektiv forbindelse ikke er et fokus i *ATH* sin brødtekst.

5.2.3 Oppsummering

Lærebokens forord presiserer at den historiske beretningen blir presentert i fugleperspektiv for at elevene skal få en oversikt over de lange linjene før detaljarbeidet starter. Det er derfor ikke sjokkerende at *ATH* sine oppgaver legger mer til rette for historisk empati enn brødteksten gjør. Gjennom *husker du?* oppgaver, *fordypningsoppgaver* og brødtekst tilrettelegger *ATH* for historisk empati i fremstillingene av samisk historie. Historisk kontekstualisering kommer tydeligst frem i oppgaver som tilrettelegger for læring om historisk kontekst i årsak- og virkning forståelse. Det er mangel på enkeltpersons perspektiver, og elevene får hovedsakelig presentert historien i fra ulike gruppers perspektiv. Arbeidet med sogneprestens beretning bryter dette mønsteret, men det er også den eneste fremstillingen av enkeltpersons perspektiv. Mangelen på både oppgaver og brødtekst som tilrettelegger for affektiv forbindelse svekker den historiske empatien. Elementene fungerer

¹⁴² Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

uavhengig av hverandre, men for å oppnå historisk empati må det være et samarbeid mellom dem. *ATH* har derfor noe redusert historisk empatiske tilrettelegginger.

5.2 Analyse av *Perspektiver*

Perspektiver har valgt å deles opp i to deler etter LK06 sine hovedområder. Læreboken starter med tema som er relatert til *samfunn og mennesker i tid*, for så å ha egne kapitler som er tilegnet *historieforståelse og metode*. På lik linje som i *ATH* er den realhistoriske fortellingen kronologisk, og samisk historie er fordelt på flere kapitler. Læreboken inkluderer både pensum fra Vg1 og Vg2, og samisk historie fremtreder i begge. *Perspektiver* består av bilder, brødttekst, å gjøre oppgaver, begrepsforklaringer, tekstbokser, sammendrag og essay. Samisk historie blir inkludert i noen av delene.

5.2.1 Historisk kontekstualisering

Analyse av lærebokens oppgaver

På lik linje som *ATH* legger *Perspektiver* til rette for historisk empati ved at den historiske konteksten kommer til uttrykk i fremstillinger av årsak-og virkningsforhold. I *Perspektiver* finnes det mange oppgaver som fører elevenes oppmerksomhet mot historisk kontekst, men det er ytterst få om samene. Det er spesielt én oppgave som utmerker seg, og det er en oppgave som hører til et essay om samene, med tittelen *De andre*. Essayet er skrevet av Bjørg Evjen og er et supplement til den realhistoriske fremstillingen elevene møter tidligere i boken. Oppgaven står skrevet slik: *I essayet blir samenes historie vektlagt. Hvordan har samene blitt behandlet av det norske storsamfunnet fra 1700-tallet og fram mot i dag?*¹⁴³ Essayet presenterer den historiske konteksten, og ved å arbeide med oppgaven vil elevene få en mer detaljert oversikt over den. Evjen har fokusert på å presentere samisk historie fra både 1700-, 1800-, og 1900-tallet og oppgaven oppfordrer elevene til å reflektere over behandlingene av samene, både i fortiden og i nåtid. Oppgaven forsøker å få elevene til å vie oppmerksomhet til og arbeide med den historiske konteksten for å videre kunne forstå hvordan ulike forklaringer kan påvirke historiske fremstillinger. Elevene blir oppmerksomme på både årsakene til og konsekvensene av ulike historiske hendelser som preget samenes liv.

¹⁴³ Madsen mfl., *Perspektiver*, s. 576.

Analyse av lærebokens brødtekst

Perspektivers brødtekst gir et overfladisk innblikk i den historiske konteksten, slik som *ATH* også gjør. For eksempel med direkte og enkle setninger, som følgende: *I Norge var 1800-tallet en periode som betydde stor forandring.*¹⁴⁴ Det er flere eksempler der den historiske konteksten kommer til syne på denne måten, og det er gjennomgående fokus på det i alle kapitlene som har med samene å gjøre. Når den historiske konteksten blir presentert i stedet for undersøkt, som er lettest i få til med oppgaver, så får elevene et overfladisk bilde av den historiske situasjonen med mindre læreboken uttrykker historisk kontekst på en spesifikk måte. Som for eksempel ved å frembringe utdrag fra ulike historiske kilder eller ved å tydeliggjøre årsak-og virkningsforhold. Et overfladisk innblikk kan være nok til å videre vurdere perspektiver og affektiv forbindelse i lys av den historiske konteksten, dersom læreboken presenterer den historiske konteksten på en saklig måte. Det er likevel et mye svakere grunnlag enn historisk kontekst som synliggjøres ved å for eksempel arbeide med ulike kilder.

I lærebokens brødtekst synliggjør *Perspektiver* også den historiske konteksten i form av årsak- og virkningsforhold. Dette finnes det eksempel på i flere av kapitlene, som eksempelvis i dette sitat fra kapittel 13, *Fra selvstendighet til krig og kriser*:

*Jakten på det norske fikk også store konsekvenser for dem som sto utenfor storsamfunnet. De norske samene ble utsatt for en hardhendt fornorskingspolitikk som tok sikte på å fjerne samisk språk og kulturarv.*¹⁴⁵

I denne deskriptive fremstillingen av historie synliggjør *Perspektiver* konsekvensene av nasjonalismen på 1800-tallet, og Norges behov for å bygge opp en egen norsk stat nå som landet var fritt. Læreboken er tydelig på at det ikke var plass til alle i det nye idealet av et norsk samfunn, og det gikk hardt utover norske minoritetsgrupper. Norge gikk fra å samarbeide med det samiske folk, la de leve som de vil og dra nytte av hverandre, til å ikke tåle de fordi de ble ansett som *unorske*. Ved å fokusere på årsak-og virkningsforhold får ikke

¹⁴⁴ Madsen mfl., *Perspektiver*, s. 238.

¹⁴⁵ Ibid. s. 330.

elevene bare innblikk i en spesifikk hendelse, de får også innblikk i årsakene bak hendelsen og hvilke konsekvenser hendelsen fikk for de involverte partene.

5.2.2 Perspektivtaking

Analyse av lærebokens oppgaver

Perspektivers anerkjennelse av multiperspektiv tilrettelegger for historisk empati i form av kategorien perspektivtaking. Lærebokens oppgaver har fokus på å få elevene til å anerkjenne og forstå tidligere perspektiver, samtidig som de oppfordres til å plassere perspektivene tilstrekkelig i en historisk sammenheng. Dette er spesielt synlig i noen av oppgavene som tilhører essayet *De andre*, som elevene finner i et eget essay kapittel i boken. Det er spesifikt en oppgave som utmerker seg og den står skrevet slik: *I teksten omtales den samiske befolkningen som «de andre». Hva legger Bjørg Evjen i en slik betegnelse?*¹⁴⁶ Måten oppgaven legger opp til refleksjon rundt perspektiver på, skaper grobunn for historisk empati i form av perspektivtaking. Spesifikt perspektiver som omhandler myndighetenes møte med den samiske kulturen. På bakgrunn av dette kan det gjerne konkluderes med at slike oppgaver som lar elevene reflektere over de ulike perspektivene og fremstillingene skaper et visst grunnlag for kritisk tenkning og dermed historisk empati.

På en annen side skaper denne typen oppgaver en noe ensidig forståelse av de historiske perspektivene. Denne oppgaven dreier seg om å forstå at samene ble sett på som *de andre*, og ved å lese Evjens essay vil det være tydelig at dette var perspektivet til nordmenn flest, og da spesielt myndighetene. Dette handler om hvordan de ulike folkegruppene møtte hverandre, og hvilke normer, hverdagsoppfatninger og verdiforestillinger dette møtet var preget av. Likevel, er det kun perspektivene som Evjen har valgt å presentere i essayet sitt som kommer til uttrykk her. Det er derfor i mindre grad nyansert. Hadde dette perspektivet blitt oppfordret til å sammenlignes med et annet perspektiv, fra en annen kilde, ville det gjerne vært en annen sak. For selv om det blir gjort forsøk på å få elevene til å se historien fra noen andres ståsted, er det få av slike innslag i oppgavene som omhandler samisk historie, og det er i mindre grad samenes perspektiv enn myndighetenes. Ved å få de samiske fortellingene presentert i et utenfra-perspektiv vil det gjerne være vanskeligere for elevene å klare å sette seg inn i

¹⁴⁶ Madsen mfl., *Perspektiver* s. 576.

samenes ståsted. Muligheten for fremmedsforståelse gjennom evnen til å sette seg inn i og forstå de historiske figurenes tenkemåte og handlingsmønster blir derfor begrenset, og som et resultat begrenses deres historiske empati.

En annen oppgave, som er tilknyttet Evjens essay, fremmer læring om historisk empati ved å gjøre elevene bevisste på forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid. Oppgaven forsøker å få elevene til å bruke kunnskapen de nå har tilegnet seg om samisk historie til å forstå dagens norske samfunn, og samfunnets møte med andre minoriteter. Sentrale verdier som menneskerettigheter får et økt fokus i denne oppgaven, og det er et perspektiv som ikke bare utvikler historisk empati, men også forståelse for andre folkegrupper i Norge. For å bedre vise oppgavens helhet, og flerdimensjonalitet inkluderes den her:

Reflekter over hvorvidt vi fremdeles har menneskegrupper i det norske samfunnet som kan omtales som «de andre», og over hvilke grupper dette eventuelt er. Reflekter over hvilken behandling disse gruppene får av det norske storsamfunnet, og hvilke utfordringer slike grupper byr på for samfunnet. Drøft hvorvidt man kan finne likhetstrekk med samens historie, eller om vi som storsamfunn har lært av vår egen fortid.¹⁴⁷

Kombinasjonen mellom å få elevene til å reflektere over hvem som i dag kan omtales som de andre, og å reflektere over hvordan de har blitt behandlet og deres utfordringer tvinger elevene til å sette seg inn i flere perspektiver. I en slik oppgaven må de forsøke å forstå situasjonen sett i fra flere vinkler, og dette er noe som i stor grad kan være med på å utvikle deres historiske empati. Ikke nok med det, men det kan også lære de å bruke historie i deres eget hverdagsliv, og gjerne forsøke å sette seg inn i andres perspektiver før de trekker konklusjoner om andre.

På en annen side må det poengteres at oppgaven spesifikt spør om [...] *hvilke utfordringer slike grupper byr på for samfunnet.*¹⁴⁸ Hvorfor har Perspektiver valgt å fokusere på hvilke utfordringer gruppene byr på samfunnet, og ikke hvilke utfordringer samfunnet byr på for de ulike gruppene? Selv om det da i denne oppgaven er gjort forsøk på å få elevene til å se historien gjennom andres øyne, og da flere perspektiver, har læreboken valgt å fokusere på

¹⁴⁷ Madsen mfl., *Perspektiver* s. 576.

¹⁴⁸ Ibid. s. 576.

ulempen for storsamfunnet. Videre skal de drøfte likhetstrekk mellom nåtidens minoriteter og samene. Antyder da læreboken at samene også kan ha bydd på utfordringer for storsamfunnet? Det er vanskelig å si, men det at det ikke er tydelig nok er på mange måter et problem i seg selv. Likevel, fremmer denne oppgaven fire perspektiver: minoriteters, samenes, storsamfunnets og elevens. Dette skaper mye mer nyanse enn den første oppgaven jeg nevnte, og ved å få elevene til å drøfte over flere gruppers verdigrunnlag og handlingsmønster så vil det øke deres historiske empati.

Analyse av lærebokens brødtekst

Perspektivers brødtekst tilrettelegger for historisk empati om samisk historie som et resultat av perspektivtaking i møte med *Ottars beretning*, som også *ATH* har valgt å fremheve. Dette er det første, og eneste, enkeltpersons perspektivet elevene blir introdusert til i *Perspektiver*. Samene blir beskrevet gjennom Ottars øyne og elevene får vite at samene ble sett på som undermennesker. Dette perspektivet blir veldig homogent fordi samene blir sett utenfra og det presenteres ikke noen fortellinger fra samisk ståsted som kan ytterligere belyse den historiske hendelsen. Det er tydelig at *Perspektiver* forsøker å vise elevene at dette møtet mellom nordmenn og samer, som Ottar beskriver, har vært med på å danne de to folkegruppens identitet. Læreboken tilknytter denne identitetsskapingen til de ulike språkene, levemåtene og geografiske tilhørighet. Dette er første gang elevene blir bevisst på perspektiver som tydeliggjør et skille mellom *oss* og *de andre* som kommer tydeligere frem i senere fremstillinger av den samiske historien.

Perspektiver legger hovedsakelig opp til et utenfra-perspektiv om det samiske fortellingene, slik som *Ottars Beretning* er. Dette har læreboken selv poengtert flere ganger at ble gjort som et bevisst valg, som her: *De norske kildene utover i middelalderen skildrer dem utenfra – som et eksotisk folk med andre skikker og tradisjoner og som det gjaldt å stå på rimelig god fot med.*¹⁴⁹ I brødteksten i *Perspektiver* er det hovedsakelig myndighetenes perspektiver som synliggjøres, eventuelt perspektivet til nordmenn flest i datidens samfunn. Fra deres perspektiv blir da samene gjennomgående sett på som *noen andre* og ved å oppleve den samiske historien fra dette perspektivet får elevene omtrent ingen innsikt i samenes perspektiv av hendelsene.

¹⁴⁹ Madsen mfl., *Perspektiver* s. 106.

Det kan også diskuteres hvorvidt perspektivmangfold i det hele tatt er realistisk å forvente at lærebøkene får til, eller om det skal være lærerens jobb å presentere lærebokens fremstilling som en kilde og eventuelt tildele elevene andre kilder med andre perspektiv. Ser en på hele læreboken vil perspektivmangfold komme til uttrykk i større grad enn når en bare undersøker spesifikke tema og deler. Det er derfor ikke noen overraskelse at perspektivet som kommer til uttrykk i det samiske fortellingene er noe enstydig. Likevel har en visse forventninger til en lærebok som heter *Perspektiver* som ikke blir møtt med mindre læreboken klarer å fremstille et ymse historiske perspektiver.

Historisk empati i form av perspektivtaking synliggjøres imidlertid noe mer når *Perspektiver* viser kulturmotsetningene mellom samene og etniske nordmenn. Dette kommer spesielt frem i brødteksten som omhandler middelalderen eller 1800-tallets fornuftspolitikk.

Perspektiver poengterer dette som følgende: *Det er også den første skriftlige kilden vi har som viser at samene ble oppfattet som en egen etnisk gruppe.*¹⁵⁰ Dette skaper det dualistiske perspektiver: *oss mot de andre*. Denne differensieringen av folkegruppene viser hvordan det helt tilbake til middelalderen har eksistert et skille mellom hvordan nordmenn oppfatter seg selv i møte med det samiske folk.

Historisk empati kommer tydeligst frem i brødteksten når *Perspektiver* tilrettelegger for å vise ulike mentalitetsskifter mot samene. Dette er likevel ikke noe form for perspektivmangfold fordi alt blir fortalt fra myndighetenes ståsted. Eksempelvis står det skrevet: *Med den misjonsiveren pietismen førte med seg, ble forholdet til samene et annet.*¹⁵¹ I tillegg presenterer *Perspektiver* mentalitetsskiftet på 1800-tallet. Den økende nasjonalismen på 1800-tallet, og holdningsdannelsen som gikk hånd-i-hånd med dette tankesettet, forklarer elevene hvorfor det ble en økende fremmedgjøring av samene. Gjennom myndighetenes perspektiv knytter *Perspektiver* endringene i holdningene til den historiske konteksten. Samenes perspektiv blir derimot glemt. Elevene får vite hvordan samene reagerte, men de får ikke noe innsikt i hvorfor de reagerte slik, annet enn at de kjempet tilbake mot urettene som ble rettet mot dem. Problemet da er at den historiske empatien blir overfladisk når det gjelder samene,

¹⁵⁰ Madsen mfl., *Perspektiver* s. 106.

¹⁵¹ Ibid. s.106.

mens en tydelig får innsikt i hvorfor myndighetene gjorde som de gjorde og den historiske empatien blir da dannet ut ifra deres perspektiv på hendelsene. Dette blir for ensidig.

På en annen side så finnes det et unntak til den ensidige fremstillingen av perspektiv, nemlig Evjens essay. Hun presenterer Inga fra Tysfjord sitt perspektiv på det som skjedde mot samiske barn under fornorskingsprosessen. Inga sier:

I skolestua møtte jeg en ukjent vegg – en annen verden. Skolering på norsk av en norsk lærer. Jeg forstod ingen ting. Det var tider da den norske ABC-boka ble våt av tårer, krøllet og skitten av barnehender som søkte trøst og noe å holde seg til. [...] samisk på den tiden ble oppfattet helt latterlig av storsamfunnet.¹⁵²

Dette utdraget gir elevene en helt annen innsikt i hvordan samene opplevde historien, og i stedene får å se utenfra på samene får elevene nå se utenfra på storsamfunnet, og da også myndighetene. Dette danner grobunn for en helt annen form for historisk empati, fordi det gir en mye mer nyanser innsikt de samiske historiske hendelsene.

5.2.3 Affektiv forbindelse

Analyse av lærebokens oppgaver

Som et resultat av de mindre nyanserte perspektivfremstillingene vil den affektive forbindelsen også i mindre grad komme til uttrykk i *Perspektiver*. Oppgavene som har med samisk historie å gjøre er få, og det er derfor mangelfullt med oppgaver som vil være med på å utvikle elevenes historiske empati. Det må poengteres at *Perspektiver* klarer å få til en mye mer nyansert fremstilling i andre deler av boken, og noen av de samme kapitlene som de samiske fortellingene er plassert i. *Perspektiver* fremmer til og med ideen om å se de historiske figurenes handlinger i lyd av deres affektive respons og historiske kontekst. Eksempelvis i denne oppgaven:

Perioden sett fra embetsmennes side.

a) *Hvordan vil du beskrive perioden sett fra embetsmennes side?*

¹⁵² Madsen mfl., *Perspektiver* s.574.

b) *Hvilke muligheter hadde embetsmennene fir å endre utviklingen? Kunne de gjort noe annet enn det de gjorde?*¹⁵³

Denne oppgaven er tatt med for å illustrere at det absolutt er mulig å lage oppgaver som kan tilknyttes affektiv forbindelse til tross for at læreboken ikke har valgt å fokusere på dette i de samiske fortellingene.

Det betyr at *Perspektiver* har fått til å vise multiperspektiv, som vist i det foregående eksempelet. Generelt i læreboken presenteres flere perspektiver, både gruppe perspektiver og perspektivene fra spesifikke historiske figurer. Det er bare ikke like mye til stede i de samiske fremstillingene. Historien til samene og hva som var typisk for deres tur blir beskrevet i brødteksten, og hvordan de ble etnisk diskriminert med den økende norske nasjonalismen blir beskrevet. Affektiv forbindelse kunne ha kommet til uttrykk her i en mye større grad dersom *Perspektiver* hadde oppgaver som legger opp til aktualisering av stoffet, for eksempel ved å sammenligne med nasjonale minoriteter i andre land, og gjerne da Sverige og Finland der det også bodde samer, eller andre land med urfolk som for eksempel Australia.

Til tross for at elevene ikke får mye innsikt i den affektive responsen til de historiske figurene i *Perspektiver* sine oppgaver, er det likevel en oppgave som kan stimulere elevenes evne til å forstå at deres medelever gjerne opplever de historiske fortellingene annerledes. Den lyder som følgende:

*Tenk over påstanden: «Det vil alltid eksistere «de andre» i ethvert samfunn», og vurder hvorvidt du er enig eller ikke. Diskuter med sidemannen eller klassen hvorvidt påstanden er riktig, og om det er mulig eller ønskelig å gjøre noe med denne utfordringen.*¹⁵⁴

Som nevnt tidligere påvirker elevenes egne levde erfaringer, verdier, standpunkt og holdninger hvordan de selv fortolker fortiden. Dette er en personlig opplevelse, og vil være ulik fra elev til elev. Ved å bruke deres oppfatninger av egne hverdagsliv og ved å se sammenhengen mellom nåtiden til fortiden, vil de gjerne få økt forståelse for hvorfor de historiske figurene gjorde som de gjorde. For hva ville eleven gjort dersom de var i den

¹⁵³ Madsen mfl., *Perspektiver* s.262.

¹⁵⁴ Ibid. s.574.

samme historiske konteksten, med de samme levevilkårene? Ved en slik oppgave som er nevnt overfor får elevene både vurdert sitt eget liv opp mot historien, men de får også erfare sidemannens affektive respons på den historiske situasjonen.

Analyse av lærebokens brødtekst

Fordi den samiske historien hovedsakelig blir presentert i form av gruppeperspektiv får elevene heller ikke historisk empati gjennom forståelse for spesifikke historiske figurers affektive respons. I stedet får de den affektive responsen presentert i form av gruppenes perspektiv, spesifikt myndighetene og samene, og som et resultat vil det trolig være vanskeligere for elevene å få en affektiv forbindelse med dem. Det er ofte enklere å få en affektiv forbindelse med en enkelt figur, og da klare å sette seg dens ståsted, enn å forsøke å sette seg i ståstedet til en gruppe. Det er selvsagt ikke umulig, bare vanskeligere.

I *Perspektivers* brødtekst uttrykkes datidens nordmenn sitt behov for noe typisk, og da etnisk norsk, spesielt etter 1814. Læreboken nevner den fellesskapsfølelsen som dukker frem, spesifikt knyttet til en felles norsk historie og språk. Akkurat hvor utbredt denne nasjonalfølelsen var blir ikke drøftet noe særlig, og læreboken fremstiller det spesifikt som om det er alle nordmenn mot alle samer. Det er ikke spesielt realistisk, men ved å ikke drøfte noen andre ståsteder eller perspektiver så blir det oppfattet slik. *Perspektiver* påpeker at det allerede *under dansk flagg* bygger seg opp en uro mellom statsmakten og samene. I kapittelet *Under dansk flagg* står det skrevet:

*Statsmaktens religiøse iver betydde at den stilte strengere krav til undersåttene. Alle måtte slutte seg til det kristne trosgrunnlaget som staten bygde på. Det betydde at samene og deres religion kom under sterkere press enn tidligere.*¹⁵⁵

I dette sitatet uttrykker *Perspektiver* historisk empati ved å fokusere på hvorfor statsmakten gjorde som de gjorde, og det er satt inn i den historiske konteksten ved å påpeke at den religiøse iveren var en drivfaktor. Forfatteren påpeker videre hvilken betydning dette hadde for samene, noe som setter fokus på årsak-virkningsforholdet mellom den historiske konteksten og handlingene. Dette er bare et eksempel, men det finnes flere avsnitt der

¹⁵⁵ Madsen mfl., *Perspektiver* s.207.

Perspektiver belyser den historiske konteksten, og presenterer årsak-virkningsforholdet mellom kontekst, handlinger og konsekvenser.

5.2.4 Oppsummering

Perspektiver legger ikke skjul på valget om å hovedsakelig gi elevene et raskt overblikk av historien, gjerne sett i fugleperspektiv. Den noe tynne realhistoriske fremstillingen av samenes historie er derfor ikke spesielt sjokkerende, men på grunn av lærebokens tittel var det en forventning til mer. Spesielt flere perspektiv. Det tynne utvalget av oppgaver begrenser elevenes mulighet til historisk empati om samene fra lærebokens oppgaver, i tillegg til at det begrensede perspektivutvalget også er med på å svekke elevenes historiske empati.

5.3 Analyse av *Tidslinjer*

Tidslinjer, som navnet indikerer, er delt inn i kapitler som følger den historiske tidslinjen. Samisk historie har ikke fått et eget kapittel, men er derimot fordelt på de følgende kapitlene: *fram til ca.500 e.Kr., ca. 1400-1750, Demokratisering og nasjonsbygging i Norge, Ca.1750-1914 og Etter 1945*. *Tidslinjer* er sammensatt av brødtekst, test deg selv oppgaver, bilder, arbeidsoppgaver, diskusjonsoppgaver, sammendrag og historisk tidslinje. Den følgende analysen tar for seg de ulike kapitlene, og diskuterer hvordan historisk empati kommer til uttrykk i læreboken.

5.3.1 Historisk kontekstualisering

Analyse av lærebokens oppgaver

Historisk empati som et resultat av historisk kontekstualisering synliggjøres først og fremst i *Tidslinjers* oppgaver som handler om årsak- og virkningsforhold. Det er et fåtall av lærebokens oppgaver som omhandler samisk historie, det er snakk om sju-åtte oppgaver i hele boken og det legges minimalt til rette for arbeid med historisk konteksten i oppgaver. Det er likevel noen, og spesielt en oppgave skiller seg ut og oppfordrer elevene til å arbeide med den historiske konteksten: *Hvorfor var tida omkring 1750 et vendepunkt i samisk historie?*¹⁵⁶ Her

¹⁵⁶ Madsen mfl., *Perspektiver* s.231.

arbeider elevene med årsak- og virkningsforhold i den forstand at de skal se på hendelsene som leder opp til vendepunktet i samisk historie, og for å klare dette må de ha innsikt i den historiske konteksten. Det må forstå hva det var i den tiden som førte til det samfunnsmessige mentalitetsskiftet om samene som skjedde omkring 1750. Historisk empati oppstår derfor når elevene går utover å bare intellektuelt erkjenne fakta om den historiske hendelsen, og fokuserer på hva det var i datiden som førte til den.

Selv om det ikke er noe fremtredende fokus på å få elevene til å forstå hvorfor historisk kontekst er viktig, blir det likevel stilt spørsmål som kan bevisstgjøre elevene til å reflektere over den historiske konteksten. I *test deg selv* oppgaven som lyder slik: *Hvordan levde de første menneskene her i landet?*¹⁵⁷, vises det implisitt at det er relevant å forstå hvordan de første menneskene levde i Norge. Dette inkluderer da samene. Vi regner samene som norsk urfolk i dag og de var noen av de første menneskene i Norge. Det vil si at dette spørsmålet spør hvordan samene levde, selv om de ikke spesifikt bruker ordet *same*. Med en gang det blir stilt spørsmål så økes fokuset på å få elevene til å se hvorfor det er viktig. Hadde ikke forfatteren ment at dette var noe som burde bli fokusert på, så hadde de ikke valgt å ta det med i spørsmåls seksjonen.

Analyse av lærebokens brødtekst

I *Tidslinjers* brødtekst kommer historisk empati til uttrykk i deskriptive fremstillinger av historisk kontekst. Dette er tydeligst i kapitlene som tar for seg de tidligste fortellingene om samene, da spesielt i kapitlet *fram til ca.500 e.Kr.* I stedet for å presentere den historiske konteksten som fakta har forfatteren da valgt å bruke forsiktige ord som for eksempel: *kanskje, sannsynligvis, noen har ment og det finnes ulike teorier.* Dette forteller leseren at det som nå blir sagt ikke nødvendigvis er bevist eller har noe fasit svar, men at det derimot er indikatorer som tyder på at det var slik det var. For å illustrere at det er historiske kilder som ligger til grunn for disse tolkningene av historisk material bruker *Tidslinjer* eksempler og henvisninger til spesifikke historiske funn som kan forklare fenomenet og styrke deres argument. I det ene avsnittet står det for eksempel:

¹⁵⁷ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, 67.

Kanskje var det på denne måten kunnskapen om keramikk først kom til Norge – i hvert fall viser over 7000 år gamle funn fra Øst-Finnmark at leirkar ble tatt i bruk av fangstfolkene der langt tidligere enn blant bønder lengre i sør.¹⁵⁸

Dette eksempelet kommer fra brødtekst i kapittelet fram til ca.500 e.Kr som diskuterer hvordan keramikk-kunsten kom til Norge, og at det trolig var samene som medbrakte denne kunnskapen. Nøkkelordet her er *trolig*. I eksempelet illustreres forfatteren sin forsiktighet med språkvalget allerede med det første ordet. Her er det brukt ordet kanskje som viser at det ikke var noe som definitivt skjedde og at det er åpent for tolkning.

I forhold til historisk kontekst så viser dette eksempelet at samene trolig var i kontakt med andre nordmenn og på det viset klarte å videreføre keramikk-kunsten til *ikke-samer*. Det viser at det var sosiale normer som i stor grad aksepterte ulike folkeslag og at en satte mer pris på hva en kunne lære av hverandre. Det var viktigere å overleve og finne nye måter å livnære seg på, enn å fokusere på å diskriminere ut ifra kultur og forskjeller. Dette er ikke et eksempel som viser en historisk figur sitt perspektiv. Det er fortalt gjennom et eksternt fokus, fra forfatteren selv, hvor da synspunktet er fra en som ikke er den del av det som fortelles. Med andre ord så kommer ikke det perspektivet fra en deltakende aktør, men en som ser på hendelsen utenfra. Elevene kan da selv vurdere dette perspektivet, og kan godta argumentet som fremstilles eller komme med egne tolkninger av den presenterte historiske konteksten.

Historisk empati kommer til uttrykk i *Tidslinjer* når boken fremstiller historisk kontekst ved å fokusere på årsaks- og virkningsforhold. For å utvikle historisk empati må elevene kunne vurdere sammenhenger mellom fenomener i fortiden. I tillegg er det essensielt at de forstår hvordan ulike personlige erfaringer og synspunkt kan påvirke både hvordan fortiden forstås og hvordan den fremstilles.¹⁵⁹ Dessuten må de også forstå hvorfor ulike systemer forandrer seg, eller stagnerer. Boken fremstiller årsaks-og virkningsforhold i følgende sitat:

Folkene hadde gjensidig nytte av varebytte med hverandre og samarbeidet godt. Men forholdet mellom samene og andre etniske grupper endret deretter karakter. Det var

¹⁵⁸ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 60.

¹⁵⁹ Kunnskapsdepartementet, *Læreplan i historie (HIS01-03)*.

en følge av at Danmark-Norge, Sverige og Russland la under seg samiske områder og begynte å skattlegge befolkningen der.¹⁶⁰

I dette eksempelet fra kapittelet *ca. 1400-1750* går forfatteren rett på sak og sammenligner hvordan det var tidligere i historien med hvordan det ble senere. Det er ingen usikkerhet rettet mot kildene, tvert imot fremstilles det som fakta. Språket er direkte, konkret og mindre spørrende enn vi ser i tidligere kapitler. Sitatet poengterer skiftet i samfunnet og med dette en klargjøring av holdningsskifte. Leseren blir bevisstgjort om at de sosiale, politiske og kulturelle normene endrer seg og går mot mindre toleranse for det samiske folk. Siste setning forklarer hva som er årsaken til at det sosiale systemet mellom samene og andre urfolk endrer seg.

I *Tidslinjer* er det ikke noe fremtredende fokus på å få elevene til å forstå hvorfor historisk kontekst er viktig. For å utvikle historisk empati må elevene kunne forstå hvorfor det er viktig å kontekstualisere historie. Hjernens standardinnstilling er ofte automatisk satt til å se ting med nåtidsbriller. Med å øke fokuset på å se historie uten presentistiske holdninger vil elever bedre kunne vurdere en historisk figurs handlinger. I teorien vil de da bedre forstå hvorfor de handlet akkurat slik, og hvilke konsekvenser dette kan ha hatt for den historiske figuren ut ifra dens unike historiske kontekst. Dette er derfor en svakhet i

5.3.2 Perspektivtaking

Analyse av lærebokens oppgaver

Perspektivtaking kommer til uttrykk i *Tidslinjer* sine oppgaver ved å fokusere på multiperspektiv. Det er spesielt en oppgave som bemerkes:

I hvilke områder var det samisk bosetting i perioden 1400-1750? Forklar hvorfor det var viktig for de ulike statene å få kontroll over den samiske befolkningen, og gjør rede for hvilke virkemidler statene brukte for å oppnå dette.¹⁶¹

¹⁶⁰ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 220.

¹⁶¹ Madsen mfl., *Perspektiver* s.231.

Oppgaven handler om å forstå årsakene bak de ulike statenes ønske om å kontrollere den samiske befolkningen. Her er det perspektivene fra de ulike statene som synliggjøres, altså ikke bare Norge. Det gir elevene innsikt i Norges agenda, samtidig som det kan sammenlignes med drivkreftene i de andre landene. Elevene får da oppleve perspektiver fra flere land og de får sett på likhetene og forskjellene på drivkreftene bak kontrolleringen av den samiske befolkningen. Beskrivelsene blir da bare fra myndighetenes side, men det er likevel ikke et homogent perspektiv fordi det er myndighetene i mer enn ett land. Det kan derfor anses som en oppgave som kultiverer til elevenes utvikling av historisk empati i form av perspektivtaking.

I *Tidslinjer* kommer historisk empati også til uttrykk ved bevisstgjøring av samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Dette gjelder spesielt to diskusjonsoppgaver som tilrettelegger legger for å få elevene til å reflektere over tidsdimensjonene i en historisk sammenheng. Den første er følgende:

Sett opp en oversikt over de forskjellige samfunnsgruppene i Norge rundt 1750. Hvordan hadde forholdet mellom disse gruppene endret seg i løpet av de forutgående 100 årene, og hvorfor?¹⁶²

Oppgaven gjelder ikke bare samene, men også andre folkegrupper som for eksempel kvenene. Likevel er samene inkludert som en av *de forskjellige samfunnsgruppene* i det norske samfunnet på midten av 1700-tallet. Det som er interessant med denne oppgaven er at hovedfokuset ikke er på de to perspektivene: minoritet mot myndighet. Her synliggjør *Tidslinjer* at det var et skifte i forholdene mellom ulike samfunnsgrupper over tid, og ikke bare forholdet deres med myndighetene, noe som kan føre til en bedre evne til å se historien fra flere perspektiver. Som et resultat vil dette videre føre til en utvikling av elevenes evne til historiske empati.

Den andre oppgaven som synliggjør samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid er følgende:

I dag er det spørsmålet om integrering av innvandregrupper i Norge fra land utenfor Europa som særlig står på dagsordenen. Bør det stilles strenge krav til dagens

¹⁶² Madsen mfl., *Perspektiver* s.231.

*innvandrere om at de skal lære norsk? Bør skolebarn av en annen etnisk opprinnelse enn norsk få undervisning på sitt eget morsmål?*¹⁶³

Dette kan knyttes til både samenes historie og andre minoriteters historie, som jøder og romfolket. Spesielt spørsmålet som har med undervisning og språk å gjøre er interessant, fordi en kan se nåtidens avgjørelser i lys av fornorskingspolitikken og trekke lærdom fra den. I tillegg kan det diskuteres hva dette har å si for fremtiden og hvordan andre minoriteter blir møtt i det norske samfunnet. Det vekker spørsmål som: finnes det rasisme i Norge i dag? eller diskrimineres fortsatt minoriteter? Det har vært mye fokus på *black lives matter* bevegelsen i det siste, da i USA, som tydelig viser at det fortsatt finnes diskriminering i dag. Selv om dette ikke først og fremst var i Norge kom det frem flere historier om hendelser her også. Ved å velge å stille spørsmål som knytter *den gang* med *nå* kan det fremme elevenes evne til å kunne knytte historiske hendelser opp mot nåtidens samfunnsaktuelle debatter.

Analyse av lærebokens brødtekst

I *Tidslinjer* sin brødtekst er de samiske fortellingene hovedsakelig presentert fra et utenfra-perspektiv. Dette fører til et veldig homogent historisk perspektiv, noe som begrenser elevenes historiske empati i form av perspektivtaking. Dette illustreres i følgende sitat: *Samene måtte fra da av (1750) avfinne seg med at landområdene deres var gjennomskåret av statlige grenser, og at råderetten over ressursene ble begrenset av ulike staters rettssystem.*¹⁶⁴

Tidslinjer legger ikke opp til å gi elevene innblikk i enkelte historiske figurer sine erfaringer, prinsipper, tro eller holdninger. Perspektiv taking handler om å forstå andres levde erfaringer, i tillegg til å forstå deres tro, prinsipper og holdninger. Elevene blir derfor mye mer distansert fra historien når de ikke får noe annet enn gruppeperspektiver. De får perspektivene fra nordmenn flest, myndighetene eller samene, men da i et beskrivende overfladisk fugleperspektiv. Som et resultat kommer historisk empati i form av perspektivtaking i mindre grad til uttrykk i *Tidslinjer* sin brødtekst.

Til tross for det overfladiske fugleperspektivet får elevene noe forståelse for historisk empati i form av perspektivtaking. I noen tilfeller uttrykker *Tidslinjer* hvilke holdninger og ønsker de

¹⁶³ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, 327.

¹⁶⁴ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 321.

ulike gruppene hadde. Som for eksempel i dette sitatet: *Myndighetene ønsket at de skulle leve som andre nordmenn.*¹⁶⁵ Her uttrykkes myndighetene sitt ønske om å få samene til å leve slik som andre nordmenn. Senere i samme avsnitt poengteres det også at norske myndigheter sin tankegang går hånd-i-hånd med de sosialdarwinistiske tankene som preget Europa på 1800-tallet. Det alene viser tydelig hvordan myndighetene sine holdninger til samene var på denne tiden.

*Samene ble sett på som etterkommere etter laverestående asiatiske folkeslag, og historikers holdninger til dem viser at rasistiske og sosialdarwinistiske ideer også vant fram i Norge.*¹⁶⁶

Til tross for at *Tidslinjer* tydeliggjør at samene ble utsatt for diskriminering så er det ingen tydelig moralpreke, men derimot presenteres det som fakta. Her viser *Tidslinjer* tydelig at det ikke bare var myndighetene som uttrykte diskriminerende holdninger, men at historikere sin fremstilling av samene var med på å øke de rasistiske ideene. Det kommer frem at det var problematisk mellom både historikere, norske myndigheter og samene, men myndighetene blir ikke fremstilt som antagonist i fortellingene, samtidig som samene ikke blir fremstilt som offer. Boken tilrettelegger for at det skal være opp til den enkelte elev å fortolke og resonnerer, og prøve å forstå hvorfor hendelsene skjedde akkurat slik. Likevel, må det poengteres at det kommer tydelig frem at det både var rasistiske og diskriminerende holdninger mot samene. Læreboken viser at samene var urettferdig behandlet, men samtidig legges det ikke skjul på historisk kontekst. Som et resultat fremstiller ikke læreboken fortellingene med en spesifikk moralsk orientering, men heller viser til historiske kilder og er i stor grad fakta orientert. På den andre siden så legger de ikke nødvendigvis opp til en veldig empati orientert fremstilling heller, men i større grad enn moralsk.

Tidslinjer tilrettelegger for utvikling av historisk empati i form av perspektivtaking ved å synliggjør samfunnsmessige mentalitet skifter over tid. Læreboken viser hvordan perspektivene endrer seg i takt med de samfunnsmessige mentalitet skiftene, noe som kan tolkes som et forsøk på å tilknytte historisk kontekst og perspektiv. For eksempel er læreboken tydelig på at det lenge var et skille mellom *oss* og *de andre*. Samene er da sett på som *de andre*. *Tidslinjer* er også tydelig på at det skjedde en holdnings endring i samfunnet,

¹⁶⁵ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 321.

¹⁶⁶ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, 326.

og at det ikke alltid har vært så stort fokus på å se samene sin levemåte som noe unorsk og at dette var holdninger som vokste frem i samband med den økende nasjonalismen på midten av 1800-tallet.¹⁶⁷ Det kommer også frem at det positive synet nordmenn hadde av samene hadde bakgrunn i ideer fra opplysningstiden og romantikken. Spesielt det å leve i pakt med naturen, slik som da reindriftssamer gjorde, ble sett på som et ideal.¹⁶⁸

Etter Kautokeino-opprøret og det økende nasjonalismen var i gang så ble synet gradvis endret fra positivt til brutalt negativt. Nordmenn gikk fra å se samene som et sivilisert og stolt folk, til å se på de som ville og opprørske.¹⁶⁹ Som et resultat startet Norge med sin aggressive fornorskingspolitikk. Selv om 1800-tallet var sterkt preget av et styrket norsk fellesskap var ikke alle Norges innbyggere inkludert. Minoriteter som samene og kvenene fikk det nå enda verre enn tidligere, og ble mer utstøtt. *Tidslinjer* legger altså ikke noe skjul på at samene var utsatt for mye hat og diskriminering, men læreboken er også opptatt av å vise at tiden de levde i hadde mye å si for samfunns holdningene og som et resultat, hvordan samene ble behandlet.

5.3.3 Affektiv forbindelse

Analyse av lærebokens oppgaver

På lik linje som de andre to lærebøkene sliter *Tidslinjer* med å tilrettelegge for historisk empati i form av affektiv forbindelse i oppgavene. Det kan unnskyldes med mangelen på kilder med multiperspektiv om samene, noe som fører til mangelen på historiske figurer elevene følelsesmessig kan identifisere seg med. Likevel svekker dette lærebokens helhetlige tilrettelegging for historisk empati, enten tilretteleggingen har vært et bevisst valg eller ikke. Affektiv forbindelse handler om å forstå andres levde erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro for å forstå hvordan de kan ha tenkt i den aktuelle situasjonen basert på deres affektive respons til hendelsen, eller elevenes affektive forbindelse i forhold til å følelsesmessig forstå de historiske figurene. Dersom *Tidslinjer* i større grad skulle ha lagt opp til historisk empati som et resultat av affektiv forbindelse, måtte det blitt presentert flere historiske figurer som de hadde tilknyttet oppgaver til.

¹⁶⁷ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 326.

¹⁶⁸ Ibid.

¹⁶⁹ Ibid.

Det finnes imidlertid et fåtall oppgaver som tilrettelegger for affektiv forbindelse ved å tilrettelegge for å vise valgene de historiske figurene måtte, og ved å tilknytte vise valgenes årsak-og virkningsforhold. Eksempelvis denne oppgaven: *Hvordan hadde så dette forholdet vært, og hvordan utviklet det seg?* Dette er en oppgave som er plassert i brødteksten, noe som gjør det lett å gå glipp av den. Det bør likevel anses som en oppgave selv om den ikke er plassert i lærebokens oppgavedel. Spørsmålet referer til forholdet mellom nordmenn og samene, rett etter læreboken forklarer at det skjedde en endring i dette forholdet etter Kautokeino-opprøret. Ved å stille slike spørsmål setter læreboken fokus på å kunne se konsekvensene av holdninger og handlinger. Det viser at Kautokeino-opprøret i lag med den økende nasjonalismen var med på å skape det negative synet på samene, og elevene blir utfordret til å reflektere over årsaks-virkningsforhold. Samfunnet kom til et vendepunkt med tanke på toleranse på denne tiden og holdningene mot samene endret seg i takt med dette. Dette legger læreboken spesielt vekt på. Det poengteres også at det var frykt som drev mange til hat. Frykt for det fremmede. Generelt sett kommer det tydelig frem i læreboken at hvordan samene ble behandlet går hånd-i-hånd med datidens samfunnsmessige holdninger. Skjedde det endringer i holdningene skjedde det også endringer i på synet på og behandling av de samiske. Læreboken har som sagt ikke vist hvordan enkelt personer handlet, men det er heller et fokus på hvordan myndighetene eller samene som en gruppe handlet.

Analyse av lærebokens brødtekst

Historisk empati som affektiv forbindelse i *Tidslinjer* er ikke spesielt mangfoldig. Lærebokens brødtekst presenterer historien som om alle nordmenn, alle samer eller norske myndigheter har likt perspektiv på de historiske hendelsene. For eksempel står det skrevet at samene lenge var utsatt for kristen misjonering fordi norske myndigheter hadde et ønske om å kvitte seg med den samisk tradisjonelle religionen.¹⁷⁰ Det kommer frem at samfunnsforholdene og holdningene endret seg over tid, men dette blir presentert i fugleperspektiv. Hvilken type perspektiv som kommer frem i læreboken har direkte påvirkningskraft på hvilken type affektiv forbindelse elevene får, fordi elevene trenger historiske figurer de kan følelsesmessig forsøke å forstå eller identifisere seg med.

¹⁷⁰ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, 321.

Det kommer tydelig frem at det var i all hovedsak myndighetene som ønsket å svekke den samiske religiøsitet og det samiske språkets stilling. Det er indikerer da at samene i motsetning ville beholde sin levemåte. Det kommer ikke eksplisitt frem hvordan samene opplevde dette, hva de følte og hvilke synspunkt som preget de på denne tiden. I all hovedsak så får vi se hva myndighetene tenkte, hva som var bakgrunnen for tankesettet og hvordan de handlet.

Det står skrevet at Norge var påvirket av sosialdarwinistiske ideer og at det i stor grad var med på å utvikle fiendtlig holdninger mot det samiske folk.¹⁷¹ For å kunne utvikle historisk empati i form av affektiv forbindelse er elevene avhengig av å se mer enn ett perspektiv, og i dette tilfellet får ikke elevene noe mer enn det. Hadde samenes side blitt presentert ville det i større grad kunne bidratt til å utvikle historisk empati enn det gjør slik det står skrevet nå. På en annen side kommer dette tydeligere frem i et senere kapittel i boken. Leser elevene den samiske historien sammenhengene, som om det skulle være et kapittel, vil det trolig være enklere med tanke på affektiv forbindelse. Leser de fortellingene bruddvis, da et kapittel om gangen og med gjerne med på et langt tidsrom, vil antakeligvis historisk empati i form av affektiv forbindelse være vanskeligere å oppnå.

Historisk empati, som affektiv forbindelse, kommer tydeligst frem når *Tidslinjer* viser at ikke alle var enige i myndighetenes valg og handlinger. *Tidslinjer* viser at samene fikk støtte av ikke-samer til å styrke deres rettigheter gjennom Alta-saken. Det blir presentert på følgende måte:

«Det ville berøre både sårbar natur og den tradisjonelle samiske reindriftsnæringen. Dermed aksjonerte både naturvernere og samiske grupper mot utbyggingen. [...] Kampen for samenes rettigheter kom sterkt i søkelyset i forbindelse med Alta-saken. Selv om demonstrantene ikke lyktes i å stoppe byggingen av Alta- kraftverket, førte aksjonene til at samiske spørsmål for alvor ble satt på dagsorden.»¹⁷²

Til tross for at samene tapte kampen om vassdraget, var denne støtten de fikk en viktig faktor for myndighetenes revidering av samiske rettigheter. Elevene blir bevisste på følelsene

¹⁷¹ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, 321.

¹⁷² Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. . Se også Heimstad, J.B. «... halvparten skulle være om samene ...».

samene hadde for utbyggingen av demningen og det kommer tydelig frem at reindriften var i fare, noe som var selve drivkraften bak samenes protest.

5.3.4 Oppsummering

Tidslinjer uttrykker historisk empati for samene i flere av sine kapitler, og det kommer frem i form av historisk kontekst, perspektiv taking og affektiv forbindelse. Historisk empati kommer til større grad frem i forbindelse med historisk kontekst og perspektiv taking enn affektiv forbindelse. I læreboken finner vi eksempler på historisk empati i både brødtekst, test deg selv oppgaver og i arbeidsoppgaver. Årsaks-virkningsforhold fremstilles i stor grad og som et resultat synliggjøres den historiske konteksten og elevene får et innblikk i hvordan nordmenn og norske myndigheter handlet ut ifra deres egen historiske kontekst. Tidslinjer bevisstgjør elevene om at de sosiale, politiske og kulturelle normene påvirket hvordan samene ble behandlet. Likevel, har læreboken i mindre grad fokusert på å gi elevene innblikk i spesifikke historiske figurerer sine liv, prinsipper, holdninger og handlinger. Som et resultat kan historien oppleves som mer distansert når læreboken i stedet har valgt å fokusere på nordmenn flest, myndighetene og samene som ulike grupper. Perspektivet blir da i større grad overfladisk enn dersom en fikk et større innblikk i enkelt personer i stedet. Affektiv forbindelse på sin side kommer ikke i særlig stor grad til uttrykk i læreboken. Det blir stilt spørsmål for å *tvinge* elevene til å reflektere over hvordan historiske figurers liv var preget av deres holdninger, men i mindre grad hvordan elevens erfaringer og holdninger påvirker hvordan de selv tolker historie.

Kapittel 6: Komparativ analyse

Gjennom avhandlingen er det blitt anvendt tre hovedkriterier om historisk empati på tre lærebøker fra videregående opplæring. Kriteriene er rotfestet i teorien til historikerne Barton, Levstik, Endacott og Brooks som hevder at historisk empati kan bli delt opp i flere delelementer. Avhandlingens kriterier, som følger Endacott og Brooks sin modell, er tilknyttet de tre kategoriene historisk *kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektiv forbindelse*. Kategoriene er blitt anvendt på de samiske fremstillingene i de tre lærebøkene *Alle tiders historie*, *Perspektiver* og *Tidslinjer* i kapittel 5, men i dette kapittelet skal det gjennom sammenligning drøftes hvordan lærebøkene tilrettelegger for å utvikle historisk empati om de samiske forholdene.

6.1 Historisk kontekst

Kjernen i historisk empati er å utvikle egenskapen til å kontekstualisere historien og tilknytte de historiske figurenes levde erfaringer, verdigrunnlag og holdninger til deres egen historiske forutsetning. Endacott hevder at historisk empati er en kognitiv-affektiv aktivitet, og at forståelse av historisk kontekst er det første steget mot å oppnå historisk empati.¹⁷³ Det er da nødvendig at elevene har forståelse for sammenhengene i historie, og at de skjønner at en hendelse har ledet til en annen, enten det er bakenforliggende årsak eller utløsende årsak. I tillegg bør de ha forståelse for religiøse, kulturelle, ideologiske og verdimeslige forhold i den historiske samtiden fordi det påvirker hvorfor historien ble som den ble.¹⁷⁴ Ved å arbeide med ulike kilder vil de også få bedre innsikt enn dersom de bare arbeider med en. Dette har med nyansering å gjøre, og fordi forskjelligartete kilder fremstiller gjerne den historiske konteksten noe ulikt. Dersom lærebøkene skal klare å stimulere elevenes tenking i retning av historisk empati er dette noen av elementene som bør fremstilles i både oppgaver og brødtekst.

¹⁷³ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

¹⁷⁴ Lazarkou, *Empathy as a tool for historical understanding*.

6.1.1 Oppgaver

Historisk empati i form av historisk kontekstualisering kommer frem i oppgaver som omhandler årsak-og virkningsforhold i alle tre lærebøkene. De formidler den historiske konteksten ved å bruke refleksjonsoppgaver som er relatert til årsakene bak hendelsen og konsekvensene den fikk. Som illustreres i denne oppgaven fra *ATH: Hva menes med fornorskingspolitikken, og hvilke årsaker lå bak den?*

Denne typen oppgaver kommer best frem i de samiske fortellingene i nyere historie, spesielt i relasjon til fornorskingspolitikken. Lærebøkene forsøker å bevisstgjøre elevene på hva som ligger til grunn for fornorskingspolitikken, og se resultatet av politikken i lys av den historiske konteksten. Å få innsikt i den spesifikke historiske konteksten på denne måten fungerer som et steg mot å oppnå historisk empati.

Et sentralt aspekt ved lærebøkens fremstillinger av den historiske konteksten er *Perspektiver* sitt fravær av samisk orienterte oppgaver. Her skiller læreboken seg betydelig fra de andre to som har gjennomgående flere oppgaver som omhandler samene. Det er ikke et totalt fravær av samisk orienterte oppgaver i *Perspektiver*, men det er ytterst få og det er bare essay oppgavene som utmerker seg. Det er altså ikke bare få oppgaver som bevisstgjør elevene på den historiske konteksten, men det er generelt få oppgaver om samene. Likevel løfter essayet *De Andre* de samiske fremstillingene betydelig, og historisk empati som et resultat av historisk kontekstualisering kan oppnås. Essay oppgaven som er formulert slik er den eneste oppgaven som spesifikt bevisstgjør elevene på den historiske konteksten i *Perspektiver: I essayet blir samenes historie vektlagt. Hvordan har samene blitt behandlet av det norske storsamfunnet fra 1700-tallet og fram mot i dag?*¹⁷⁵

Kontrasterende er det i større grad en bevisstgjøring av historisk kontekst om samiske forhold i *ATH* og *Tidslinjer* som skaper mer spillerom for å utvikle historisk empati. Denne muligheten forsvinner i *Perspektiver* ved at de har valgt å ikke ha med spesielt mange samisk relaterte oppgaver. Endacott konstaterer at det er ideelt å gi elevene et sentralt spørsmål eller en større overordnet oppgave som kan inspirere til å undersøke den historiske konteksten, og etter hvert perspektiver og affektive sammenhenger.¹⁷⁶ Til mer elevene arbeider med historisk

¹⁷⁵ Madsen mfl., *Perspektiver*, s.576

¹⁷⁶ Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

kontekstualisering, til tydeligere vil det bli at en ikke kan implementere moderne tankesett når en studerer fortidens oppførsel. Alle tre lærebøkene kan derfor dra nytte av å inkludere enda flere samisk relaterte oppgaver som vektlegger den historiske konteksten.

Det mest interessante er hvordan de ulike lærebøkene har siktet på historisk empati i form av historisk kontekst, og *ATH* skiller seg ut med sitt engasjement for kildearbeid. Å sette to eller flere historiske fremstillinger opp mot hverandre kan utvide forståelsen for den historiske konteksten. Eksempelvis kan utdrag fra museums brev, memoarer eller biografier, eventuelt museumsgjenstander og bilder, være spesielt interessant og gi mer enn et overblikk av den konteksten. I *ATH* legges det til rette for å arbeide med eksterne kilder i kapittelet *Det moderne Norge tar form*, og kildene er relatert til Kautokeino-opprøret. Verken *Perspektiver* eller *Tidslinjer* har lignende oppgaver som omhandler samiske forhold, men de har gjennomgående mye kildearbeid relatert til andre tema. For eksempel andre verdenskrig og Hitler. Det som er mest interessant med historisk kontekstualisering som et resultat av kildearbeid er hvordan det kan være med på å påvirke elevenes forståelse av perspektivtaking, som også er en sentral del av historisk empati.

6.1.2 Brødtekst

Jan Bjarne Bøe¹⁷⁷ skiller mellom fire typer for historisk fortelling:

- Den lukkede fortellingen
- Den åpne fortellingen
- Fortellingen av fragmenter
- Storyline-fortellingen

Valget av fortellerstil kan ha stor betydning for hvordan historisk empati kommer til uttrykk i tekst. Valgt av ord, beskrivelser, forklaringer og utdypninger har også mye å si. Er fortellingen for overfladisk vil det være vanskelig å oppnå historisk empati fra brødteksten. Alle tre lærebøkene har tendenser til overfladiske beskrivelser og lukkede fortellinger, men det finnes fortsatt noe brødtekst som tilrettelegger for historisk empati i form av historisk

¹⁷⁷ Eikeland, *En analyse av historiedelen i Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Se også Bøe, Jan Bjarne. *Å fortelle om fortiden*.

kontekst i brødteksten. Bø poengterer at det ikke er spesielt stor forskjell på den lukkede og åpne fortellingen i praksis, men at det er stor forskjell på synsvinkelen.¹⁷⁸ I de lukkede fortellingene så er det utelukkende fortellerens synsvinkel, mens i de åpne fortellingene er det leserens.

Et hovedinntrykk av alle tre lærebøkene er at den historiske konteksten er mer deskriptive og overfladiske enn detaljert i brødteksten og at det er oppgaven som står for detaljertorientert forståelse. Brødtekstene er preget av lukkede fortellinger, som karakteristisk slår fast og forklarer. Historieforståelse er mye mer en forhåndsbestemt kunnskap gjennom lærebøkers tekst, elevene må derfor få muligheten til å gå i dybden på temaet og arbeide med den historiske fortellingen. Dette vil blant annet forbedre deres evne til å se handlingsmønster med tanke på årsak-og virkning, i tillegg kan det øke deres forståelse for verdigrunnlaget som kan tilknyttes den historiske fortellingen.¹⁷⁹

Til tross for den dominante deskriptive lukkede fortellingen klarer lærebøkene å inkludere historisk empati i form av historisk kontekst i fugleperspektivet som blir presentert. For eksempel ved å bruke enkle beskrivende setninger som belyser den historiske tidens forutsetninger. Dette illustrer følge sitat fra *ATH: Krigen hadde vært en kamp mot undertrykking av små nasjoner og etniske grupper*.¹⁸⁰

I motsetning til *ATH* og *Perspektiver* er fugleperspektivet tydeligst i kapitlene som tar for seg eldre historie, som kapitlet *fram til ca.500 e.Kr.* Det er blitt brukt forsiktede, beskrivende ord som tydeliggjør at dette er noe man ikke kan vite helt sikkert, men det finnes historiske kilder som antyder at situasjonen var slik. Ordene *kanskje* og *sannsynligvis* er med på å illustrere dette i følgende sitat:

*Kanskje var det på denne måten kunnskapen om keramikk først kom til Norge – i hvert fall viser over 7000 år gamle funn fra Øst-Finnmark at leirkar ble tatt i bruk av fangstfolkene der langt tidligere enn blant bønder lengte sør.*¹⁸¹

¹⁷⁸ Eikeland, *En analyse av historiedelen i Aschehougs læreverv i samfunnsfag for ungdomstrinnet*.

¹⁷⁹ Ibid.

¹⁸⁰ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.342.

¹⁸¹ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s.67.

Den dominerende fremstillingen av historisk empati i lærebøkene er historisk kontekstualisering som et resultat av årsak-og virkningsforhold. Dette er en egenskap som kommer frem i brødteksten i alle tre lærebøkene. *ATH* og *Tidslinjer* bruker konkrete ord som for eksempel *det førte til*¹⁸² eller *som et resultat av*¹⁸³, for å tydeliggjøre hvordan noe har ført til noe annet. *Perspektiver* har gjennomgående mer deskriptive fremstillinger en de to andre lærebøkene, men historisk kontekst i form av årsak- og virkningsforhold kommer også frem her. Som for eksempel i følgende sitat:

*Jakten på det norske fikk også store konsekvenser for dem som stod utenfor storsamfunnet. De norske samene ble utsatt for en hardhendt fornorskingspolitikk som tok sikte på å fjerne samisk språk og kulturarv.*¹⁸⁴

Synliggjøringen av årsak- og virkningsforhold i brødteksten er mest fremtredende i kapitlene som handler om fornorskningen av samene. Dette gjelder alle tre bøkene. Eldre historie er mye mer beskrivende og fortellende, og lærebøkene bevisstgjør ikke elevene i like stor grad på historiske sammenhenger.

6.2 Perspektivtaking

I følge Endacott og Brooks handler perspektivtaking om å forstå andres levde erfaringer, og deres prinsipper, posisjoner, holdninger og tro, for å forstå hvordan vedkommende kunne ha tenkt om den aktuelle historiske situasjonen.¹⁸⁵ Endacott poengterer at historisk empati ikke er noe som skjer momentant, men at det er en iterativ prosess med å bygge og koble kunnskap.¹⁸⁶ Det handler om gjentakelse, bearbeidelse, forståelse og evnen til å bruke kunnskapen en har tilegnet seg. Elevene bruker den første fasen, altså undersøkelsesfasen, til å studere historisk material for å få en dypere forståelse av historisk kontekst, som igjen vil være med på å informere elevenes forståelse for perspektiver. For å oppnå dette er det relevant å bruke både primære og sekundære kilder, det beste er å ha en balanse mellom de for å få maksimalt utbytte av kildene.¹⁸⁷

¹⁸² Heum mfl., *Alle tiders historie*,

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ Madsen mfl., *Perspektiver*, s.330.

¹⁸⁵ Endacott & Brooks, *An updated and Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

¹⁸⁶ Endacott, *Negotiating the Process of Historical Empathy*.

¹⁸⁷ E Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

For å undersøke hvordan lærebøkene tilrettelegger for historisk empati som et resultat av perspektivtaking har analysen basert seg på spesifikke kriterier. Analysen forsøker å finne ut hvorvidt den historiske kilden som blir presentert i læreboken forteller om den historiske aktørens prinsipper, tro, verdier eller posisjon. I tillegg søker analysen å finne svar på hvorvidt den historiske aktørens perspektiv påvirke hans/hennes beslutninger i den gitte situasjonen, og om dette kommer tydelig frem i læreboken. For å presisere kan en historisk aktør enten være en gruppe mennesker eller enkeltpersoner, hvilken form for historisk empati en oppnår avhenger av hvorvidt en får perspektivene presenter fra et grupperes ståsted eller om dette er perspektivet til en spesifikk historisk figur. Avhandlingen søker også å belyse hvorvidt lærebøkene tydeliggjør den historiske aktørens perspektiv i lys av egen historisk kontekst, og hvorvidt perspektivet samsvarer med andre som levde på samme sted i på den samme tiden.

6.2.1 Oppgaver

Historisk empati i form av perspektivtaking frembringes av lærebøkernes tilrettelegging for multiperspektiv i oppgaver. Dette synliggjøres mer i *ATH* og *Perspektiver* enn *Tidslinjer* fordi sistnevnte har mye mer generelle oppgaver. Ved å ikke benytte spisset oppgaver er det mulighet for mer åpne refleksjoner, men på en annen side kan elevene enkle avspore og forsvinne i havet av informasjon dersom oppgaven er for åpen. For noen kan det være gunstig å arbeide med spesifikke spørsmål for å bli guidet i retning av historisk empati.

Tidslinjer er ikke spesifikk i formuleringene sine og oppgaven som er relatert til både det samiske og historisk empati er svært åpen. Forfatterne vil blant annet at elevene skal undersøke samiske bosettinger i perioden 1400-1750, i tillegg til å se perspektivene til de ulike statene der samer er bosatt. Dette er den eneste oppgave i læreboken som fremmer flere perspektiver om de samiske fortellingene. *ATH* på en annen side, med sitt fokus på flere kilder, som samenes og sogneprestens, har en mye mer konkret oppgave. På lik linje som *ATH* er *Perspektiver* også i stor grad direkte og tydelig på hva de ønsker av elevene.

På en annen side kan perspektivene anses som mer dualistiske perspektiver enn multiperspektiv. *ATH*, *Perspektiver* og *Tidslinjer* har alle deler som er dedikert til kildearbeid som tar for seg perspektiver som ikke blir presentert i den realhistoriske fremstillingen. Dette

er likevel noe som ikke er blitt prioritert i de samiske fortellingene. Der er det hovedsakelig to perspektiver som synliggjøres både i oppgavene og brødteksten; samenes og myndighetenes. To perspektiver, som hovedsakelig er gruppe perspektiver, er mindre interessante ved arbeid som omhandler historisk empati. Det skal ikke sies at det ikke er mulig å få historisk empati fra gruppeperspektiver, men enkeltpersons perspektiver kan gi utdypninger og nyanseringer som ikke synliggjøres i gruppeperspektivene.

Imidlertid er det en oppgave i *ATH* som skiller seg fra de andre to lærebøkene ved å forsøke å bruke kildearbeid til å presentere enkeltpersons perspektiv. I oppgaven møter elevene tre perspektiver; samenes, sogneprestens og lærebokforfatternes. Det som er spesielt interessant med oppgaven er arbeidet med sogneprestens brev til *Hr Fogd Lie*¹⁸⁸, som er en av to enkeltperspektiver som kommer frem i de samiske fortellingene i *ATH*. Det første enkeltperspektivet elevene møter, som omhandler samene, er Ottars perspektiv presentert i *Ottars Beretning*. Forfatterne har ikke valgt å lage oppgaver som er tilknyttet Ottars perspektiv på samene, og det er derfor bare *Fordypningsoppgaven* i kapittelet *Det moderne Norge tar form* som forsøket å få elevene til å arbeide med enkeltpersons perspektiv. Interessant nok har *ATH* valgt å la elevene arbeide med enkeltpersons perspektiv fra en etnisk nordmann, men elevene skal vurdere det opp mot samenes gruppeperspektiv. Det kan forsvares med det faktum at det er få kilder som er i fra enkelte samers perspektiv, og at *Kautokeino-opprøret* filmen er en av de få kildene som også tydelig belyser samenes perspektiv. I tillegg får elevene innsyn i enkelte samers perspektiver ved å se filmen, men det vil ikke være av betydning dersom elevene arbeider med oppgaven uten å ha sett filmen. Til tross for dette kan oppgaven anses som en god oppgave for å oppnå historisk empati fordi den danner et mye nyansert bilde av fortiden ved å introdusere elevene til både perspektiv fra noen som er etnisk norsk og fra samene. Læreboken unngår at elevene får et lite nyansert og homogent perspektiv av hendelsen.

6.2.2 Brødtekst

I *ATH* og *Perspektiver* sin brødtekst møter elevene det første perspektivet på samene ved enkeltpersons perspektivet til vikingen Ottar, og kan derfor oppnå historisk empati som perspektivtaking i møte med *Ottars beretning*. I *ATH* har forfatterne valgt å fokusere på

¹⁸⁸ Hvoslev, *Kautokeino-opprøret* (Arkivverket).

samvirket mellom samene, noe som bevisstgjør elevene om at det finnes kilder som indikerer at det trolig var mer kontakt mellom nordmenn og samer enn hva mange har antatt. I *ATH* kommer det tydelig frem at samene ble sett som undermennesker, og tolkningen kommer fra Ottars ytring om nordmenns skattelegging av samer. Læreboken gir uttrykk for at dette møtet har vært med på å skape gruppenes identiteter.¹⁸⁹ Nordmenn og samer har dannet sin egen identitet i kulturelle møter med andre folkegrupper.¹⁹⁰ En kan tross alt ikke vite at en har en egen gruppeidentitet dersom det ikke finnes andre folkegrupper som viser tegn til en annen kultur. Ved å skape et *vi* lager en også grobunn for å skape et bilde av *de andre*. I samband med gruppeidentitetene her danner læreboken grunnlaget for det dualistiske gruppeperspektivet som er gjennomgående i resten av lærebokens samiske fortellinger.

Tidslinjer tar også opp tematikk rundt identitet og identitetsskaping i de samiske fortellingene, men det er bare *ATH* og *Perspektiver* som inkluderer *Ottars beretning*. Fremstillingen av Ottars beretning er interessant nok ulik i bøkene. *Perspektiver* tilknytter identitetsskapingen til de ulike språkene, levemåtene, og geografisk tilhørighet, mens *ATH* tilknytter det til skatteleggingen av samene og Ottars oppfatning av at samene var undermennesker.¹⁹¹ Likt for begge lærebøkene er at de legger vekt på samenes ressursverdi i Ottars øyne, og at han mener de er en verdifull folkegruppe som kan hjelpe både handel og økonomi. Dette vises ved at lærebøkene poengterer at samene trolig var en viktig kilde til rikdom, i hans øyne.¹⁹² Dette møtet mellom Ottar og samene er en viktig kilde til innsikt i byggingen av gruppeidentiteter, og elevene får vite at det allerede i vikingtiden var et skille. Dette var ikke noe som kom med nasjonsbyggingen på 1800-tallet, men er noe som utviklet seg over flere hundre år.

Forfatterens egne historieforståelser fremstilles ved lærebøkens ulike tolkninger av samme primærkilde. *ATH* og *Perspektiver* sine ulike fremstillinger og tolkninger av Ottars beretning viser to ulike perspektiv på akkurat samme beretning, noe som tydelig viser hvordan mennesker kan arbeide med akkurat samme materiale eller oppleve akkurat samme situasjon, men likevel forklare den ulikt. Alt i alt er en lærebok bare forfatterne og forlagets perspektiv på historie som er utarbeidet fra historiske kilder og historiskvitenskapelige tolkninger. Dette er ikke noe elevene vil være spesielt bevisste på fordi de trolig bare har én lærebok og kan

¹⁸⁹ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s. 107-108.

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Madsen mfl., *Perspektiver*, s. 100-101.

¹⁹² Ibid.

derfor ikke sammenligne. Likevel er det et interessant poeng at hvilken historisk empati elevene får fra læreboken vil være påvirket av forfatterens kildeutvalg, perspektiver og historieforståelse. Med så mange forfattere så blir det i stor grad objektive fremstillinger, men det er vanskelig å arbeide med historie uten å vise noen tegn til egen historieforståelse.

Det andre perspektivet som fremstilles i lærebøkens brødtekst er det dualistiske perspektivet; etniske nordmenn og samene. Differensieringen av folkegruppene er tydelige i alle tre lærebøkene og brødteksten bærer preg av *oss* mot *de andre* holdninger. Hvordan de får frem gruppeperspektivene i lærebøkene er variert. *ATH* og *Tidslinjer* viser tilsynelatende mer innsikt i hvordan de ulike gruppene *opplevde* situasjonen i den realhistoriske fortellingen enn *Perspektiver* gjør. Dette kommer tydelig frem i følgende sitat fra *ATH*: *Samene opplevde fra midten av 1800-tallet at de i større grad enn tidligere ble oppfattet som en fremmed og underlegen gruppe av norske myndigheter.*¹⁹³

I *Tidslinjer* er brødteksten stort sett fremstilt fra et fugleperspektiv. Det er imidlertid mulig å få frem differensierte perspektiver selv om historien er fortalt fra utenfra-perspektiv som fugleperspektiv er, og det har læreboken gjort. *Tidslinjer* klarer å få frem ønskene og opplevelsene til samene og myndighetene, som grupper, som for eksempel i dette sitatet: *Myndighetene ønsket at det skulle leve som andre nordmenn.*¹⁹⁴ Å bruke ord som tydeliggjør en gruppes opplevelser, holdninger, ønsker, og drømmer kan gi god innsikt i gruppe-mentaliteter i fortiden. Eneste kritikk en slik fremstilling kan få er at elevene fort kan tro at det er slike *alle* etniske nordmenn tenkte, *alle* samene eller *alle* i myndighetene. Dette er ikke realistisk, men dersom brødteksten ikke indikerer noe annet er det ikke usannsynlig at elevene kommer til den konklusjonen.

Perspektiver på en annen side skiller seg fra både *ATH* og *Tidslinjer* ved å inkludere et essay om samene som er skrevet av en historiker som ikke er en av lærebokens forfattere. Essayet *De andre*, skrevet av Evjen, gir en mye grundigere redegjørelse av fornorskingspolitikken enn resten av fortellingene i *Perspektiver* gjør. Forfatteren presenterer perspektiver på historien som elevene ikke har møtt tidligere i læreboken. Hun trekker frem flere momenter ved fornorskingspolitikken som ikke blir hintet til en gang i den løpende teksten i verken

¹⁹³ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.342.

¹⁹⁴ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s.321.

*Perspektiver, ATH eller Tidslinjer.*¹⁹⁵ Evjen problematiserer hvordan inkonsekvent bruk av folketellingene har skapt forvirring i ettertid av fornorskingspolitikken. I folketellingene ble det registrert hvilke språk *de andre* benyttet, og det gjorde det enklere for myndighetene å registrere hvem som skulle ha språkopplæring. Evjen er tydelig på at dette bare er den språklige delen av fornorskingsprosessen, noe som er enstydig, for politikken hadde flere aspekter enn det rent språklige og kulturelle.¹⁹⁶

*Fornorsking blir gjerne sett i sammenheng med nasjonalismen på 1800-tallet. In På 1700-tallet, i opplysningens navn, var det en intens misjonering i nord, der et mål for Thomas von Westen, lederen for misjoneringen, var å kristne den samiske befolkningen gjennom å komme den førkristne troen til livs. Det innebar blant annet brenning av trommer som ble brukt i samiske ritualer, og forbud mot joiking. På egne sameskoler fikk samiske barn og unge voksne opplæring i å lese kristne skrifter.*¹⁹⁷

Evjen peker på problemet fremstillingene av nasjonalismen som katalysatoren for fornorskingspolitikken utgjør. Nasjonalismens fremvekst på 1800-tallet blir ofte sett på som en naturlig årsak til fornorskingspolitikken, men utviklingen av mentalitet skiftet mot samene kan spores helt tilbake til von Westons misjoneringsarbeid på 1700-tallet.¹⁹⁸ Evjen har valgt å bevisstgjøre elevene på et perspektiv om samene som viser at de ikke bare godtok misjoneringen og den dårlige behandlingen. Hun får frem at samene kjempet tilbake og nevner hvordan samene gjemte trommer, brukte to navn, to språk og praktiserte religion i skjul, som motstandstiltak mot misjoneringen. Essayet er dermed med på å gi elevene et mye mer nyansert bilde på fornorskingspolitikken årsaker enn den historisk kontekst gir uttrykk for i *Perspektiver* sin løpende tekst. Dette er et viktig bidrag til utvikling av historisk empati nettopp fordi elevene får mulighetene til å sette de to perspektivene opp mot hverandre; nasjonalismen eller misjoneringen som fornorskningens årsak.

Essay bidrar ikke bare med å nyansere årsakene bak fornorskingspolitikken, men det er også hvor elevene møter flere enkeltpersons perspektiv. I essayet får elevene møte en samisk jente

¹⁹⁵ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

¹⁹⁶ Madsen mfl., *Perspektiver*, s. 573-576.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid.

som forteller hvordan hun opplevde tvangsskolering på norsk. Dersom vi sammenligner med de andre to bøkene har *Perspektiver* fått frem to enkeltpersons perspektiver, *ATH* har også presentert to, mens *Tidslinjer* har valgt å bare ha med gruppeperspektiver. *ATH* og *Perspektiver* klarer å få frem flere sider av samme historie ved å velge multiperspektiv for å belyse de historiske forholdene fra flere vinkler.

I skolestua møter jeg en vegg – en annen verden. Skolering på norsk av en norsk lærer. Jeg forstod ingenting. Det var tider da den norske ABC-boka ble våt av tårer, krøllet og skitten av barnehender som søkte trøst og noe å holde seg til. [...] samisk på den tiden ble oppfattet helt latterlig av storsamfunnet.¹⁹⁹

Ordlaget gir elevene et innblikk i en samisk jentes opplevelse av fornorskningen og det å bli sendt på skolen der en ikke forstod noen ting og ble straffet for å bruke eget språk. I stedet for å få utenfra-perspektiver som preger alle tre lærebøkene som er presentert, får elevene et helt annet perspektiv med innsikt i tankene og opplevelsene til denne jenta. Å arbeide med ymse kilder er en viktig del av perspektivtakings elementet ved historisk empati for å få et best mulig og riktig bilde av den historiske hendelsen.

6.3 Affektiv forbindelse

Affektiv forbindelse er gjerne det mest komplekse av de tre elementene på grunn av de overlappende trekkene mellom affektiv forbindelse, historisk kontekst og perspektivtaking. Den mest vesentlige forskjellen er den kognitiv-affektive forståelsen av elementene. Historisk kontekst og perspektivtaking kategoriseres som kognitive prosesser, både av Barton og Levstik og Endacott og Brooks.²⁰⁰ I psykologien anses kognitive ferdigheter som noe som omhandler logikk. Ifølge helsedirektoratet kan det brukes om evnen til å utføre både enkle og mer komplekse oppgaver, og det kognitive betegner prosesser som persepsjon, problemløsning, oppmerksomhet, tenkning, læring, osv.²⁰¹ Affektive prosesser er det helt motsatte og handler om de følelsesmessige aspektene ved hjernen. Affektiv forbindelse kan derfor anses som en blanding av både historisk kontekst og perspektivtaking, men fokuset vil være på de følelsesmessige forbindelsene elevene kan ha med de historiske figurene.

¹⁹⁹ Madsen mfl., *Perspektiver*, s.574.

²⁰⁰ Endacott & Brooks, *An updated and Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

²⁰¹ Helsebiblioteket, *Kognitive vansker*.

I følge Endacott og Brooks handler affektiv forbindelse om å ha hensyn til hvordan historiske figurers levde opplevelser, situasjoner eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres følelsesmessige respons. Ved å forbinde de historiske figurenes respons til egne følelsesmessige responser vil elevene kunne få bedre innsikt i de historiske figurenes liv og opplevelser til tross for at det gjerne er ulike erfaringer. Det er viktig at affektivforbindelse blir sett i lys av både historisk kontekst og perspektivtaking for å unngå at elevene kommer frem til resonneringer og konklusjoner som er preget av presentisme. Fordelen ved å ha etterpåklokskap er at en gjerne ser ting som de historiske figurene ikke gjorde i sin tid, men samtidig må en være forsiktig med å bruke egne nåtidsoppfatninger til å fordømme mennesker som levde under helt andre premisser.

For å undersøke hvordan lærebøkene tilrettelegger for historisk empati som et resultat av affektiv forbindelse har analysen basert seg på spesifikke kriterier som er redegjort for tidligere. Analysen forsøker å redegjøre for hvorvidt lærebøkene viser de valgene de historiske figurene måtte ta i lys av deres egen tid, eller om fremstillingene i større grad er preget av presentisme. I tillegg søker analysen å finne svar på hvorvidt lærebøkene har valgt å fokusere på å vise kontrasterende synspunkt i den historiske samtiden. Om det var mennesker/grupper som tenkte annerledes, eller om alle hadde like synspunkt. I kriteriene kommer det tydelig frem hvor nært relatert affektiv forbindelse er med historisk kontekst og perspektivtaking. Det første kriteriet er tydeligst tilknyttet historisk kontekstualisering, mens det andre kriteriet er tydeligst tilknyttet perspektivtaking.

6.3.1 Oppgaver

Lærebøkene har alle en eller to oppgaver som tilrettelegger for historisk empati ved et samspill av historisk kontekstualisering og affektiv forbindelse. Ved å fremheve valgene de historiske figurene måtte ta, og om de var følelsesmessige foreliggende årsaker, sett i lys av deres egen tid, legger lærebøkene til rette for historisk empati. Det blir for eksempel presentert på følgende måte i *ATH*:

*Hvilken politikk førte myndighetene på 1800-tallet overfor grupper med en annen etnisk bakgrunn en nordmenn flest?*²⁰²

Oppgaven legger spesifikt til rette for å vise elevene politikken som ble brukt mot folkegrupper som ikke var etnisk norske, noe som inkluderer samene. For å forstå politikken må elevene også forstå hensikten bak politikken, og hva det var som gjorde at myndighetene ville før en så streng fornorskingspolitikk. Dette beveger elevene mot det affektive. Til tross for dette kunne oppgaven vært enda tydeligere på å få elevene til å forstå *hvilken* politikk, men også *hvorfor* politikken ble ført.

Mangelen på oppgaver, mangelen på enkeltpersons perspektiv, og vektleggingene av gruppe perspektiver svekker lærebøkens historiske empati i form av affektiv forbindelse i lærebøkens oppgaver. Lærebøkene kunne med fordel hatt oppgaver som fokuserer på hvordan elevene tror de historiske figurene følte om deres spesifikke situasjon. Eller fått frem hvordan elevene tror at den historiske figurens følelser påvirket deres valg. Eventuelt ha med en oppgave som fokuserer på hvorvidt elevene kan relatere til situasjonen og hvordan de historiske figurene kan ha følt det. Det er enklest å oppnå historisk empati i form av affektiv forbindelse ved å arbeide med mennesker som var i vanskelige situasjoner, noe som samene har vært titt og ofte gjennom historien. Fortellingene om samene er derfor en gylden mulighet til å få elevene til å arbeide med oppgaver som fører de i retning av historisk empati, men lærebøkene har valgt å ikke inkludere slike oppgaver i de samiske fortellingene. Imidlertid finnes det flere slike oppgaver i alle lærebøkene, bare ikke i de samiske delene.

6.3.2 Brødtekst

Ved å belyse de kontrasterende synspunktene i den historiske samtiden bidrar *ATH* og *Perspektiver* til historisk empati som et resultat av affektiv forbindelse. For å eksemplifisere, viser *ATH* elevene at det var mennesker som ikke var enige i fornorskingspolitikken, som blant annet noen lærere. Læreboken poengterer at det var lærere som [...] brukte *dobbeltekstede lærebøker, samisk og norsk, i undervisningen*.²⁰³ Ved å poengtere dette bevisstgjør *ATH* elevene på at selv om mye av perspektivene blir presentert som gruppeperspektiver så var det enkeltmennesker som ikke var enige i de konstaterte

²⁰² Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s. 363.

²⁰³ Heum mfl., *Alle tiders historie*, s.494.

synspunktene. Selv om *ATH* ikke gir navnet til disse lærerne er denne fremstillingen likevel et bidrag til elevenes utvikling av historisk empati.

I *Perspektiver* er imidlertid presentasjonen av kontrasterende synspunkt noe annerledes fordi det ikke nødvendigvis de historiske figurenes synspunkt, men historikers tolkninger av fortiden. Selv om dette ikke er noe som spesifikt ble sett etter ved undersøkelsen og kodingen av empirien er det likevel et interessant funn som bør inkluderes.

Tidslinjer er noe annerledes i fremstillingene sine, og får ikke frem noe form for kontrasterende synspunkt i brødteksten. I motsetning presenterer læreboken historien som om dette var noe *alle* etniske nordmenn mente, eller *alle* samer. Likevel er det indikasjoner på at dette ikke gjelder alle, spesielt ved at *Tidslinjer* bruker ord som *mange mente*. Eksempelvis i dette sitatet:

*Mens mange tidligere hadde sett på samene som et stolt urfolk, ble de nå i større grad sett på som «ville», «rå» og opprørske. Politikken overfor samene ble skjerpe: De måtte oppdras til å bli mer som «de siviliserte norske».*²⁰⁴

Elevene vil trolig oppfatte at dette var synspunkt som nordmenn flest hadde, men ikke nødvendigvis alle. Likevel er det flere steder i *Tidslinjer* sin brødtekst der det kunnet passet å få frem at det var spesifikke mennesker eller grupper som var imot fornorskingspolitikken, og gjerne ikke bare samene som er en selvsagt motstander. *Tidslinjer* snakker for eksempel om hvordan myndighetene tilbudte lønnstillegg til lærere som var flittige fornorsker, men det nevnes ikke at det vare lærere som også arbeidet mot myndighetene, slik som *ATH* får frem. De samiske fortellingene blir derfor i større grad homogen, noe som svekker elevenes mulighet for affektiv forbindelse.

Ved å presentere hvordan samene fikk støtte av den øvrige befolkningen hjalp å styrke deres rettigheter gjennom Alta-saken så viser lærebøkene tydelig at det var mennesker som ikke var enige i hvordan myndighetene handlet. Selv om samene tapte kampen om vassdraget, var støtten de fikk en viktig faktor for å sette behandlingen av samene i søkelys.²⁰⁵ Lærebøkene viser alle at Alta-saken hadde to deler; natur- og miljøvernpolitikk, og

²⁰⁴ Eliassen mfl., *Tidslinjer*, s.326.

²⁰⁵ Heimstad, «... halvparten skulle være om samene ...».

urbefolkningsproblematikk. *Tidslinjer* og *Perspektiver* poengterer at Alta-saken er et eksempel på sivil ulydighet og hvordan denne typen opprør kan brukes i miljøsaker. Det blir presentert på følgende måte i *Tidslinjer*:

«Det ville berøre både sårbar natur og den tradisjonelle samiske reindriftsnæringen. Dermed aksjonerte både naturvernere og samiske grupper mot utbyggingen. [...] Kampen for samenes rettigheter kom sterkt i søkelyset i forbindelse med Alta-saken. Selv om demonstrantene ikke lyktes i å stoppe byggingen av Alta- kraftverket, førte aksjonene til at samiske spørsmål for alvor ble satt på dagsorden.»²⁰⁶

Ved å fremheve den historiske konteksten i form av årsak-og virkningsforhold i fortellingen om Alta-saken tilrettelegger lærebøkene for historisk empati som et samspill mellom historisk kontekstualisering og affektiv forbindelse. *ATH* og *Perspektiver* fremhever at reindriftsnæringen var en betydelig motivasjon for samene i denne konflikten. *ATH* poengterer at demningen som myndighetene ville bygge kom til å resultere i samiske bygder under vann, og som et resultat ville det gå utover reindriften.²⁰⁷ *Perspektiver* bevisstgjør også elevene på dette ved å fremstille reindriftsproblematikken som en *særlig betent* situasjon i Alta-saken.²⁰⁸ Med andre ord legger lærebøkene vekt på den historiske konteksten ved å vise motivasjonen til samene for Alta-saken, og hvordan det resulterte i opprøret mot demningen. Elevene får muligheten til å danne en affektiv forbindelse ved å knytte den historiske konteksten til hvordan det må ha følt for samene å oppleve enda et overgrep mot samisk befolkning fra norske myndigheter.

Et annet eksempel der den historiske konteksten samarbeider med affektiv forbindelse for utvikling av historisk empati er problematikken rundt fornorskingspolitikken. Alle lærebøkene fremhever den økende nasjonalismen som hovedårsaken til mentalitet skiftet om samene på 1800-tallet. Den historiske konteksten kommer frem ved at lærebøkene poengterer hvordan nasjonalismen som ideologi i samarbeid med sosialdarwinistiske ideer som preget Europa var med på å utvikle fiendtlige holdninger mot det samene. Elevene blir bevisstgjort på hvordan Norge fulgte de standard europeiske samfunnsnormene som preget den historiske perioden. Elevene vil trolig kunne få en affektiv forbindelse i den forstand at de kan tilknytte

²⁰⁶ Eliassen mfl., *Tidslinjer*. Se også Heimstad, J.B. «... halvparten skulle være om samene ...».

²⁰⁷ AT Heum mfl., *Alle tiders historie*, s. 507-508.

²⁰⁸ Madsen mfl., *Perspektiver*, s. 444.

situasjonen til eget hverdagsliv der gruppe-mentalitet og normer påvirker valgene de tar, selv om det ikke alltid viser seg å være det beste valget.

Kapittel 7: Avsluttende tanker

Denne avhandlingen har tatt opp en rekke momenter som bidrar til å forstå hvordan historisk empati kommer til uttrykk i lærebøkene *ATH*, *Perspektiver* og *Tidslinjer* sine samiske fortellinger. Utgangspunktet har altså vært tre lærebøker fra videregående skole, tilknyttet LK06, og deres samisk historiske fortellinger. For å besvare problemstillingen ble det utviklet kriterier med utgangspunkt i teori om *historisk empati* som er blitt anvendt på de tre lærebøkene. I den individuelle analysedelen ble funnene redegjort for, mens i den komparative analysedelen blir problemstillingen ytterligere belyst ved å trekke frem forskjeller og likheter mellom lærebøkernes tilrettelegging for historisk empati.

I dette avsluttende kapittelet er det forsøkt å skape en oversikt over hovedtrekkene ved funnene og å gi en oppsummering som vil klargjøre hvorvidt problemstillingen er tilstrekkelig besvart. Hvordan lærebøkene legger opp til historisk empati vil bli tydeliggjort og det vil bli drøftet om den historiske empatien som legges til rette for er god nok eller ikke.

7.1 Oppsummering

Historisk empati handler om en persons evne til å forstå noen andres posisjon selv om en personlig ikke har erfart akkurat det samme. Konkret handler det om evnen til å sette seg inn i noen andres ståsted, og likevel forstå dem selv om de er fremmede eller tenker annerledes enn deg selv. Ved å bruke historiske bevis til å mentalt rekonstruere den historiske hendelsen som studeres vil du få en mye dypere forståelse for historien. Dersom elevene evner historisk empati vil de klare å plassere seg i posisjonen til historiske personer eller grupper for å forstå hvordan de følte, tenkte og vurderte situasjonen de var i, i tillegg til hvorfor de spesifikt handlet slik under de historiske forholdene de levde i.²⁰⁹ I følge Endacott og Brooks er historisk empati noe som kan oppnås ved å arbeide med de tre elementene *kontekstualisering*, *perspektivtaking* og *affektiv forbindelse*.²¹⁰ De fungerer uavhengig av hverandre, men elevene har ikke oppnådd historisk empati før de har evnen til å forstå samspillet mellom de tre elementene.

²⁰⁹ Endacott. Brooks, *An updated and Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*.

²¹⁰ Ibid.

Lærebøkene har oppgaver og brødtekst som bidrar til historisk empati i form av de tre elementene. De er i varierende grad, og det er mindre tydelig i de samiske fortellingene i andre deler av bøkene. Dette samsvarer med omfanget av LK06 sine kompetansemål. Kavli poengterer i sin avhandling at flere av lærerne hun intervjuet mangler ressurser til å undervise om samiske tema, noe som kan antyde at flere lærebøker ikke er en god nok ressurs til undervisning om samisk historie.²¹¹ Det kan være i samråd med læreplanens få samisk relaterte kompetansemål, og lærebøkens lave prosentandel av samisk historie. Dette gjelder trolig ikke alle lærebøker, men de tre som er undersøkt i denne avhandling har alle sammen hovedsakelig en oversiktlig fremstilling og i mindre grad detaljerte fremstillinger av det samiske.

Lærebøkene legger fortrinnsvis vekt på fremstillinger som tar for seg de kognitive elementene ved historisk empati; historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Det betyr at affektiv forbindelse viker litt for historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Alle lærebøkene har noe form for historisk empati i form av affektiv forbindelse, men det kommer ikke like tydelig frem som de to andre elementene. Dette svekker elevenes mulighet for historisk empati om de samiske fortellingene. Endacott har poengtert at historisk empati er en kognitiv-affektiv prosess, og for å oppnå historisk empati må det være et symbiotisk forhold mellom de tre elementene.²¹² Elever kan identifisere seg med historiske personer ved å observere historien gjennom øyene til de som levde den, men det krever tilrettelegging for denne typen refleksjon. Det er enklere å forstå fortidens hendelser ved å følelsesmessig prøve å forstå menneskers handlinger. Ved å sammenligne med egne erfaringer og hverdagsliv vil elevene bedre forstå de emosjonelle, verdimeslige, religiøse, og historiske forutsetningene som lå bak menneskers handlinger. Det er dette som er betydelig mangelfullt i alle tre lærebøkene.

På mange måter operasjonaliserer affektiv forbindelse de to andre elementene, historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Som et resultat av elevenes identifisering med de historiske figurene vil de være i stand til å forstå motivene og tankene deres, innse deres historiske forutsetninger, og rasjonelt vurdere konsekvensene av deres handlinger i lys av den historiske konteksten. Ved å gjøre det kan de unngå en typisk fallgrube, nemlig historisk forståelse som preges av presentisme. I denne forstand bidrar historisk empati med å danne

²¹¹ Kavli, *samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*.

²¹² Endacott, *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*.

reflekterte og kritisk tenkende elever. For en kritisk, analytisk og reflekterende studie av den historiske hendelsen er bare mulig innenfor den spesifikke historiske konteksten.²¹³

7.2 Konklusjon

Historisk empati som historisk kontekstualisering fremstilles hovedsakelig på to måter i det samiske fortellingene; dette gjelder både lærebøkene oppgaver og brødtekst. Den første metoden er å gjøre elevene bevisste på årsak- og virkningsforhold. Ved å bruke oppgaver som driver elevene til å se hvordan en hendelse førte til en annen blir de automatisk bevisste på samtidens historiske premisser. Dette vil bidra til deres forståelse av den historiske konteksten som ligger til grunn for hendelsene. Den andre metoden handler om å la elevene lese og arbeide med ulike kildemateriale. Ved å studere ulike kilder får de ikke bare se flere perspektiver, men de drives også til å oppnå en dypere forståelse for samtidens forhold og premisser. Kildearbeid er direkte knyttet til perspektivtaking elementet ved historisk empati, og gir elevene både grunnlaget til å forstå perspektivene, i tillegg til de innsikt i de konkrete historiske perspektivene.

Historisk empati som et resultat av perspektivtaking er mindre tydelig enn historisk kontekstualisering er. Lærebøkene legger i liten grad opp til å fremme multiperspektiv om de samiske fortellingene, til tross for at dette er noe de har klart å gjøre i historie som omhandler andre tema. Det kommer frem i både *ATH* og *Perspektiver* at mangelen på perspektiv er i samråd med generell mangel på kilder fra samiske ståsted, og at det kan forklare de homogene perspektivene som blir presentert. Dette svekker elevenes mulighet til å oppnå historisk empati i form av perspektivtaking. Ved å øke fremstillingene av enkeltpersons perspektiv kan lærebøkene betydelig øke graden av historisk empati som elevene kan oppnå ved perspektivtaking.

Eleven møter hovedsakelig et dualistisk perspektiv, med noen unntak, der fokuset er på enten etnisk nordmenns eller samenes perspektiv som gruppeperspektiver. Det er absolutt mulig å oppnå historisk empati for spesifikke grupper i stedet for enkeltmennesker, men da er det essensielt at lærebøkene er tydelig på hva som er overfladiske beskrivelser av situasjonen og

²¹³ Lazarkou, *Empathy as a tool for historical understanding*.

hva som er gruppens ønsker, verdier, holdninger, osv. Både *ATH, Perspektiver* og *Tidslinjer* gjør dette i noen grad, men ikke nok til å forsvare mangelen på enkeltpersons perspektiv.

Lærebøkene legger fortrinnsvis vekt på fremstillinger som tar for seg de kognitive elementene ved historisk empati; historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Det betyr at affektiv forbindelse viker litt for historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Alle lærebøkene har noe form for historisk empati i form av affektiv forbindelse, men det kommer ikke like tydelig frem som de to andre elementene. Dette svekker elevenes mulighet for historisk empati om de samiske fortellingene. Endacott har poengtert at historisk empati er en kognitiv-affektiv prosess, og får å oppnå historisk empati må det være et symbiotisk forhold mellom de tre elementene. Elever kan identifisere seg med historiske personer ved å observere historien gjennom øyene til de som levde den, men det krever tilrettelegging for denne typen refleksjon. Det er enklere å forstå fortidens hendelser ved å følelsesmessig prøve å forstå menneskers handlinger. Ved å sammenligne med egne erfaringer og hverdagsliv vil elevene bedre forstå de emosjonelle, verdimesse, religiøse, og historiske forutsetningene som lå bak menneskers handlinger. Det er dette som er betydelig mangelfullt i alle tre lærebøkene.

På mange måter operasjonaliserer affektiv forbindelse de to andre elementene, historisk kontekstualisering og perspektivtaking. Som et resultat av elevenes identifisering med de historiske figurene vil de være i stand til å forstå motivene og tankene deres, innse deres historiske forutsetninger, og rasjonelt vurdere konsekvensene av deres handlinger i lys av den historiske konteksten. Ved å gjøre det kan de unngå en typisk fallgrube, nemlig historisk forståelse som preges av presentisme. I denne forstand bidrar historisk empati med å danne reflekterte og kritisk tenkende elever. For en kritisk, analytisk og reflekterende studie av den historiske hendelsen er bare mulig innenfor den spesifikke historiske konteksten.

Det må poengteres at det er betydelig spillerom for tilrettelegging av historisk empati i de samiske fortellingene, og lærebøkene kan med fordel vurdere å inkludere flere perspektiver, eller oppgaver som i større grad har fokus på det affektive ved historisk empati. Det kan konkluderes med at lærebøkene absolutt tilrettelegger for historisk empati, men at det kunne vært enda tydeligere, og enda mer. Nå som historisk empati er blitt et kjerneelement endrer dette kanskje seg i de nyeste lærebøkene, men det er fortsatt en liten sannsynlighet for at de velger å tilrettelegge for historisk empati i andre tema enn de samiske.

7.3 Videre perspektiver

Lærebøker anses fortsatt som en av de viktigste hjelpemidlene til å danne elevenes historieforståelse. De må utvikle seg i tråd med læreplanen, og historisk empati kommer til å bli et viktig konsept innenfor historiefaget de neste årene. Lærebøkene vil parallelt måtte utvikle seg for å innfri kravene til historiefagets utvikling. Det kan derfor være interessant å gjøre en undersøkelse av de nye lærebøkene som vil publiseres fortløpende, og som er tilknyttet den nyeste læreplanen LK20. Analysen har vist at det er mange ulike måter å fremstille historien på, og samtidig kunne bidra til elevenes utvikling av historisk empati. Det vil derfor være interessant å se hvordan lærebøkene velger å fremstille historisk empati nå når det er blitt et kjerneelement.

Hvordan elevene selv anser lærebøkene og hvordan de faktisk utvikler historisk empati får ikke denne typen oppgave gi noe svar på. Derfor vil en annen interessant problemstilling for videre studie være å undersøke hvilken historisk empati elevene får om samene i klasserommet, ved et spesifikt undervisningsopplegg som er tilknyttet samene og elevenes historiske empati. Læreboken er selvsagt et viktig hjelpemiddel til utvikling av historisk empati, men det er i en læringssituasjon der møtet mellom lærer, elev og lærebok den reelle historiske empatien oppnås.

Kildeliste

Bøker

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

Bøe, Jan Bjarne. *Bildene av fortiden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2002.

Flick, Uwe. *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis*. Los Angeles, Calif: Sage, 2014.

Grønmo, Sigmund. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016.

Imsen, Gunn. *Lærerens verden- innføring i generell didaktikk*. 5.utg. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. 4.utg. Universitetsforlaget: Oslo, 2011.

Thaagard, Tove. *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Bergen: Fagbokforlaget, 2018.

Lærebøker

Eliassen, Jørgen, mfl. *Tidslinjer 1+2 –Verden og Norge: Historie Vg2/Vg3*. Oslo: Aschehoug, 2011.

Heum, Trond. Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum, Ola Teige, and Una Thoresen Dimola. *Alle Tiders Historie*. Oslo: Cappelen Damm, 2013.

Madsen, Per Anders, mfl. *Perspektiver: Historie Vg2-Vg3*. Oslo: Gyldendal Undervisning, 2013.

Nettsted

Blystad, “Forskeren forteller: Hva er egentlig empati?” per 05.02.21

<https://forskning.no/forskeren-forteller/forskeren-forteller-hva-er-egentlig-empati/415974> .

Helsebiblioteket. *Kognitive vansker*. Utredning, behandling og oppfølging av personer med psykolidelser. per 01.05.21.

<https://www.helsebiblioteket.no/retningslinjer/psykoselidelser/12.hva-er-en-psykose/symptomer/kognitive-vansker>

Sogneprest til Kautokeino. *Kautokeino-opprøret*. Se arkivverket, *Kautokeino-opprøret 1852*.

<https://www.arkivverket.no/om-oss/samisk-arkiv/kautokeino-opprøret-1852?q=kautokeino>

Reaidu, “fortellinger og fordommer.” per 25.01.2. <https://result.uit.no/reaidu/fortellinger-og-fordommer/>

Samiske Veivisere, “Diskriminering eller hatefulle ytringer mot samer.” per 15.10.20.

<https://samiskeveivisere.no/article/stopp-samehets/>

Politiske dokument

Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i historie (HI01-03)*. Fastsatt som forskrift i 2019.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i historie – kjerneelementer (HI01-03)*. Fastsatt som

forskrift i 2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i historie (HIS1-02)*. Fastsatt som forskrift i 2009.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet. *Læreplan i historie – samisk plan (HIS2-02)*. Fastsatt som forskrift i

2009. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Regjeringen. *st.meld.nr.11 (2005-2006)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2005-2006-/id200109/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet-samisk*. per 12.04.21. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kunnskapsloftet-samisk/>

Utdanningsdirektoratet. *Samisk i skolen*. per 12.04.21. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/samisk-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. *Demokrati og medvirkning (overordnet del)*. per 12.04.21. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Publiserte artikler

Ashby, R., & Lee, P. *Children's concepts of empathy and understanding in history*. I The history curriculum for teachers. London: Falmer Press, 1987.

Ask, Liv Toril Viland. 2009. *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet? – en sammenligning av lærebøker i historie for den videregående skolen*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.

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

Carl Becker, "Everyman His Own Historian", *The American Historical Review*, Volum 37, utgave 2, Januar 1932.

Cunningham, Deborah L. 2009. *An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students*, *Journal of Curriculum Studies*, 41:5,679-709, DOI: [10.1080/00220270902947376](https://doi.org/10.1080/00220270902947376)

D'Adamo, L. & Fallace, Thomas. 2011. *The multigenre research project: An approach to developing historical empathy*. *Social Studies Research & Practice*. 6. 75-88.

Davison, Martyn. 2017. "Teaching about the First World War Today: Historical Empathy and Participatory Citizenship." *Citizenship, Social and Economics Education* 16, no. 3: 148–56. <https://doi.org/10.1177/2047173417736906>

Dversnes, Torjus. 2019. *Historisk empati som innfallsvinkel til dybdel ring. En undersøkelse av et undervisningsopplegg med formål å fremme elevens historiske empati av «12 Years a Slave»*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.

Eikeland, Halvdan. 2001. *En analyse av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: «Innblikk». Utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2001.

Endacott, Jason & Brooks, Sarah. 2013. *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. *Social Studies Research and Practice*. 8. 41-58.

Endacott, Jason. 2010. *Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy*. *Theory and Research in Social Education*. 38. 10.1080/00933104.2010.10473415.

Endacott, Jason. 2014. *Negotiating the Process of Historical Empathy*. *The International journal of social education: official journal of the Indiana Council for the Social Studies*. 42. 1-31. 10.1080/00933104.2013.826158.

Folkenborg, H. R. 2017. *Skiftende forestillinger om det samiske i samfunnsfaglige læreplaner i norsk grunnskole*.

Savenije, Geerte & Bruijn, Pieter. 2017. *Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement*. *International Journal of Heritage Studies*. 23. 10.1080/13527258.2017.1339108.

Harris, Billy. 2016. *Teaching strategies for Developing Historical Empathy*. Doktoravhandling, Walden University.

Heimstad, Joakim Borch. 2018. «... halvparten skulle være om samene ...». Masteroppgave: Norges Arktiske Universitet.

Kavli, Borghild Hanem. 2019. *samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*, Sammendrag. Masteroppgave: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Lazarakou, Elisabeth D. 2008. “Empathy as a Tool for Historical Understanding: An Evaluative Approach of the Ancient Greek Primary History Curriculum.” *International Journal of Social Education* 23: 27-50.

Lee, Peter & Shemilt, Denis. 2011. *The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet?*. *Teaching History*. 143. 39-49.

Perikleous, L. N. 2014. Deanna Troi and the Tardis: Does Historical Empathy have a Place in Education? *History Education Research Journal*, 12(2), 22–30.
<https://doi.org/10.18546/HERJ.12.2.03>

Kavli, Borghild Hanem. 2019. *Samiske tema i samfunnsfag – en nedprioritering*, Sammendrag. Masteroppgave: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Stoa, Siri J.G. 2019. *Nordmannens bilde: en undersøkelse av norske læreplaners fremstilling av samer*. Masteroppgave: Universitetet i Sørøst-Norge.

Foster, Stuart J. and E. Yeager. “The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding.” *International Journal of Social Education* 13 (1998): 1-7.