



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
MGL450M Masteroppgave i samfunnsfag,  
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Håkon Bø Knudsen

*Håkon Bø Knudsen*

Veileder: Marie Smtih-Solbakken

Tittel på masteroppgaven: Elevers utøving av historisk empati - Gjennom et undervisningsopplegg i ungdomsskolen.

Engelsk tittel: Students' exercise of historical empathy – Through a teaching in upper secondary school.

Emneord:

Historiske empati, kritisk tenkning,  
perspektivtaking, affektiv tilknytning,  
historisk kontekstualisering, LK20

Antall ord: 21 491

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 02.06/2022  
dato/år

## Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen. Problemstillingen lyder: *Hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning?* Utgangspunktet for forskningen er et undervisningsopplegg over en tre ukers periode som er gjennomført i en 9. klasse. Undervisningsopplegget vil ta utgangspunkt i filmen «En dag uten krig». Observasjon av elevene og elevenes utsagn vil bli brukt som empiri for forskningen. Dataene fra forskningen er transkribert og anonymisert. Forståelsen av historisk empati og analyseringen av empirien vil i all hovedsak baseres på teori av Jason Endacott & Sarah Brooks (2013). I tillegg vil teori av Barton & Levstik (2004) bli brukt til å analysere den affektive tilknytningen blant elevene.

Funnene viser at elevene mestrer perspektivtaking samt at de viser affektiv tilknytning, men at aktivitetene var avgjørende for elevenes grad av mestring på disse områdene. Ut ifra Barton & Levstiks fire «care» viser elevene «care about» og «care that». Elevene viser dermed at de bryr seg om hva som skjedde i fortiden og at det har skjedd. En gjennomføring av kahoot før og etter undervisning antyder at elevene også har en større forståelse for den historiske konteksten.

## Abstract

The purpose of this research project is to investigate how historical empathy is expressed among students in upper secondary school. The problem is: How is historical empathy expressed among the students in the upper secondary school based on the use of film in teaching? The starting point for the research is a teaching program over a three-week period that is completed in a 9th grade. The teaching plan will be based on the film «A day without war». Observation of the students and the students' statements will be used as empirical data for the research. The data from the research are transcribed and anonymised. The understanding of historical empathy and the analysis of empirical data will mainly be based on the theory of Jason Endacott & Sarah Brooks (2013). In addition, theory by Barton & Levstik (2004) will be used to analyse the affective connection among students.

The findings show that the students master perspective-taking and that they show affective connection, but that the activities were decisive for the students' degree of mastery in these areas. Based on Barton & Levstik's four "care", the students show "care about" and "care that". The students thus show that they care about what happened in the past and that it has happened. An implementation of kahoot before and after teaching suggests that students also have a greater understanding of the historical context.

## Innhold

Sammendrag.....	1
1. Innledning.....	7
1.1. Problemstilling .....	7
1.2. Oppgavens relevans.....	8
1.2.1. «En dag uten krig» .....	9
1.3. Avgrensing av oppgaven.....	10
1.4. Oppgavens oppbygging.....	10
2. Teori .....	12
2.1. Begrepsavklaring.....	12
2.1.1. Sympati, empati og historisk empati .....	12
2.2. Historisk empati .....	13
2.2.1. Hva er historisk empati?.....	13
2.2.2. Barton & Levstiks perspektiv på historisk empati .....	14
2.2.4. Endacott & Brooks modell av historisk empati .....	17
2.2.5. Fremme historisk empati i undervisningen .....	19
2.2.6. Endacott & Brooks undervisningsmodell om historisk empati.....	21
3. Metode.....	24
3.1 Valg av metode.....	24
3.2 Valg av film.....	25
3.3 Valg av informanter .....	25
3.4 Hva er aksjonsforskning? .....	26
3.5 Fordeler og ulemper ved nærhet til forskningen .....	27
3.6 Presentasjon av undervisningsopplegget.....	28
3.7 Personvern.....	30
3.8 Etske overveielser .....	30
3.9 Analyse og tolkning av funn .....	31

3.10 Studiets troverdighet .....	31
3.11 Funn av faglitteratur .....	33
4. Analyse/Funn .....	35
4.1. Presentasjon av analysekategorier.....	35
4.1.2. Anonymisering av elever .....	35
4.2. Perspektivtaking .....	36
4.2.1. Elevenes evne til å uttrykke perspektivtaking.....	36
4.2.2. Forskjell på gutter og jenter .....	39
4.2.3. Er det utvikling av perspektivtaking?.....	41
4.3. Affektiv tilknytning.....	44
4.3.1. Barton og Levstiks «care» .....	44
4.3.2. Forskjell på gutter og jenter .....	50
4.3.3. Utvikling av affektiv tilknytning.....	51
4.4. Film .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
4.5.1. Tenkte tilbake på filmen i undervisningen.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
4.5.2. Elevens syn på film som læringsverktøy.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
5. Diskusjon.....	52
5.1. Valg av undervisningsopplegg .....	52
5.2. Undervisningsopplegget mitt sammenlignet med Endacott & Brooks undervisningsopplegg.....	53
5.3. Endacott & Brooks forståelse, sammenlignet med Barton & Levstiks forståelse av historisk empati .....	55
5.4. Resultat.....	56
5.4.1. Resultat for perspektivtaking .....	56
5.4.2. Resultat for affektiv tilknytning .....	57
5.5.3. Er det sammenheng mellom perspektivtaking og affektiv tilknytning?.....	60
5.5. Historisk kontekstualisering .....	61
5.6. Hvordan bidrar undervisning i historisk empati til samfunnskritisk tenkning? .....	62

6. Avslutning .....	64
6.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan kommer perspektivtaking til uttrykk blant elevene?..	64
6.2. Forskningsspørsmål 2: På hvilke måter kommer de affektive tilknytningene til uttrykk blant elevene? .....	65
6.3. Videre forskning.....	67
7. Kilder.....	69
Vedlegg .....	73
Kahoot .....	73
Brev til foreldre .....	74
Samtykkeerklæring.....	75
NSD.....	77

## 1. Innledning

I 2020 fikk vi et nytt læreplanverk i Norge med skolereformen «Kunnskapsløftet 2020», også referert til som LK20. I LK20 har det vært fokus på at det skal være mindre innholdsdetaljert og mer fokus på dybdelæring. Nyere forskning viser at det gir mer læring å undervise gjennom dybdelæring kontra det å undervise gjennom overflatelæring (Gilje et al., 2019). For at lærerne skal kunne undervise gjennom dybdelæring har det blitt fjernet emner fra LK20 som tidligere var med i LK06. Tilgangen til enkel faktainformasjon på nett gjør også overflatelæring mindre nødvendig i dag enn det var før (Gilje et al., 2019). I likhet med dybdelæring har også kjerneelementene fått en sentral rolle i det nye læreplanverket. UDIR viser til at kjerneelement er: «det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget.» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kjerneelementene er med på å tydeliggjøre hva som er viktig at elevene lærer, og dermed bevisstgjøre hva faget skal handle om. Kjerneelementene skal sammen med dybdelæring være med på å skape den dype forståelsen hos elevene (Gilje et al., 2019).

I samfunnsfag er det fem kjerneelementer; undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftige samfunn, samt identitetsutvikling og fellesskap. I kjerneelementet *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* finner vi at begrepet historisk empati er nevnt som noe elevene skal utvikle (utdanningsdirektoratet, u.å.a.). I videregående skole, i faget historie, er historisk empati blitt et kjerneelement: *historisk empati, sammenhenger og perspektiver* (utdanningsdirektoratet, u.å.b.). Med dette fremgår det hvor viktig det anses i det nye læreplanverket at undervisningen bidrar til å utvikle historisk empati hos elevene.

### 1.1. Problemstilling

Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning?* Til problemstillingen har jeg utformet to forskningsspørsmål som skal brukes til å analysere dataene som samles inn gjennom forskningen:

1. Hvordan kommer perspektivtaking til uttrykk blant elevene?
2. Hvordan kommer affektive reaksjoner til uttrykk blant elevene?

I analysen vil jeg bruke forskningsspørsmålene til å analysere empirien som er hentet inn fra forskningen. Her vil jeg også ha underkategorier som jeg vil se på i hvert forskningsspørsmål.

Blant annet vil jeg se på om det er en forskjell blant gutter og jenter i forhold til hvordan perspektivtaking og affektiv tilknytning kommer til uttrykk blant dem. Problemstillingen skal forskes på gjennom et undervisningsopplegg gjennomført i en klasse på ungdomstrinn. Undervisningsopplegget tar utgangspunkt i filmen «En dag uten krig». Gjennom filmen vil elevene få et innblikk i hvordan det var for soldatene i fronten under første verdenskrig. Videre i undervisningsopplegget vil elevene få en innføring i krigens mulige årsaker, begivenheter og virkning. De vil også få en innføring i hvem de krigende partene var. Undervisningsopplegget legger til rette for at elevene skal utvikle historisk empati. Jeg vil bruke observasjon, refleksjonssamtale elevene imellom, samt observasjon av skuespill og dybdeintervju etter endt undervisningsperiode, til å studere hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elevene.

Historisk empati er ikke et nytt konsept, men det er første gang det er nevnt konkret i et norsk læreplanverk. Forståelsen av hva som ligger i begrepet har også utviklet seg, noe som vil bli forklart senere i oppgaven. Endacott & Brooks er noen av de ledende forskerne på historisk empati i senere tid, og har følgende forståelse av begrepet: Historisk empati vil si å forstå hvordan mennesker fra fortiden følte, oppførte seg, tenkte, gjorde avgjørelser og møtte konsekvensene innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). I mitt forskningsprosjekt vil Endacott & Brooks sin forståelse av historisk empati bli lagt til grunn.

## 1.2. Oppgavens relevans

Oppgavens relevans bygger på LK20 (både kjerneelementene og overordnet del), historisk empati som en bidragsyter til det demokratiske samfunnet (Brooks, 2009, s. 229), samt bruk av film i klasserommet. Oppgavens tema; historisk empati, er som tidligere nevnt, direkte hentet fra kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfag i ungdomsskolen. Den nye læreplanen lanserer kjerneelementene som en norm for hva elevene skal sitte igjen med etter endt periode. Den er med på å tydeliggjøre for læreren hva faget skal handle om, hva som er viktig å lære, samt utviklingen av elevenes forståelse for faginnholdet (Gilje et al., 2019).

Historisk empati finner man i kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Kanskje kan det å fremme historisk empati i undervisningen være med på å utvikle den samfunnskritiske tenkningen hos elevene? Dette er et interessant spørsmål som jeg vil se nærmere på senere i oppgaven.



Film er et mye brukt virkemiddel til undervisningen i norske klasserom. Teknologien har utviklet seg kraftig de siste tiårene og dette kan man også se på skolene. De fleste skoler har nå prosjektorer i hvert klasserom, eventuelt smarttavler, som kan brukes til filmvisning. Dette kan være småsnutter, eller hele filmer som blir brukt i et større undervisningsopplegg. Det er derfor interessant å se på hvordan film kan være med på å bidra i en samfunnsfagundervisning hvor målet er å utvikle historisk empati hos elevene. Endacott & Brooks viser til at spillefilmer har blitt brukt effektivt som aktivitet i undervisning hvor elevene har jobbet med historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

### 1.2.1. «En dag uten krig»

Valget av film til mitt forskningsprosjekt ble «En dag uten krig». Dette anser jeg som en film med potensial til å fremme historisk empati blant elevene. Dette er også en film jeg vet blir brukt i undervisningen på flere ungdomsskoler. Marit Utvik viser i sin artikkel til hvordan hun som lærerutdanner fikk være med å observere en time hvor filmen «En dag uten krig» ble brukt som virkemiddel til å få elevene til å kjenne på følelsene av hvordan det var i skyttergravskrig. Her beskriver hun hvordan elevene etter å ha sett 15 min fra filmen viser historisk empati. Slike øyeblikk som det fra timen kaller hun for «gylne øyeblikk» (Utvik, 2013, s. 418). I første punkt i opplæringens verdigrunnlag blir menneskeverdet fremhevet. Her står det at «Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.c.). Måten filmen «En dag uten krig» formidler menneskers verdi vil være med på å bygge opp under dette første punktet av opplæringens verdigrunnlag.

Handlingen sentrerer seg rundt julefeiringen i 1914. Krigen har kjørt seg fast til en skyttergravskrig, dødstallene er høye og soldatene opplever med krigens brutalitet og lidelser. Høydepunktet er når skotske, franske og tyske soldater legger ned våpnene og feirer jul sammen. Handlingene deres var å anse som en krigsforbrytelse i alle landene, og soldatene ble straffet med å blant annet bli sendt til andre krigsområder. Filmen ble utgitt i 2005 og ble produsert av tre ulike produksjonsselskaper; et fransk, et tysk og et britisk.

I filmen «En dag uten krig» beveger fokuset seg fra nasjonalisme, da ungguttene har lyst til å delta i krigen for å kjempe for sitt fedreland, til et humanistisk fokus og fokus på menneskeverdet, da vi ser de nasjonalistiske skillelinjene forsvinner i fronten av krigen.

Filmen viser mennesker fra de ulike samfunnsklassene, med deres bakgrunn, språk og nasjonalitet. Det kommer også fram hvor vanskelig krigen var for de som ble igjen hjemme,

samt vanskelighetene offiserene ble stilt ovenfor. Filmen har potensial til å skape gode diskusjoner omkring krigens påvirkning på enkeltmenneskers skjebne.

### 1.3. Avgrensing av oppgaven

Historisk empati består, basert på Endacott & Brooks teori, av tre dimensjoner; perspektivtaking, affektiv tilknytning og historisk kontekstualisering. Denne forskningsoppgaven vil fokusere på to av dimensjonene; perspektivtaking og affektiv tilknytning. Historisk kontekstualisering vil bli fremmet gjennom undervisningsopplegget, men analysen av empirien vil ikke se på denne dimensjonen av historisk empati. Historisk kontekstualisering dekkes i undervisningsopplegget og forsterkes gjennom en kahoot som blir gjennomført både før og etter undervisningsopplegget, samt undervisning om 1. verdenskrigs årsaker, begivenheter og følger. Jeg vil diskutere historisk kontekstualisering senere i oppgaven.

### 1.4. Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. Jeg har i innledningskapitlet gjort rede for oppgavens problemstilling, presentert oppgavens relevans, samt valget av film til forskningsprosjektet.

I kapittel to presenteres det teoretiske grunnlaget oppgaven bygger på. Her blir utviklingen av forståelse for begrepet historisk empati gjort rede for. Oppgaven bygges på Endacott & Brooks (2013) forståelse av begrepet, og deres forståelse og modell for begrepet er her gjort rede for. Jeg utdyper også Barton & Levstiks (2004) synspunkt på «care» som et viktig element for å skape engasjement for historisk forståelse.

I kapittel tre presenterer jeg metoden som er brukt i forskningen, og redegjør for valg tatt under forskningen. Her vil også undervisningsopplegget, som forskningen baserer seg på, bli presentert. Personvern, etiske overveielser og studiets troverdighet er også presentert her.

I kapittel fem presenteres datamateriale som er hentet inn i forskningen og dette analyseres i ulike kategorier.

I kapittel seks vil jeg drøfte valg av undervisningsopplegg og sammenligne mitt opplegg med Endacott & Brooks modell for undervisningsopplegg. Her diskuteres også Endacott & Brooks forståelse av historisk empati opp imot Barton & Levstiks forståelse av begrepet. Resultatene fra forskningen vil bli drøftet, og jeg vil vurdere om undervisning av historisk empati fremmer samfunnskritisk tenkning.

I kapittel syv vil jeg sammenfatte og konkludere forskningen fra oppgaven.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begreper og avklare forskjellen på sympati, empati og historisk empati. Jeg vil se på hvordan tidligere forskning ser på begrepet historisk empati og hvordan dette begrepet har utviklet seg. Videre vil jeg se på Barton & Levstiks perspektiv av historisk empati og deres fire «care» som vil bli brukt til å analysere empirien. Deretter vil jeg belyse Endacott & Brooks teori om historisk empati og deres modell for hva som ligger i dette begrepet. Jeg vil avslutte kapitlet med Endacott & Brooks firetrinnsmodell for undervisning av historisk empati.

### 2.1. Begrepsavklaring

Dalland peker i boken «Metode og oppgaveskriving» på at begrepsavklaring vil være nødvendig for å hindre misforståelser, da flere fagbegreper kan ha ulik betydning i ulike kontekster. Det kan dermed være nødvendig å redegjøre for den definisjon av fagbegrepet som er lagt til grunne (Dalland, 2014, s. 132-133).

#### 2.1.1. Sympati, empati og historisk empati

Tre begreper som blandes er sympati, empati og historisk empati. Jeg vil begynne med å tydeliggjøre disse tre begrepene slik at det blir lettere for leseren å forstå forskjellen. *Sympati* handler om at man har medfølelse med en person (Nilstun, 2018). *Empati* handler om at man forstår en annen og evner å ta den andres perspektiv (Svartdal, 2022). *Historisk empati* handler om at man forstår hvordan mennesker fra fortiden følte, oppførte seg, tenkte, gjorde avgjørelser og møtte konsekvenser innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Jeg vil utdype for hva historisk empati er i neste delkapittel.

Å empatisere i vår samtid innebærer en affektiv forbindelse til en situasjon en annen person står overfor, som er formet av vår kognitive forståelse av personens perspektiv og de formildende omstendighetene rundt det (Eisenberg, 2000; Hoffman, 1984, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Professor i psykologi, Frode Svartdal, viser til at begrepet empati betyr innlevelse, evnen til å forstå, anerkjenne og identifisere gyldigheten av andres følelsesmessige reaksjoner og tilstander (Svartdal, 2020). Historisk empati krever at man kan se forskjellen mellom liv i nåtid og liv i en fjern fortid, samtidig som man opprettholder muligheten for at tidligere perspektiver har en viss gyldighet (Barton & Levstik, 2004, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 42). Endacott og Brooks skriver at dette bare kan oppnås gjennom en kognitiv-affektiv tilnærming (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

## 2.2. Historisk empati

Historisk empati er også et begrep som er blitt satt på dagsorden med LK20. I den videregående opplæringen er historisk empati et eget kjerneelement, mens det i grunnskoleopplæringen ligger under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger». Forståelse av begrepet historisk empati har vært i endring de siste femti årene og har utviklet seg fra å være et kognitivt-fokusert begrep, til å bli et tre dimensjonalt begrep.

### 2.2.1. Hva er historisk empati?

I «Bedre Skole» skriver Helga Bjørknes Harnes, etter å ha presentert hva historisk empati er, at historielærere sannsynligvis vil ha konkludert med at selv om begrepet historisk empati er relativt nytt, bygger det på en lang faglig tradisjon (Harnes, 2021). Selv om begrepet bygger på en lang faglig tradisjon slik som Harnes viser til, defineres det noe ulikt.

Endacott og Brooks viser til at historisk empati vil si å forstå hvordan mennesker fra fortiden følte, oppførte seg, tenkte, gjorde avgjørelser og møtte konsekvensene innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). De skriver at det av tidligere forskere på feltet blir fokusert hovedsakelig på den kognitive delen av historisk empati. De viser til at dette førte med seg at tidligere forskning på dette feltet var basert på antakelsen av at historisk empati grovt sett er ekvivalent til den kognitive delen av «perspective taking». Senere skrev de at forskning derimot ser på historisk empati som et tosidig perspektiv, hvor den ene tar utgangspunkt i tankene til den historiske skikkelsen og den andre kobler til de affektive dimensjonene til den historiske skikkelsens situasjoner (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

Kaya Yilmaz viser til historisk empati som en ferdighet til å gjenskape en tanke om en historisk agent i ens sinn eller evnen til å se verden slik den var sett på av folk i fortiden, uten å pålegge fortiden nåtidens verdier (Yilmaz, 2007, s. 331).

Historisk empati er ifølge Rantala å sette seg inn i en annens posisjon, i en spesifikk historisk kontekst (Rantala, 2011, s. 60). Deborah L. Cunningham skriver at å empatisere i en historisk kontekst, vanligvis betyr å innta perspektivene og verdiene til folk i fortiden, gjennom å ta hensyn til omstendighetene de stod ovenfor (Cunningham, 2009, s. 679).

I stedet for å beskrive hva historisk empati er, velger Stuart Foster å beskrive hva historisk empati ikke er. Foster viser til at historisk empati ikke skal være en prosess hvor elevene «get behind the eyeballs of people in the past» (Foster, 1999, s. 19). Han skriver videre at ingen har

evnen til å omfavne hele personligheten til en person i en annen tid. Foster skriver også at historisk empati ikke må bli blandet med «å forestille seg». Videre vises det til at det ofte gis oppgaver i lærebøkene hvor man skal «forestille seg» at en er i fortiden. Han avslutter med å poengtere at historisk empati ikke er direkte knyttet til sympati. Sympati kan også være naturlig; knyttet til barnarbeid i den industrielle revolusjon, samt holocaustoffer i den andre verdenskrig, men det har ikke et sentralt formål i historie (Foster, 1999, s. 19).

Barton og Levstik ser også på historisk empati noe forskjellig fra Foster. De skriver at de er enig i at historisk empati må adskilles fra sympati, hvor man kan forestille seg en annens erfaringer som det var ens egne. Men de stiller seg kritiske til å begrense historisk empati til en ren kognitiv bestrebelse. De poengterer at for å forstå de som er ulike en selv må det gjøres mer enn å forstå dem og deres perspektiver, man må bry seg om dem og deres perspektiver (Barton & Levstik, 2004, s. 207).

Synet på historisk empati har vært et utviklende begrep i forskningen, fra å være et kognitivt fokusert begrep, til i senere tid å legge vekt på det affektive perspektivet i begrepet, slik som Endacott & Brooks og Barton & Levstik skriver. Siden forskningen i den senere tid viser at både de kognitive og de affektive sidene er avgjørende i historisk empati, vil jeg i denne forskningsoppgaven legge vekt på denne betydningen i begrepet. Endacott & Brooks vil ligge til grunn for denne forskningsoppgavens forståelse av historisk empati. Denne forståelse av begrepet åpner opp for at lærer, gjennom undervisning av historisk empati, kan gi elevene en annen forståelse av fortiden. Endacott og Brooks skriver at prosessen med å danne seg en affektiv forbindelse til fortiden gjør elevene i stand til å se historiske skikkelser som mennesker som fikk svært menneskelige erfaringer og leder til en rikere forståelse enn perspektivtakingen alene (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

### 2.2.2. Barton & Levstiks perspektiv på historisk empati

Barton & Levstiks syn på historisk empati er både knyttet til det kognitive, samt det affektive. De går dermed vekk i fra det tidligere synet på historisk empati som et rent kognitiv aspekt. Viktigheten av det affektive aspektet i historisk empati kommer tydelig til syne i uttalelsen «Empathy without care sounds like an oxymoron» (Barton & Levstik, 2004, s. 228). For å kunne delta i samtaler og diskusjoner med noen som en er uenige med, må en kunne forstå dem, men også bry seg om dem. Å begrense empati til en ren kognitiv bestrebelse vil dermed begrense dens bidrag til et pluralistisk demokrati (Barton & Levstik, 2004, s. 207).

Barton & Levstik påpeker at de foretrekker å bruke begrepet *perspective recognition*. *Perspective recognition* passer bra til de intuitive forestillingene om de komplekse elementene i individuelle synspunkter, samt fordi uttrykket unngår en implikasjon om at vi kan «ta på oss» andres perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Endacott & Brooks velger å bruke begrepet «*perspective taking*» og stiller seg dermed ikke bak Barton & Levstiks utsagn om det å «ta på oss andres perspektiv». Endacott & Brooks viser til at Barton & Levstik har valgt å gå vekk fra begrepet *perspektivtaking* og ser på dette problematisk, fordi det i enkelte tilfeller blir fremlagt som at den kognitive delen av empati blir brukt synonymt med historisk empati. Utelukkende kognitive handlinger av å ta perspektiv er ikke historisk empati, selv om *perspektivtaking* er et absolutt uunnværlig aspekt ved historisk empati skriver de (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

### *2.2.3. Barton & Levstiks fire «care»*

Barton & Levstik setter fokus på hvor viktig den affektive delen av historisk empati er. De viser til hvordan mennesker ikke engasjerer seg i historien om de ikke («care») bryr seg om historien. Selve motivasjonen til historisk forskning handler om å bry seg. Vi undersøker historiske kilder kun fordi vi bryr oss om hva vi finner der. Empati uten å bry seg blir en motsetning mener Barton & Levstik. De stiller seg undrende til hvorfor noen som ikke brydde seg om historien ville bruke energi til å undersøke den (Barton & Levstik, 2004, s. 228). De viser til at begreper «care», på norsk; bry seg, har noen varianter og de viser til hvordan de deler dette begrepet inn i fire varianter: *Care about*, *care that*, *care for*, *care to* (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

#### **«Care about»**

Å bry seg om historien er med på å engasjere mennesker til å studere historien. Hvis en ikke bryr seg om det en skal studere er det mye vanskeligere å sette seg inn i og å forstå. Barton & Levstik eksemplifiserer dette med noen amerikanske lærere som ikke ønsker å undervise om slaveriet i USA fordi de er redde for at elevene blir for engasjerte og opprørte. Derfor unngikk disse lærerne å undervise om slaveriet, selv når elevene selv tok det opp i undervisningen. De påpeker at om elevene skal bry seg om det lærerne bryr seg om, må også lærerne bry seg om det elevene bryr seg om, og ønsker å lære mer om (Barton & Levstik, 2004, s. 230).

Videre viser Barton & Levstik til hvordan den affektive delen, å bry seg om, blir med på å fremme de andre delene av historisk empati, historisk kontekst og *perspektivtaking*. De viser til hvordan elever som undersøkte immigrasjonen til Amerika ble interessert i hvordan de

historiske personene hadde det på reisen, hvordan de gikk kledd og hvordan de gikk på do. Når elevene forsket på historien prøvde de å forstå den bedre med å sammenligne historien med sitt eget liv (Barton & Levstik, 2004, s. 231). De poengterer at elever bryr seg om emnene som lar dem utforske følelser og erfaringer til historiske personer, og kan knytte dem opp mot eget liv (Barton & Levstik, 2004, s. 232). Dette gjelder også historikere som utforsker det historikerne selv bryr seg om. De lar ikke følelsen om å bry seg om noe ligge igjen for å utforske, de bruker den i utforskingen, og hvorfor skal ikke da elevene bry seg om historien stiller Barton & Levstik seg undrende til (Barton & Levstik, 2004, s. 232).

### **«Care that»**

Elevene bryr seg ikke bare om forskjellige tema i historien, de bryr seg om at noe har hendt. De bryr seg om at Holocaust skjedde og at slavehandelen skjedde. Samtidig bryr de seg også om at folk stod opp imot nazistene og at slavehandelen ble avsluttet. Elevene bryr seg spesielt om hendelser som omhandler urettferdigheter. Rettferdighet har en betydning for elevene som ikke noe annet historisk emne har (Barton & Levstik, 2004, s. 233). Barton & Levstik mener at viktigheten av at elever har muligheten til å bry seg om at noe som skjedde i fortiden er høy. Elevene skal ha muligheten til å etablere egne resonnementer rundt en historisk hendelse. De påpeker at dette er utfordringen hvis en utelukkende ser på historien gjennom perspektivgjenkjenning. Da gir det mulighet for å forklare, men ikke for å bry seg om at det skjedde (Barton & Levstik, 2004, s. 234).

### **«Care for»**

Elever har et ønske om å kunne gjøre noe med urettferdigheten som skjedde i fortiden. De bryr seg om menneskene i fortiden og kjenner selv på urettferdigheten som skjer dem. De viser et ønske om å kunne endre på historien eller til og med viser et ønske om hevn ovenfor de som har gjort uretten. Det kan være fristende å avfeie slike følelser, men dette kan være elevenes første møte med slik urett. Barton & Levstik viser til at denne måten å bry seg ikke trenger å være på noe dypt nivå, og det skaper ikke nødvendigvis større forståelse eller engasjement (Barton & Levstik, 2004, s. 234-236).

### **«Care to»**

Formålet med historieundervisningen må være å kunne forstå historien slik at en kan ta ansvar for nåtiden. Hvis elevene skal kunne forstå historien på en måte som gjør at de kan ta ansvar for nåtiden må de bry seg om å gjøre det. De må være villige til å gjøre noe med verdiene,



atferden, holdninger og troen, ut ifra hva de har lært om historien. Om elevene lærer om historien og ikke er villige til å bry seg om å gjøre bruk for denne lærdommen; er alt for intet skriver Barton & Levstik (Barton & Levstik, 2004, 237). De viser til deres eget perspektiv på hva en humanistisk historieundervisning skal være. Elevene skal kunne diskutere med andre rundt bekymringer som omhandler samfunnsutvikling, samt at de skal kunne vise forpliktelse og jobbe sammen for å utvikle kriterier for forsvarlige handlinger. Elevene sine samtaler skal være inspirert av tro, frihet og fremgang, og de skal bry seg om å lytte til hverandre og ta ideer som oppfattes annerledes på alvor. De skal også kunne vise at de bry seg om å vite hva som skjer med andre. Barton og Levstik påpeker at det ikke finnes mange studier som tyder på dette. Allikevel kan de vise til intervjuer av elever som viser til hvordan de har lært av borgerrettighetsbevegelsen i USA og iverksetter denne lærdommen til nåtiden. De viser at de bryr seg om å forstå nåtiden ut ifra fortiden, og elevene setter spørsmål med om de kanskje hadde tenkt annerledes om afroamerikanere om det ikke hadde vært for borgerrettighetsbevegelsen. Det samme nevner elevene når de snakker om innvandring, hadde de ikke lært om hvordan immigrasjon var starten på det moderne Amerika, kunne en kunne kanskje ikke brydd seg om å forstå hvorfor folk innvandret til vesten i dag (Barton & Levstik, 2004, s. 237-239).

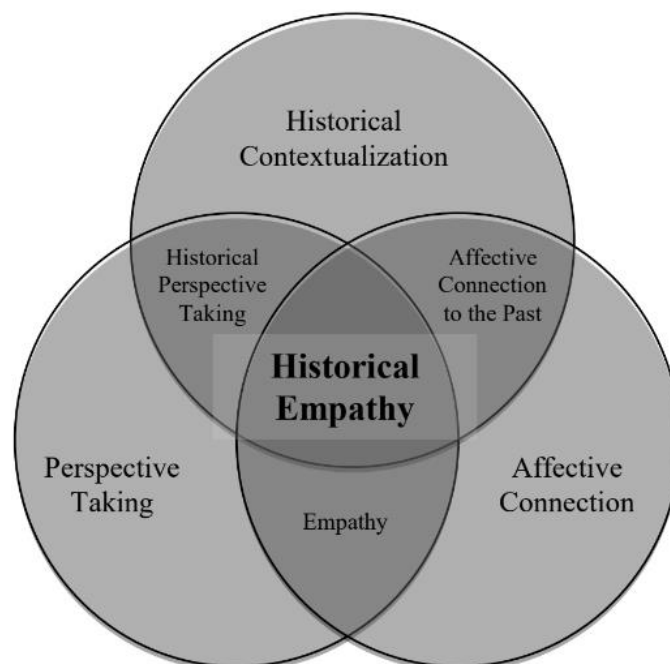
### **Kort oppsummert**

«Care about» handler om hvilke hendelser man ser på som mer meningsfulle for oss selv. Elever bryr seg om emner hvor de får utforske følelser og erfaringer til historiske personer og knytte dem om mot seg selv. «Care that» handler om at noe har hendt, det omhandler våre moralske meninger om fortiden. «Care for» viser til at elevene bryr seg om historien på en måte som gjør at de ønsker å gripe inn i historien for å gjøre noe med urettferdigheten. «Care to» handler om eleven som bryr seg om historien i så måte at det kommer et ønske om å endre nåtiden. Det må være villighet til å endre deres egne holdninger, verdier og tro (Barton & Levstik, 2004, 230-239).

#### 2.2.4. Endacott & Brooks modell av historisk empati

Barton & Levstik fokuserer mer på den affektive delen av historisk empati. De sier at de stiller seg kritiske til å begrense historisk empati til en ren kognitiv bestrebelse, og viser til de fire «care» som de har utviklet (Barton & Levstik, 2004, s. 207). Endacott & Brooks legger tydelig vekt på at en må ha alle tre dimensjonene; perspektivtaking, affektiv tilknytning og historisk kontekstualisering for at det skal være historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 34-44).

Endacott & Brooks har laget en modell for å vise hva som ligger i begrepet historisk empati. De vil gi en konseptualisering av historisk empati som er nærmere den allment aksepterte psykologiske todimensjonale konseptualiseringen av empati enn det historielærere tidligere har hevdet. De poengterer at historisk empati alltid vil være kvalitativt forskjellig fra empati, da det inkluderer mennesker fra fortiden som mest sannsynlig brukte andre måter å tenke på som var påvirket av den sosiale, politiske og kulturelle konteksten til et annet sted og tid (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).



*Figure 1: Visual Conceptualization of Historical Empathy*

I denne modellen viser Endacott og Brooks hva begrepet historisk empati innebærer. Historisk empati består av en affektiv kobling (affective connection), historisk kontekstualisering (historical contextualization), samt perspektivtaking (perspective taking). Disse tre delene sammen er det som bygger opp under begrepet historisk empati. Endacott & Brooks mener at om en historisk studie ikke inneholder disse tre dimensjonene, da er det ikke historisk empati, men bør i stedet kalles for «historisk perspektivtaking» eller «affektiv forbindelse til historien» (Endacott & Brooks, 2013, s. 43-44).

*Historisk kontekstualisering* (historical contextualization) handler om å ha en dyp forståelse av de politiske, kulturelle og sosiale normene for den aktuelle tidsperioden som undersøkes.

Samtidig er det å kjenne til årsakene til den aktuelle historiske tidsperioden, samt andre relevante hendelser som skjer samtidig (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

*Perspektivtaking* (perspective taking) handler om evnen til å forstå tidsperioden en studerer, forstå prinsippene, erfaringene, holdningene, posisjonene og troen. På denne måten kan en forstå hvordan en person kan ha tenkt i en aktuell situasjon (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

*Affektiv tilknytning* (affective connection) handler om å kunne vurdere hvordan historiske menneskers opplevelser, handlinger eller situasjoner kan ha blitt påvirket av den affektive responsen basert på en overføring til egne livserfaringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Modellen Endacott & Brooks har utviklet her gir oversikt over hva historisk empati er og hva en får om en bare har to av dimensjonene, men mangler den tredje. Som jeg viste til i begynnelsen av kapittelet er begrepet historisk empati, historisk sett forstått som en kognitiv bestrebelse uten den affektive dimensjonen. Det vil ifølge Endacott & Brooks da ikke være historisk empati, men heller en historisk perspektivtaking. Om en begrenser historisk empati til å være en ren affektiv forståelse av fortiden vil det heller ikke være historisk empati, men en affektiv tilknytning til fortiden. Utelukker en den historiske kontekstualiseringen og bare har perspektivtaking og affektiv tilknytning vil en ifølge Endacott & Brooks da bare ha empati. Historisk empati må bestå av alle tre dimensjonene.

#### 2.2.5. Fremme historisk empati i undervisningen

I kjerneelementene i læreplanen vises det til at det skal utvikles historisk empati hos elevene (Utdanningsdirektoratet, u.å.a.). Sammenligner en med kjerneelementene på videregående nivå vil en tydelig kunne forstå at fokuset på historisk empati i grunnskolen skal være mindre enn fokuset på historisk empati i videregående skole. Som lærer må en ta en vurdering i når det skal fokuseres på og utvikle historisk empati i undervisningen. Skal man alltid fremme historisk empati når man underviser historie i samfunnsfaget, eller skal man være mer selektiv i vurderingen av når denne delen av undervisningen skal fremmes? Endacott & Brooks viser til at det må være tilstrekkelig med primær- og sekundærkilder tilgjengelig til å underbygge historisk kontekstualisering, affektive *forbindelser* og perspektivtaking for at en skal kunne fremme historisk empati i undervisningen (Endacott & Brooks, 2013, s. 45). Et annet aspekt med å undervise historisk empati er hva dette skal være med å fremme. Barton og Levstik skriver at historisk empati brukes mer effektivt når det blir brukt som et verktøy til å forklare handlingene til personer i fortiden, enn for å brukes til å evaluere hva som skjedde med personer i fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 222).

Et annet aspekt Endacott & Brooks trekker frem som en viktig faktor som en lærer må tenke gjennom, er elevenes evne til å innta en kognitiv og affektiv forståelse av historiske personer eller situasjoner. De viser til at elevene må ha en forståelse av deres egne begrensinger til å forstå forhistorien (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Selv om elevene kan ha begrensede evner til å utøve historisk empati viser Endacott & Brooks til at forskere har påvist at selv på barneskolenivå har elevene evne til å innta en annens perspektiv (Davis, 2001; Dulberg, 2002, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Det at barneskoleelever innehar denne evnen legger til grunn for at man kan anta at de også kan utvikle og mestre evnen til å innta et historisk perspektiv.

Barton & Levstik påpeker at det er en langvarig prosess å få elevene til å forstå at deres egne standarder er forskjellig fra historiske personers standarder, i tillegg til å få elevene til å forstå hvordan ulike perspektiver kan passe inn i et bredere historisk bilde (Barton & Levstik, 2004, s. 223).

Ved å danne affektive forbindelser til fortiden kan det gjøre at elevene er i stand til å se historiske personer som mennesker som møtte svært menneskelige erfaringer, dette kan føre til en rikere forståelse enn perspektivtaking alene (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Endacott og Brooks skriver også at majoriteten av forskningen på området viser at ulike øvelser som er designet for å fremme historisk empati har hjulpet elevene i å forstå historiske perspektiver og sette disse inn i en historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 44).

Barton & Levstik presiserer at å bry seg er viktig når elever skal lære om historien og utøve historisk empati. Elevene vil ikke bruke noe særlig energi på å tenke gjennom og utvide perspektivet på menneskeheten eller overveie hva som er til det felles beste om de ikke bryr seg (Barton & Levstik, 2004, s. 229).

Jada Kohlmeier setter fokus på hvordan undervisning i historisk empati kan være med på å fremme kritisk tenkning. Hun gjennomførte en forskning hvor elevene skulle studere historisk kontekst og hvor motivasjonen for å jobbe med disse tekstene var at de brydde seg om dem de leste om i primærkildene. Kohlmeier bygger sin affektive forståelse på Barton & Levstiks fire «care». Hun viser til hvordan hennes elever, etter å ha jobbet med kilder og lest aviser, reflekterer over hva de leser. Kohlmeier påpeker at det ikke skjedde første gang hun ga elevene i oppgave å jobbe med historiske tekster, men da elevene hadde jobbet med historiske tekster over tid utviklet det seg en kritisk tenkning hos dem. Hun kommer med et eksempel hvor en elev har lest en bestemt avis over en tid og stiller lærer Kohlmeier spørsmål om denne

avisen er liberal. Etter å ha snakket med eleven forstår Kohlmeier at det er måten avisen stiller seg kritisk til President Bush som gjør at eleven forstår at avisen er liberal (Kohlmeier, 2006, s. 52-53). Kohlmeier viser her til hvordan hennes forskning, hvor elevene skulle jobbe med primærkilder og se på historisk kontekst til historiske personer de brydde seg om, bidro til kritisk tenkning. Hun viser til at etter å ha jobbet på denne måten over tid fremkommer det kritisk tenkning blant elevene, noe som blant annet vises ved at eleven forstår at avisen de leser er en liberal avis.

#### 2.2.6. Endacott & Brooks undervisningsmodell om historisk empati

Endacott & Brooks har utviklet en instruksjonsmodell i undervisningen av historisk empati. Modellen skal bidra til å skape engasjement blant elevene til når de studerer historien og bruker denne kunnskapen til å forstå nåtiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

#### **Introduksjon**

For at elevene skal kunne lære å utøve historisk empati for en historisk person, gruppe eller periode, kreves det at elevene studerer den historiske konteksten, og får innsikt i de affektive aspektene og forståelse for de historiske perspektivene. Det kreves at elevene blir forberedt på dette, samt assistert til det, for at elevene skal ha muligheten til å gjøre det. Det viktigste med introduksjonsfasen er allikevel å hjelpe elevene til å få en grovkisse av den historiske perioden og gi et perspektiv for hvordan elevene skal se på perioden og forstå kildene de skal studere. Det er viktig å få en god introduksjon til temaet og den historiske epoken for at elevene skal forstå tidsperioden de undersøker. Det kan være en fordel, for å gi elevene en tydelig forståelse for den historiske epoken, å bruke en sekundærkilde som dokumentar eller bok. Dette vil gi elevene visuell forståelse for epoken i tillegg til primærkildene (Endacott & Brooks, 2013, s. 46-48).

#### **Kildeundersøkelse**

Andre fase handler om å la elevene få utforske i dybden nyansene i den historiske konteksten, samtidig som de utforsker følelsene og tankene til de historiske personene som er involvert i den historiske perioden elevene utforsker. Dette vil vær aktiviteter som er rettet mot historisk empati. Endacott & Brooks viser til at det er flere aktiviteter og instruksjonsressurser som kan fremme denne typen arbeid, men at undersøkning i primærkilder er hjertet i det hele. De viser til at både spillefilmer, dokumentarer og sekundære tekster har blitt brukt effektivt i aktiviteter hvor elevene jobbet med historisk empati. De påpeker allikevel at det er

avgjørende, om mulig, at elevene får tilgang til primære historiske kilder om perspektivene de skal empatisere (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

Viktige aspekt å tenke på når en jobber med denne fasen er at det ofte kan være bra med færre utvalgte kilder, enn flere kilder som kan være med å stjele fokuset til elevene. Et annet aspekt som spiller inn i arbeidet med primærkilder er elevenes forståelse av hvem som skapte dokumentet, når og hvorfor det ble skapt, til hvem ble det skapt for, og under hvilke forhold kom det til? Et tredje aspekt med kildeundersøkelse er fordommer, det er en fordel at eleven er bevisste på sine fordommer av den historiske tiden, samt personene eleven undersøker. Dette er noe elevene med fordel kan reflektere over (Endacott & Brooks, 2013, s. 49). Endacott & Brooks viser til viktigheten av perspektivgjenkjenning og affektive forbindelser i en forståelse av historisk kontekst. De viser til at viktigheten av kilder som belyser tidsperiodens politiske, kulturelle og sosiale normer derfor er stor da dette legger til rette for perspektivtaking og affektive forbindelser til tidsperioden (Endacott & Brooks, 2013, s. 50). Det vil dermed være med på å korrigere forforståelsen eleven har.

## **Display**

I tredje fase skal elevene få mulighet til å vise historisk empati. Elevene har til nå blitt introdusert for historisk empati, samt fått undersøkt historiske kilder. Muligheten for å vise empati vil legge til rette for at elevene kommer med sine egne konklusjoner, eller kommer med egne historiske argumenter om en tro, beslutning, handling eller erfaring. Aktiviteter som kontekstualiserer, er produktive øvelser som gir elevene anledning til å forankre det de skriver i tilgjengelige bevis. Endacott & Brooks viser til at noen av de mest tradisjonelle formene hvor elevene får vist historisk empati er ved å la dem skrive fortellinger i tredjeperson. Fortellingene er strukturert rundt åpne spørsmål som gir fokus på historiske følelser og tanker. De viser til at noen bruker førstepersonsoppgaver, men presiserer at det kan da være fristende for elevene å legge på det de tror at de historiske personene følte (Endacott & Brooks, 2013, s. 52).

Endacott & Brooks viser til at enkelte elever finner skriveoppgaver vanskelig og at det da er mulig å organisere denne fasen på en annen måte. De viser til en lærer som ga elevene i oppgave å designe en museumsutstilling hvor de skal vektlegge historisk empati for Harry Trumans avgjørelse om å slippe atombomben. En annen måte å jobbe på som ikke baserer seg alene på tekst er rollespill eller debatt. Her er det lettere for lærer å oppdage misoppfatninger og korrigere disse (Endacott & Brooks, 2013, s. 52).

## **Refleksjon**

Mange ganger vil en undervisning med fokus på historisk empati avsluttes etter at elevene har fått muligheten til å vise historisk empati. For å få elevene til å bruke forståelsen de har for fortiden til å utnytte i tankeprosesser, følelser og handlinger om nåtiden, må elevene få rettleiding. Endacott & Brooks påpeker at det ultimate målet med historisk empati er å la elevene forstå at både fortiden og nåtiden er et resultat av historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). I refleksjonsfasen skal elevene bli utfordret på å reflektere over sammenhenger mellom fortid og nåtid, og på denne måten få en enda bedre forståelse for samtiden. Refleksjonsfasen skal også bidra til at elever former sine egne meninger om de historiske perspektivene, handlingene, følelsene og forholdene som har blitt undersøkt. Et annet aspekt ved historisk empati er å la elevene se og forstå hvordan vanlige mennesker, som de selv kan relatere til, påvirket historien til noe positivt (Endacott & Brooks, 2013, s. 53).

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg se på den metodiske tilnærmingen til forskningen. Problemstillingen forskningen skulle undersøke var: *Hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning?* Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode for å undersøke problemstillingen, og vil gjøre rede for bakgrunnen av dette valget. Jeg vil først redegjøre for forløpet i forskningen, siden presentere valg av informanter, undervisningsopplegget, etiske overveielser, samt se på ulike momenter ved forskningen.

#### 3.1 Valg av metode

Dalland viser til at man velger metode med bakgrunn i temaet til oppgaven (Dalland, 2014, s. 111). Tiller forteller at valg av metode må gjøres på bakgrunn av den problemstillingen eller de spørsmålene som er gjeldende. Metoden er verktøyet som så skal brukes for å få svar og resultater av forskningen (Tiller, 2006, s. 66). For å finne frem til den metoden som jeg mener vil føre til de beste resultatene i forskningen, måtte jeg først velge tema, problemstilling og forskningsspørsmål, for så å velge den metoden som best kunne besvare disse.

Problemstillingen, *hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning*, legger til grunn en forskning på å fremme historisk empati i ungdomsskolen. Jeg valgte derfor å gjennomføre en kvalitativ forskning. Thagaard påpeker at en kvalitativ tilnærming vil kunne være nyttig for få gode og utfyllende data om situasjoner og personer som studeres (Thagaard, 2009, s. 11-12). Etter en nøye vurdering av ulike muligheter valgte jeg å gjennomføre et undervisningsopplegg som hadde historisk empati som en grunnleggende del av dette undervisningsopplegget. I tillegg til at jeg gjennomførte undervisningsopplegget, gjorde jeg dybdeintervju med elevene i etterkant for å få deres refleksjoner av undervisningsopplegget. Jeg benyttet meg også av observasjon og refleksjonsopptak i studiet, og observerte elevenes reaksjoner under filmvisningen. Refleksjonsopptakene ble gjort av elevgrupper hvor elevene hadde fått spørsmål å reflektere rundt. Thagaard skriver at det både ved bruk av intervju og deltagende observasjon dannes en direkte kontakt mellom forsker og de det forskes på. Bruk av intervju er godt egnet til å få frem den enkeltes synspunkter og opplevelser. Observasjon er derimot godt egnet når man søker informasjon om andres atferd og samhandling seg imellom (Thagaard, 2009, s. 13). Observasjon av elever ble notert ned, og sammen med refleksjoner gjort av elever i refleksjonsoppgaven, skuespillet og dybdeintervjuer dannet det empirien for forskningen.



### 3.2 Valg av film

Da jeg startet å forberede forskningsprosjektet ønsket jeg å forske på hvordan film kunne brukes som hjelpemiddel for å fremme historisk empati. Etter å ha sett på forskjellige filmer og vurdert hvordan et undervisningsopplegg kunne utformes valgte jeg å gå for filmen «En dag uten krig». Jeg visste også at tema for denne filmen, første verdenskrig, passet i forhold til hva skoleklassen jeg forsket på hadde på årshjulet for den aktuelle forskningsperioden.

Filmen omhandler en hendelse under den første verdenskrig hvor de krigene partene i skyttergravene inngår julefred sammen. Grunnen til at jeg valgte denne filmen var at den viste grusomhetene av skyttergravkrigen, noe som assosieres sterkt med første verdenskrig, samtidig som at den ikke var for brutal. Den bygget også opp under menneskeverdet og satt ikke én nasjon i fokus, men satte soldatene i fokus. Soldater som bare var noen år eldre enn det elevene på ungdomsskolen er. Ved at filmen ikke tydelig opphøyer én nasjon kunne det være lettere for elevene å empatisere med begge sidene av krigen. Dette var også en film jeg husker at ble vist i undervisningen da jeg gikk på ungdomsskolen og som jeg har kjennskap til at fremdeles blir vist på ungdomsskoler i dag.

### 3.3 Valg av informanter

Filmen «En dag uten krig» er passende for ungdomsskolealder, noe som var et kriterium ved valg av film da jeg ønsket å gjennomføre min forskning på en ungdomsskole. Jeg jobber på en skole i Rogaland og etter samtale med rektor og kontaktlærer ble vi enige om at det kunne være passende å forske på en 9. klasse på denne skolen. Dette resulterte i en nærhet til forskningen som både har sine fordeler og ulemper, noe jeg vil komme mer inn på senere. I denne klassen har jeg timer som spesialpedagog hver uke, noe som også gjør at jeg kjenner klassen fra før. Videre informerte jeg foreldre gjennom kontaktlærer før sommeren om at jeg ønsket å gjennomføre forskningsprosjektet i denne klassen. Etter sommeren fikk elevene med seg hjem et informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Store deler av elevgruppen valgte å delta på hele forskningsprosjektet, mens det var noen elever som ikke ville være med i det hele tatt og et par stykker som ville delta, men ikke på intervjuet. Elevene hadde ikke blitt undervist på en måte som bevisst var ment for å fremme historisk empati tidligere. Det ble heller ikke uttalt for elevene at dette var en hensikt med undervisningsopplegget og forskningen.

Planen var opprinnelig at det var jeg som forsker som skulle lage undervisningsopplegget som skulle gjennomføres i klassen, og at det var faglærer som skulle gjennomføre opplegget. På

grunn av uforutsette faktorer ble faglærer utilgjengelig og jeg måtte ta valget om jeg skulle la opplegget bli ledet av en vikar, eller om jeg skulle gjennomføre opplegget med meg selv i rollen som lærer. Jeg valgte å undervise opplegget selv fordi jeg da kunne være sikker på at planen for opplegget ble gjennomført slik intensjonen var. Jeg vurderte dithen at dette kunne få en negativ innvirkning på forskningen. Jeg måtte da være bevisst og reflektert over utfordringer knyttet til at jeg blandet rollene som forsker og lærer. Det kunne føre til en ubevisst påvirkning av forskningsresultatene, samtidig er det en styrke om forskeren er bevisst på sin rolle. Å forske på denne måten når en er en del av forskningslandskapet kalles for *aksjonsforskning*. Her er forskeren i aksjon sammen med forskningsobjektene.

### 3.4 Hva er aksjonsforskning?

I en aksjonsforskning vil forskeren granske undervisningen og læringen fra innsiden. Denne forskningen kan beskrives som en systematisk undersøkelse av forskerens egen praksis. Da er intensjonen å utfordre og informere tidligere praksiser innenfor lærerens arbeidsmiljø (Cochran-Smith, Barnatt, Friedman & Pine, 2009, sitert i Ulvik, 2016, s. 18). Ulvik presiserer at særtrekk ved aksjonsforskning er at tilnærmingen både er forskning og aksjon. At det er forskning vil si at det blir gjennomført systematisk, samt at det er en kritisk undersøkelse som blir gjort offentlig. Begrunnelsen for at det er aksjon er at aktørene handler innenfor et system som de ønsker å forstå (Ulvik, 2016, s. 19). Denne forskningen har sett på en klasse med forskeren i lærerrollen. Det vil dermed være en forskning hvor forskeren undersøker egen praksis. Forskningen har undersøkt en klasse og prøvd å forstå hvordan en kan fremme historisk empati gjennom film. For å forstå hvordan en kan fremme historisk empati i klassen må forskeren ha vært en del av læringsfellesskapet, inne i klasserommet. På denne måten får forskeren et innblikk i hvordan klassen responderer på det læreren. Forskningen var godt planlagt på forhånd, og forskeren skulle være inne i klasserommet å observere elevenes utsagn og reaksjoner knyttet til undervisningsopplegget. På bakgrunn av dette var aksjonsforskning en passende metode for dette studiet.

Det går et skille mellom aksjonslæring og aksjonsforskning som begreper, men dette skillet er til tider noe utydelig og begge begrepene inneholder enkelte elementer av det samme. De har blant annet til felles at de vektlegger systematikk og grundighet. De søker å finne nye løsninger på utfordrende situasjoner og vektlegger at pedagogikk og praksis må ses i sammenheng (Tiller, 2006, s. 44). Aksjonsforskning kan ses som aksjonslæringens storebror (Tiller, 2006, s. 43). Aksjonslæring vil i en skolesammenheng omhandle det som skoleledere

og lærere foretar seg i sin hverdag, mens aksjonsforskning omfatter forskerens handlinger og hensikter når det forskes sammen med skoleledere og lærere (Tiller, 2006, s. 44).

Ved å bruke aksjonsforskning som metode må en forholde seg til det aksjonsforskning innebærer. Denne forskningen er ikke nøytral, men aksjonsforskningen bygger på en rekke verdier, som; respekt for mennesker, for erfaringene de har med seg til forskningsprosessen, for kunnskapen, og troen på at det er mulighet for at en demokratisk prosess kan føre til en positiv sosial endring, samt en tro på aksjon (Brydon-Miller, & Maguire, 2009, sitert i Ulvik, 2016, s. 30). Ulvik viser til at ved å velge aksjonsforskning velger en også å prioritere bestemte verdier. Fordi man skal bidra til en bedre verden gjennom aksjonsforskningen (Ulvik, 2016, s. 31). Disse verdiene er også sentrale i læreplanens mål om at skolen har et dannelsesoppdrag (Utdanningsdirektoratet, u.å.e). Samtidig er dette verdier som historisk empati kan være med å fremme, ved at elevene får en undervisning som fremmer både perspektivtaking og affektiv tilknytning.

### 3.5 Fordeler og ulemper ved nærhet til forskningen

Tiller mener at man ved forskning i feltet kommer i nærkontakt med de som studeres, noe som har både fordeler og ulemper. Fordelene er at man kan få bedre forståelse og innsikt, mens ulempene ligger ved at noe kan bli diffust og uklart når det blir for nære. Både for stor distanse eller for mye nærhet kan føre til et uklart og forstyrret bilde av situasjonen, og det å finne en optimal nærhet vil derfor være en utfordring for forskeren (Tiller, 2006, s. 66). Det fremgår av Nilssen at forskeren både påvirker og blir påvirket av forskningen gjennom sin tilstedeværelse, relasjon til de det forskes på og sin egen forforståelse (Nilssen, 2012, s. 31). Dette gjør at forskeren må ta et reflektert og informert valg om forskningssted, basert på informasjonen om fordelene og ulempene ved å forske på et felt man har nærkontakt til.

Tiller viser også at ved forskning i feltet skal forskeren søke å forstå hvordan den andre ser verden. En slik forståelse krever at forskeren er lydhør for den andres opplevelse. En slik forståelse krever at forskningen foregår over tid, slik at forskeren får bli godt kjent med feltet (Tiller, 2006, s. 66-67). Nilssen mener at forskningen vil være påvirket av forskeren sin evne til å skape gode relasjoner og legge til rette for en atmosfære som er preget av tillit. Det at forskeren sine kommunikative ferdigheter er gode, innebærer at forskeren evner å stille riktige spørsmål og være en god og aktiv lytter som legger merke både til den verbale og ikke-verbale kommunikasjonen. Det vil være nødvendig at forskeren tar hensyn til når det er behov for pauser og når det er på tide med neste spørsmål (Nilssen, 2012, s. 30). Med hensyn til

dette vil det se ut som det kan være en fordel for forskeren og på forhånd ha en relasjon til forskningsfeltet, siden man da allerede vil kunne ha en god relasjon til de det forskes på. Jeg valgte å være forsker i en klasse som jeg på forhånd hadde kjennskap til og som jeg regelmessig var innom i min jobb. Min oppfatning var at jeg på forhånd hadde god kjennskap til elevene, den sosiale gruppedynamikken og generelt en god relasjon til elevgruppen.

Tiller skriver at hvor lenge det vil være nødvendig å være i feltet for å få en god forståelse for situasjonen og kunne levere en god forskning knyttet til den valgte problemstillingen, er avhengig av hvorvidt forskeren har tidligere erfaringer fra lignende eller samme feltsituasjon. For en forsker som har erfaring som lærer vil det kunne ta kortere tid å få en god forståelse av situasjonene i feltet, og da enda kortere tid dersom forskeren er eller har vært lærer på samme skole som det forskes på (Tiller, 2006, s. 67). Med bakgrunn i dette var min oppfatning at valget om å forske på en skole jeg selv har arbeidet på i flere år et fornuftig valg. Det var et valg som ville kunne føre til enda bedre forskningsresultater da jeg på forhånd hadde en god relasjon til elevene i klassen, samt at jeg har flere års erfaring som lærer ved denne skolen og i denne klassen. På den andre siden var dette et valg som jeg måtte være oppmerksom på følgene av i forskningen. Som forsker måtte jeg ta stilling til om dette var et valg som ville kunne påvirke forskningen i negativ forstand.

Dalland viser til at enkelte mener det kan være en fordel at forskeren har distanse til forskningsfeltet, siden forskeren da kommer inn og kan se feltet med nye øyne. Dette fører derimot ikke automatisk til objektivitet. Det å komme utenfra vil også innebære visse begrensinger, noe som forskeren må ta stilling til og redegjøre for (Dalland, 2014, s. 121). Også Tiller mener at noen problemer lar seg best besvares av en forsker uten tidligere kjennskap til feltet. Da en forsker som ikke har tidligere kjennskap til feltet kan oppdage sider ved feltet og komme frem til andre svar på forskningsspørsmål enn en forsker med tidligere kjennskap til feltet (Tiller, 2006, s. 67). Jeg måtte som forsker være oppmerksom på hvordan min kjennskap til feltet påvirket forskningen for å unngå feilslutninger og søke å strebe etter objektivitet.

### 3.6 Presentasjon av undervisningsopplegget

Da jeg startet å planlegge utformingen av undervisningsopplegget startet jeg med å vurdere når i undervisningsopplegget filmen skulle vises. Gjennom en refleksjonssamtale med veileder ble flere alternativer vurdert. Det kunne også vært positivt å vise filmen etter et par undervisningstimer for å sette filmen i en sentral rolle i undervisningsopplegget. Samt at det

ville gitt elevene en tydelig forståelse for filmens kontekst. Da kunne elevene jobbet med oppgaver knyttet til filmen både før og etter. Samtidig så jeg det som interessant å se hvordan en film kunne være med å påvirke undervisningsopplegget om undervisningsopplegget ble startet med filmen. På denne måten kunne filmen være med som en referanse gjennom hele undervisningsopplegget. Dette gjorde at elevene ikke fikk like tydelig kontekstualisert filmen før visning, men siden elevene før denne undervisningen hadde hatt om imperialismen og koloniseringstiden, samt om ideologier som var sentrale på denne tiden så jeg det som forsvarlig å gi dem en kort innføring i første verdenskrig før filmvisningen. Dette ble gjort ved å gjennomføre en kahoot sammen med elevene om første verdenskrig.

Undervisningsopplegget ble gjennomført på 12 undervisningstimer, fordelt på tre uker. Antall timer med samfunn ble doblet for klassen denne perioden. Jeg fikk muligheten til å bruke timerressurser fra to fag til å gjennomføre undervisningsopplegget. Det kan være en fordel for forskningen at det ble en litt mer intensiv periode med samfunnsfag som kan være med på å påvirke forskningen. Da elevene fikk en mer konsentrert periode med samfunnsfag. Selv om elevene til vanlig ville hatt dette antallet timer med samfunnsfag over en dobbel så lang periode kan det forsvares i at UDIR legger tydelig vekt på å gjennomføre tverrfaglige undervisningsopplegg. Dette undervisningsopplegget kunne blitt gjennomført som et tverrfaglig opplegg sammen med norskfaget med relativt få justeringer. Hver undervisningsøkt bestod av to skoletimer som til sammen varte i 90 minutter.

Undervisningsperioden startet med at elevene gjennomførte en kahoot om emne «1. verdenskrig». Denne bestod av basiskunnskaper om 1. verdenskrig. Deretter fikk elevene se filmen «En dag uten krig». Elevene fikk ikke noen oppgaver knyttet til filmen verken før eller under filmen. Under filmvisningen benyttet jeg tiden til å observere og notere ned elevenes reaksjoner ved de ulike delene av filmen. Etter filmen skulle elevene reflektere i grupper, der de fikk spørsmål knyttet til filmen de hadde sett. Disse samtalen ble tatt opp på audioopptak som ble brukt i forskningen. Videre underviste jeg med powerpoint som virkemiddel, hvor vi gikk gjennom krigens hendelsesforløp. Her var det vekslende undervisning fra «tavleundervisning» til elevarbeid. Avslutningsvis i undervisningsperioden skulle elevene gruppevis lage et skuespill og fremføre dette foran resten av klassen, før de til slutt gjennomført samme kahoot som de hadde gjort helt i starten. Her fikk elevene se hvor stor forskjell det var på resultatet av kahooten som ble gjennomført helt i starten av undervisningsopplegget til den samme kahooten som ble gjennomført avslutningsvis.

Kahooten viste et vesentlig høyere resultat ved siste gjennomføring. I dybdeintervjuene ble det uttalt fra elevene at å bli bevisstgjort på økt kunnskapsforståelse var noe de satte pris på.

Elev 10, jente:

... Også den kahooten det var veldig gøy at vi hadde den i starten, også i slutten så kunne jeg på en måte ... Første gangen så hadde jeg nesten alt feil og siste gangen så hadde sånn to-tre feil. Så da følte jeg at jeg hadde mestret det. At jeg gjorde det mye bedre.

Etter at undervisningsopplegget var gjennomført utførte jeg dybdeintervjuer. Av de ti elevene som deltok i forskningen var det åtte av dem som også deltok i dybdeintervjuene.

### 3.7 Personvern

Forskningen var meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata) siden den involverte skoleelever. Jeg ønsket å gjennomføre observasjoner av elevene, disse observasjonene ønsket jeg å notere, samt gjøre lydopptak av elevene i forskjellige situasjoner. Jeg søkte også om å få filme elevene, men elevene uttrykte et sterkt ønske om ikke å bli filmet. Siden dette opplevdes ukomfortabelt for elevene valgte jeg å ikke gjennomføre forskningen med videoopptak. Jeg anså det sannsynlig at dette kunne påvirke elevenes aktive deltakelse i forskningen.

### 3.8 Etske overveielser

Etske overveielser omhandler en gjennomgang av mulige etske utfordringer ved forskningen, og hvordan disse best kan håndteres (Dalland, 2014, s. 95).

Å stille opp som deltager i forskning er ikke alltid uproblematisk for deltagerne, og dette er noe forskeren må ta hensyn til og ta ansvar for at ikke deltagelse i forskningen skal ha noen negative konsekvenser for deltagerne (Nilssen, 2012, s. 148). Elevene som hadde sagt ja, sammen med sine foreldre, om å delta i forskningen hadde behov for trygging av hva dataene skulle brukes til. Jeg måtte være tydelig på at det bare var jeg som forsker som hadde adgang til alt datamaterialet og at jeg ikke skulle dele dette med noen. Elevene ble forklart at jeg kom til å kode navnene deres og at de skulle forbli anonyme. Jeg forklarte dem at når jeg skulle sitere dem kom jeg til å bruke koder i stedet for navn.

Ved kvalitativ forskning må forskeren gjennom hele prosessen ta mange valg, samt reflekterte over beslutninger og vurderinger (Nilssen, 2012, s. 28-29). Planen min var i utgangspunktet å ta videoopptak av elevene da jeg hadde fått godkjenning til dette av NSD. Som tidligere nevnt

uttrykte elevene et ønske om å ikke bli filmet. Med det som grunn valgte jeg å ikke filme elevene slik at det ikke skulle hemme elevene til å delta aktivt i samtaler.

### 3.9 Analyse og tolkning av funn

Analyse omhandler bearbeiding av materialet for å gjøre forskningsresultatene forståelige. Det kan da være nyttig at materialet blir kategorisert for å gjøre det mer begripelig og oversiktlig (Postholm & Moen, 2018, s. 63). Analyse innebærer en granskning av det innsamlede datamaterialet for å finne ut hva det forteller (Dalland, 2014, s. 144). Innsamlet data må tolkes for å komme frem til forskningsresultater. Når materialet tolkes må svakheter ved studiet holdes friskt i minne for å minske risikoen for feilslutninger, da det vil kunne være forskjeller mellom utsagnet og vår tolkning av utsagnet i et intervju (Dalland, 2014, s. 145-146). Dette var noe jeg var bevisst på i innsamlingen av empiri. For at utsagnene til elevene skulle tolkes så presist som mulig anså jeg bruk av audioopptak som en god måte å ivareta elevenes budskap. Under filmen noterte jeg ned samtidig som jeg observerte, dette bidrog til mindre feilmarginer som kunne oppstått om jeg hadde valgt å notere ned etter filmvisning.

Nilssen forteller at transkribering er et viktig innslag i analyseprosessen, og at det derfor vil være nyttig at forskeren transkriberer selv (Nilssen, 2012, s. 47). Dette så jeg også etter å ha transkribert all datamaterialet. Transkribert tekst var mer oversiktlig og gjorde det lettere å se sammenhenger. Dersom andre hjelper med transkriberingen må den som intervjues informeres om dette, og den som transkriberer må forholde seg til taushetsplikten (Nilssen, 2012, s. 48-49). Da mengden transkribering ikke var av en stor skala anså jeg ikke behovet for å få hjelp til transkribering som nødvendig. En annen faktor å bemerke, er bearbeidelsen av empirien man får gjennom transkribering. Da jeg transkriberte fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet jeg hadde og det gjorde det enda lettere for meg å ha en viss kontroll over hva som hadde blitt sagt og hvilken elev som hadde uttalt det. Nilssen poengterer også at ved transkribering kommer også gjentakelser og viktige poenger lettere til syne, noe som kan være til hjelp når det innsamlede materialet skal bearbeides og kodes (Nilssen, 2012, s. 47).

### 3.10 Studiets troverdighet

Dalland påpeker at forskeren selv må foreta en kritisk vurdering av det innsamlede materialet. Beskriver dataene de faktiske forholdene på en korrekt måte? Kan nærheten til feltet ha påvirket forskningen? Kan noe ha blitt oversett? Dette er spørsmål som forskeren må søke å finne svar på for å vurdere studiets gyldighet og troverdighet (Dalland, 2014, s. 144).

Da det ikke var mer tid igjen etter at filmen var sett, ble ikke refleksjonsoppgaven gjennomført før nesten en uke etter. Ideelt sett burde denne refleksjonsoppgaven vært gjennomført samme dag som filmen ble sett eller senest dagen etter. Elevene tok selv lydopptak av gruppesamtalene, og for å unngå at jeg som lærer påvirket samtalen i for stor grad holdt jeg meg på avstand mens de samtalte. Samtalen kan likevel ha blitt påvirket av at elevene hadde kjennskap til at jeg som lærer skulle høre lydopptakene etterpå. Hvor stor påvirkning dette hadde på hva som ble eller ikke ble sagt, kan vi ikke vite med sikkerhet.

Også dybdeintervjuene ble gjennomført noe senere enn ønsket. Etter å ha gjennomført undervisningsopplegget skulle jeg egentlig raskt i gang med å gjennomføre dybdeintervju med elevene. På grunn av mye sykdom ble dette stadig utsatt, noe som sannsynligvis virket inn på resultatene av disse. Elevene uttrykte i intervjuene at det var så lenge siden de hadde sett filmen at de ikke husket så mye fra den, noe som sannsynligvis førte til at de svarte mindre utfyllende på spørsmålene i intervjuet. Samtidig kan dette ha ført til at det kom enda bedre frem hva som hadde gjort inntrykk på elevene, ved å få frem hva de satt igjen med en tid etter.

I min forskning bestod observasjonen av å observere elevene mens de så filmen. Postholm og Moen forteller at læreren må ta stilling til om observasjonene skal noteres ned umiddelbart eller om det skal ventes med å gjøre notater til observasjonen er overstått. Dette er en vurdering klasseforskeren selv må ta, med bakgrunn i kjennskap til klassedynamikken og forskningsopplegget. Dersom observasjonene ikke noteres ned umiddelbart er det derimot viktig at observasjonene noteres ned umiddelbart etter at observasjonen er overstått (Postholm & Moen, 2018, s. 58). For å unngå at observasjoner ble glemt eller endret over tid ble observasjonene notert ned umiddelbart etter skoletimene. Dette var også hensiktsmessig med hensyn til forskningen, da det var utfordrende å lede klassen som en lærer samtidig som man skulle notere ned observasjoner.

Tiller setter fokus på at det å ha en refleksiv forestilling omkring forskningsprosessen innebærer tanken om at alle forskningsresultater og all forskning vil være påvirket av, og også til dels skapt av, forskere. Informantenes fremtoning ovenfor forskeren vil være preget av hvordan de identifiserer vedkommende, samt at forskerens tolkning av omgivelsene, enkelthendelser og informantene vil være påvirket av forskeren selv. Forskningen vil dermed kunne bli farget av forskerens atferd, erfaringer, kultur og sosiale bakgrunn. (Tiller, 2006, s. 124). Også Postholm & Moen mener at tidligere erfaringene er med på å forme forventningene vi har i møte med situasjoner, og våre forventninger preger hva vi ser og



oppfatter i situasjonen. Dette kan føre til at enkelte momenter overses eller misforstås (Postholm & Moen, 2018, s. 55). Dalland omtaler dette som forskningseffekten. Forskningseffekten innebærer at det innsamlede materialet påvirkes av forskningen. Mennesker kan oppføre seg annerledes når de blir iaktatt, og deres svar på forskningsspørsmålene kan være påvirket av hva de tror forskeren ønsker. Det vil derfor være nødvendig at forskeren er bevisst på forskningseffekten (Dalland, 2014, s. 144).

Da den samme situasjonen kan oppfattes ulikt av elev og lærer, og det vil ikke være mulig å si hvem sin oppfatning som er den korrekte (Postholm & Moen, 2018, s. 82). På samme måte vil eleven kunne ha ment noe annet med sitt utsagn enn det som forskeren tolker. Forskeren kan også misforstå betydningen av observasjonene, og ilegge utsagnet eller handlingene en annen mening og betydning enn det eleven selv ville gjort.

### 3.11 Funn av faglitteratur

Dalland forteller i boken *Metode og oppgaveskriving* at oppgaven bygges på litteratur, og det er den valgte litteraturen problemstillingen skal drøftes med bakgrunn i. Det er derfor nødvendig at det gjøres rede for hvordan man har kommet frem til den valgte litteraturen, samt bakgrunnen for at nettopp denne litteraturen er inkludert i oppgaven (Dalland, 2014, s. 67).

I denne forskningsprosjektoppgaven har jeg undersøkt hva som tidligere er gjort av forskning på dette fagfeltet. Jeg har også undersøkt i andre masteroppgaver hva de har brukt som teori i deres forskningsoppgaver. Jeg undersøkt kildelistene og undersøkt bøker jeg syntes så passende ut for min egen forskning. I tillegg har jeg brukt disse bøkene til å finne nye interessante bøker, ved å se på hvilke andre bøker forfatterne av disse refererer til.

Jeg har også benyttet meg av Oria for å finne fagbøker og fagartikler om historisk empati og dybdelæring. Da har jeg fått opp bøker og fagartikler som har vært interessante og som har bidratt til å si noe om emnet. I tillegg til å bruke Oria som en søkemotor for å finne passende faglitteratur, har jeg brukt google scholar.



## 4. Analyse/Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien som er samlet inn gjennom skuespillet, dybdeintervjuene og refleksjonsoppgavene jeg gjennomførte med elevene. I tillegg gjorde jeg observasjoner under visningen av filmen «En dag uten krig» som jeg også vil inkludere i empirien. Jeg vil her presentere ulike funn i empirien. Jeg bruker spørsmålene i tabellen under til å undersøke problemstilling: *Hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning?*

Ved vurdering av perspektivtaking vil jeg ta utgangspunkt i Endacott & Brooks modell om historisk empati. De viser til at perspektivtaking handler om å forstå prinsippene, erfaringene, holdningene, posisjonene og troen. Til å vurdere affektiv tilknytning vil jeg både bruke teori fra Endacott & Brooks, samt noe teori fra Barton & Levstik.

### 4.1. Presentasjon av analysekategorier

Tabell 1: Fremgangsmåte for analyse

<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Delspørsmål</b>	<b>Hva skal analyseres</b>	<b>Hva ble brukt for å analysere?</b>
Hvordan kommer perspektivtaking til uttrykk blant elevene?	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Evnet elevene å uttrykke noen grad av perspektivtaking?</li><li>2. Er det forskjell på gutter og jenter?</li><li>3. Er det en utvikling fra observasjon under film til dybdeintervju?</li></ol>	Observasjoner, refleksjonssamtaler, skuespill og dybdeintervju	Endacott & Brooks (2013)
Hvordan kommer affektive reaksjoner til uttrykk blant elevene	<ol style="list-style-type: none"><li>1. På hvilken måte bryr elevene seg om historien?</li><li>2. Er det forskjell på gutter og jenter?</li><li>3. Er det en utvikling fra observasjon under film til dybdeintervju?</li></ol>	Observasjoner, refleksjonssamtaler, skuespill og dybdeintervju	Endacott & Brooks (2013) Barton & Levstik (2004)

#### 4.1.2. Anonymisering av elever

For å bevare personvernet til elevene vil navnene bli anonymisert med «elev nr., kjønn». Det vil derfor være mulig å se hvilket kjønn eleven er, men ikke noe mer enn det. Elevnummeret til en elev vil ikke bli endret, det vil derfor være mulig å se hvordan en bestemt elev forstår perspektivtaking og affektiv tilknytning i de forskjellige datatabellene.

I enkelte tabeller vil elever som ikke var til stede, eller valgte å ikke delta på en del av forskningen være markert i grått. Utfordringen ved å forske på en mellomstor klasse, var at om elever valgte å ikke delta så kunne det føre til få deltakere i forskningen. Til dybdeintervjuene var det bare åtte elever som valgte å delta. Det er for lite til å konkludere noe ut fra resultatene, men det kan allikevel bidra til å vise tendenser.

## 4.2. Perspektivtaking

### 4.2.1. Elevenes evne til å uttrykke perspektivtaking

For å kunne analysere om elevene uttrykte perspektivtaking brukte jeg Endacott & Brooks beskrivelse av perspektivtaking. De viser til at perspektivtaking handler om å forstå tidsperioden man studerer, forstår prinsippene, holdningene, posisjonene og troen (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Jeg vil ta utgangspunkt i disse forståelsene når jeg analyserer om elevene greide å ta perspektiv.

*Figur 1: Perspektivtaking*

Perspektivtaking				
Elev	Film	Refleksjonssamtale	Skuespill	Dybdeintervju
Elev 1, Gutt		1	1	
Elev 2, Gutt				
Elev 3, Gutt	1	1		1
Elev 4, Jente		1		
Elev 5, Jente			1	
Elev 6, jente		1	1	1
Elev 7, Gutt	1	1	1	1
Elev 8, Gutt		1		
Elev 9, Gutt		1		
Elev 10, Jente		1		1
Elev 11, Jente				
Elev 12, Jente		1	1	
Totalt	2	9	5	4

Fra tabellen over kan man se at det er forskjellig for hvor mange som har utøvd perspektivtaking under de enkelte delene av undervisningsperioden. Observasjonen av elevene under filmen viste til lite perspektivtaking hos elevene. Dette kan ha sammenheng med at elevene var rolige under filmen da dette er normen for filmvisning i klassen. Noe som kan ha ført til at det var liten mulighet for elevene å vise perspektivtaking under filmvisningen. De elevene som har vist perspektivtaking, er elever som har kommentert under filmen. Registreringen av perspektivtakingen er da av en muntlig kommentar og ikke en

analyse av kroppsspråk. Da det blir vanskelig å forsvare en analyse av elevenes evne til å fremme perspektivtaking med kroppsspråk har jeg valgt å ikke begrunne en perspektivtaking i ut ifra kroppsspråk.

Refleksjonssamtalen er der hvor elevene tydeligst får uttrykt perspektivtaking. Her får alle som deltar i refleksjonssamtalene uttrykt en form for perspektivtaking. På spørsmål om hvordan livet var for soldatene i skyttergraven uttrykte elevene flere forskjellige perspektiver, blant annet:

Elev 10, jente.

Du ligger jo der uvitende på natten, tenk om det kommer noen å bomber oss, liksom ... F.eks. franskmennene i en skyttergrav også sover. Så vet de ikke om de andre, tyskerne, sover eller ikke ...

Elev 1, gutt.

Når du sover kjenner du rotter og kakerlakker som springer ...

Andre elever var mer kortfattet i sin uttalelse

Elev 8, gutt.

Kaldt.

Elev 6, jente

Skummelt.

- Som vi ser fra sitatene, evner elevene i klassen å sette seg inn i hvordan det kan ha vært å være i skyttergravene, samt hvordan det kan ha vært for soldatene. Elevene har forståelse for at det er utfordrende å vente i uvitenhet om det blir angrep fra fienden mens de sover. Samtidig viser elevene forståelse for de fysiske forholdene til soldatene. De viser til skadedyrene som lever sammen med soldatene, samtidig som kulden som biter seg fast på den kalde vinteren. Videre i refleksjonssamtalene virker det som om elevene ikke evner å reflektere i dybden av et spørsmål. For eksempel til spørsmålet: Hvordan tror dere det opplevdes for familiene til soldatene å høre om hvordan de fraterniserte med fienden? Gjennom en grupperefleksjon evner de allikevel å reflektere ved å dele tankene sine med hverandre som gjorde at de kunne spille på hverandre. Det kan ut ifra det synspunktet forstås at det på refleksjonssamtalene kunne kommet tydeligere frem perspektivtaking.

I skuespillet kom perspektivtaking tilsynet ved hvordan de spilte skuespillet. Her valgte gruppen en scene fra filmen hvor en skotsk soldat ønsket å begrave broren i «no mans land», og scenen fokuserte på hvordan denne skotske soldaten gravde en grav samtidig som en annen skotsk soldat kom og prøvde å få ham tilbake til skyttergraven. Gruppen som spilte dette ut i skuespillet valgte allikevel å sette fokus på de tyske soldatene som observerte alt dette. Her valgte gruppen å skape humor, i stedet for å gi karakterene replikker valgte de å la de som skulle være de tyske soldatene uttrykke alt de sa med ordet «deutsch». Dermed ble det kroppsspråket og måten de spilte på som viste at de hadde perspektivforståelse. I skuespillet viste de en klar perspektivforskjell for tyskerne i motsetning til skottene på måten karakterene reagerte og oppførte seg. Gruppen hadde to stykker som uttrykte hvordan det var å observere situasjonen i «no mans land» fra tysk side. Dette uttrykket de gjennom kroppsspråket samtidig som de gjentakende sa ordet «deutch» i stedet for å uttrykke reaksjonene med ord. De som var skottene i dette skuespillet, gjennomførte så godt de kunne akkurat det samme som hadde skjedd i filmen og fikk ikke like godt frem den skotske prestens perspektiv på hendelsen eller de skotske soldatene i skyttergravens perspektiv på hendelsen.

I dybdeintervjuene kom det tydeligere frem hvem som viste perspektivtaking og hvem som ikke gjorde det. De elevene som utøvde perspektivtaking gjorde det flere ganger i løpet av dybdeintervjuet, mens det var flere elever som ikke utøvde mestret/evnet perspektivtaking i det hele tatt under intervjuet. Perspektivtaking kom blant annet tydelig frem da elev 10 svarte på hva som berørte henne mest i filmen:

Elev 10, jente

Kanskje når han med klokka ble skutt, det var sånn helt plutselig for ingen forventet at noen skulle skyte ham. Nei, off stakker. Også han vennen som kommer bort til han og ser at han er død. ... Nei, de fikk jo litt sjokk av på en måte, er det ikke på en måte fred allikevel, jeg tror de fleste ble sjokket av at de klarte å skyte ham, men det var jo fordi en av de som var litt høyere oppe kom på besøk og skulle sjekke at de gjorde jobben sin. Og de gjorde jo ikke det så de måtte jo bare bevise på en måte at de gjorde det, så da skøyt de ham ... ja ...

Eleven viste tydelig affektive tilknytninger samtidig som hun greide å se på situasjonen med en kognitiv forstand. Hun viste til at soldaten måtte skyte siden det var en høyere offiser på befaring i skyttergravene som ba soldaten om å skyte. Da de måtte bevise for offiseren at de gjorde jobben måtte de skyte forklarer eleven, og viser der at hun kunne forstå perspektivet til

soldaten som avfyrte skuddet. Elev 4 kommenterte også denne hendelsen i refleksjonssamtalen hvor hun får frem et annet perspektiv på hendelsen.

Elev 4, jente

... Det var han som var sur og som ikke ville feire jul med de andre, for at liksom, de andre stod der så da generalen sier «dere må skyte ham», så vil de ikke skyte han for de kjenner han jo. Men så er det han som ikke, liksom, han som sov med de døde, hehe, han bare skøyt han, han. For han var så sur.

Andre elever viser perspektivtaking slik:

Elev 7, gutt

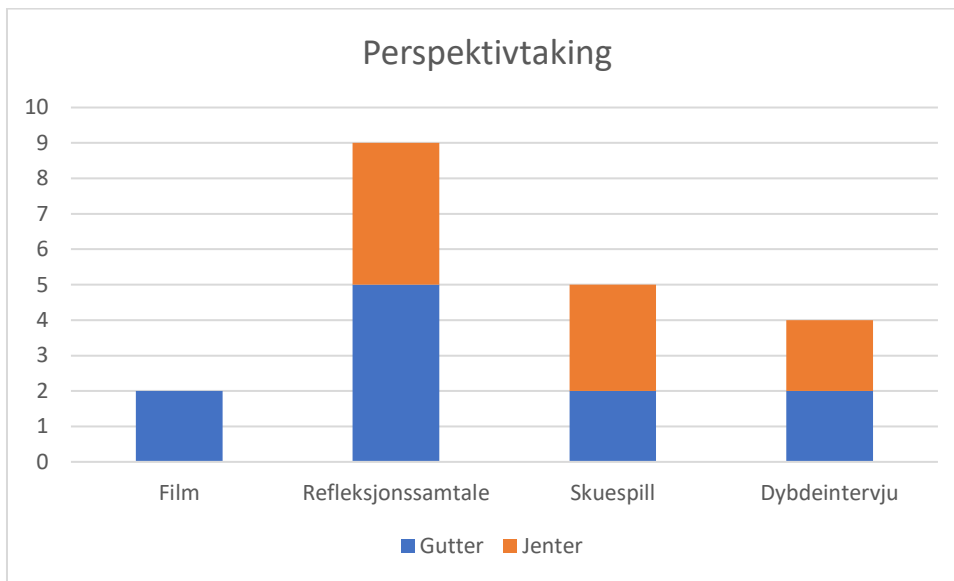
Kanskje når de egentlig, hun der kona til han der som sang. Hun var jo ganske trist for han måtte risikere livet for krigen. Han kunne jo dødd liksom.

I filmen ble den kvinnelige karakteren trist fordi mannen måtte gå i krigen. Her viste eleven at han forstår at kvinnen ble trist av dette og viste forståelse for hvorfor dette gjorde henne trist. Mer enn det utdypet ikke eleven, og viste heller ikke noe perspektivtaking på andre områder til personer i filmen i løpet av dybdeintervjuet.

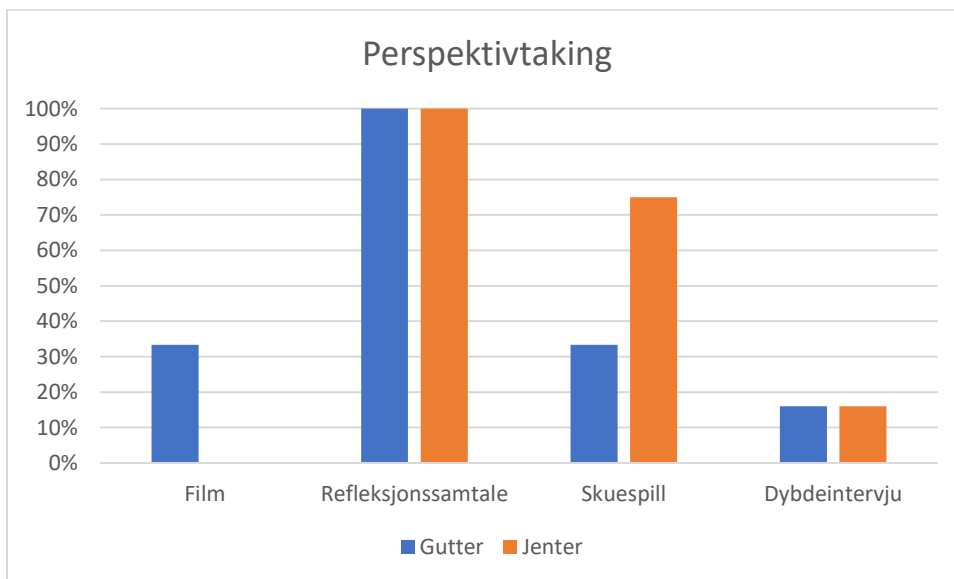
#### 4.2.2. Forskjell på gutter og jenter

Tabell 2 nedenfor viser en oversikt over hvor mange av guttene og jentene som utøvde perspektivtaking under de forskjellige innsamlingsområdene. Tabell 2 gir en oversikt over hvor mange gutter og hvor mange jenter som utøvde perspektivtaking, mens tabell 3 viser hvor mange prosent av guttene, og hvor mange prosent av jentene som utøvde perspektivtaking.

Figur 2: Perspektivtaking gutter og jenter



Figur 3: Perspektivtaking gutter og jenter i prosent



Diagrammene gir et klart uttrykk for at det under filmen var bare to gutter som utøvde perspektivtaking. Her kan det påpekes at jentene i klassen er noe roligere enn guttene og at det for guttene var mer naturlig å komme med en kommentar slik som de gjorde under filmvisningen. Det kan derfor stilles spørsmål ved om jentene kunne utøvd perspektivtaking om de hadde fått muligheten til å snakke mer under filmen. Dette kan ses opp mot de andre tre datasamlingene som viser at jentene er på samme nivå som guttene på utøvelse av perspektivtaking.



Refleksjonssamtalen er interessant fordi det i denne datainnsamlingen kom frem at hver elev utøvde perspektivtaking. Som jeg har vært inne på tidligere kan dette ha med at de hjalp hverandre til å tenke videre og det dermed kan ha vært lettere for alle elevene å reflektere rundt perspektivet til menneskene på filmen og under den første verdenskrig.

Dybdeintervjuene var også et interessant datamateriale da det i dybdeintervjuene kom frem den enkelte elevs evner til å utøve perspektivtaking. Her var det fire elever som utøvde perspektivtaking av åtte elever som gjennomførte dybdeintervju. Av de fire elevene, var det som man kan se i tabell 2, to jenter og to gutter som utøvde perspektivtaking. Det er kanskje denne kolonnen som best kan sammenlignes om det er forskjell på jenters og gutters utøving av perspektivtaking da det er svært like forhold som påvirker elevenes evne til å utøve perspektivtaking.

#### 4.2.3. Er det utvikling av perspektivtaking?

Observasjon av elevene under filmvisningen var den første datainnsamlingen som ble gjennomført, deretter refleksjonssamtale, skuespill og til slutt dybdeintervju.

Fra starten av, da det var to gutter som utøvde perspektivtaking under filmvisningen har det vært ulik mengde av elever som utøvde perspektivtaking i de resterende aktivitetene.

Refleksjonssamtalen er den datainnsamlingsaktiviteten hvor det tydeligst kom frem perspektivtaking. Dybdeintervjuene, som ble gjennomført nesten to måneder etter undervisningsopplegget, viser en klar økning sammenlignet med antallet elever som utøvde perspektivtaking under filmen, men samtidig er det langt lavere enn det var under refleksjonssamtalene. Det kan allikevel påpekes at det under dybdeintervjuene ble utøvd en mer omfattende perspektivtaking enn det det ble gjort under filmvisningen. Det kan derfor være interessant å se på i hvor stor grad elevene evnet å utøve perspektivtaking under film, og i dybdeintervjuene.

##### 4.2.3.1. Enkeltelevs utvikling av perspektivtaking

For å få et tydeligere bilde av om det var utvikling av perspektivtakingen vil jeg se på to enkeltelevs utvikling av perspektivtaking, én gutt og én jente.

#### **Elev 10 jente, sin utvikling av perspektivtaking gjennom forskningsperioden**

En elev som skilte seg ut og som evnet å utøve perspektivtaking er elev 10. Hun viste i refleksjonssamtalen og i dybdeintervjuet at hun kunne utøve perspektivtaking. Allikevel kom ikke dette frem under filmen eller i skuespillet. Utviklingen av perspektivtakingen kunne man se ut ifra hvordan eleven uttrykte seg. To eksempler fra refleksjonssamtalen:

Elev 10, jente:

... De har jo fått beskjed av sitt land dere skal ut å krige for landet vårt.

Eleven viste til hva som kan være en motivasjonsfaktor for soldaten og dermed viste en viss perspektivtaking. På spørsmål om hvordan eleven trodde familien opplevde at en sønn eller bror valgte å fraternisere med fienden svarte eleven:

Elev 10, jente:

Hadde det vært min familie så hadde jeg egentlig blitt litt ... litt glad også, fordi at det finnes noe så godhjertet. Liksom at de har hjerte på en måte ta fred, selv på den verste tiden, når du er i krig liksom.

Videre til dybdeintervjuene, her har eleven kommet med noen perspektivtakinger som man kan sammenligne med sitatene fra refleksjonssamtalen. I forhold til hvor mange ganger eleven viste perspektivtaking, kunne man se en klarere tendens til dette i dybdeintervjuet. Dette kan tas med i betraktningen om det er en utvikling i perspektivtakingen, men samtidig kan det også stilles spørsmål ved om det legges mer til rette for perspektivtaking i dybdeintervjuene. Eksempler fra dybdeintervjuet:

Elev 10, jente:

De ble venner og det ble vanskelig å gå til krig dagen etterpå for de hadde på en måte fått et forhold til de andre menneskene.

Her viste eleven hvordan det for soldatene opplevdes å krige mot hverandre etter at fienden var blitt menneskeligjort. Eleven viste her til hvordan holdningen til soldatene var etter freden. Som tidligere sitert viste også eleven til hvordan det var for soldaten da en høyere offiser kom til skyttergravene i fronten:

Elev 10, jente

Kanskje når han med klokka ble skutt, det var sånn helt plutselig for ingen forventet at noen skulle skyte ham. Nei, off stakker. Også han vennen som kommer bort til han og ser at han er død. ... Nei, de fikk jo litt sjokk av på en måte, er det ikke på en måte fred allikevel, jeg tror de fleste ble sjokket av at de klarte å skyte ham, men det var jo fordi en av de som var litt høyere oppe kom på besøk og skulle sjekke at de gjorde jobben sin. Og de gjorde jo ikke det så de måtte jo bare bevise på en måte at de gjorde det, så da skøyt de ham ... ja ...

Et tredje eksempel er da eleven viste til hvordan filmen hjalp henne å se for seg de forskjellige sidene i krigen:

Elev 10, jente

Ja, fordi det var jo noe, når du så den filmen så du på en måte hvilken side de forskjellige var også fikk du på en måte, jeg kunne da se alle de som var for eksempel skotske, de hadde den og den uniformen, de britiske hadde den uniformen ...

Om man sammenligner siteringene fra elev 10 i refleksjonssamtalene med siteringene i dybdeintervjuene vil man kunne antyde at det var en utvikling av perspektivtakingen til eleven. I refleksjonssamtalen var det noe kortere kommentarer fra eleven og det var ikke flere enn de to sitatene som kan klassifiseres som perspektivtaking. I dybdeintervjuene er det noe lengre forklaringer og eleven fikk dermed vist tydeligere frem perspektivene til soldatene. Det var også flere ganger eleven viste perspektivtaking under dybdeintervjuet enn det hun gjorde under refleksjonssamtalen. Det må allikevel påpekes at det i refleksjonssamtalen var et samspill mellom flere elever og at det dermed kan ha påvirket muligheten for elev 10 i å vise mer perspektivtaking enn det hun gjorde. I dybdeintervjuet var eleven alene sammen med forsker og fikk muligheten til å snakke fritt på spørsmålene.

### **Elev 7 gutt, sin utvikling av perspektivtaking gjennom forskningsperioden**

Elev 7 har vist i varierende grad at han greide å utvise perspektivtaking. Sammenlignet med elev 10 er perspektivtakingen noe enklere, men det interessante er om det var en utvikling gjennom hele forskningsperioden. Da forsker stoppet filmen for å snakke med klassen om hva som skjedde på filmen, etter at enkelte elever uttrykte undring til hva som skjedde da freden startet, uttrykte elev 7 en perspektivtaking for soldatene som ble glade for å få fred på julaften. I refleksjonssamtalen uttrykte eleven nokså kort perspektivtaking til soldatene i skyttergraven. På spørsmål om hvordan livet i skyttergraven var, svarte andre elever før elev 7 som kommenterte:

Elev 7, gutt

... mye redsel ... Ja, det er skummelt å sove der.

Eleven utøvde sammen med gruppa perspektivtaking ovenfor soldatene. Og eleven la mye mening i få ord. Det var allikevel den eneste kommentaren fra elev 7 i refleksjonssamtalen som kunne kategoriseres som perspektivtaking. Det kan derfor stilles spørsmål med om dette viste hans egen evne til å utøve perspektivtaking eller om han hang seg på resten av gruppas

raisonnement om hvordan det var å leve i skyttergravene. I skuespillet var han på den gruppa som viste perspektivtaking i måten de fremførte skuespillet. Her var det gruppa som helhet som viste perspektivtaking og det kommer ikke tydelig frem hvem som faktisk regisserte det slik at de fikk frem perspektivet fra de tyske soldatene. Dette i tillegg til hovedhandlingen som lå på de skotske soldatenes perspektiv. Det kan derfor også i skuespillet stilles spørsmål ved om det var elev 7 som utøvde perspektivtaking eller om han fikk god hjelp av gruppa til å utøve det.

I dybdeintervjuet utøvde han perspektivtaking, men også her var det lite å vise til. Gjennom intervjuet var det bare én gang eleven viste perspektivtaking:

Elev 7, gutt

Kanskje når de egentlig, hun der kona til han der som sang. Hun var jo ganske trist for han måtte risikere livet for krigen. Han kunne jo dødd liksom.

Her viste han perspektivtaking for kvinnen i filmen som var gift med en tysk soldat som var i skyttergravene. Eleven utøvde perspektivtaking på hvordan kvinnen kunne ha opplevd å være i den situasjonen. Dermed kom det frem i dybdeintervjuet at han evnet å utøve perspektivtaking i dybdeintervjuet, selv om det ikke var flere ganger han gjorde det. Samtidig kunne det heller ikke sies at han gjorde det verken mer eller mindre sammenlignet med starten av forskningsperioden.

Kan det da sies å være en utvikling i å uttrykke perspektivtaking fra observasjon under film til dybdeintervjuene. Ser man på tabellen med de to guttene som uttrykte perspektivtaking under film kontra de fire som uttrykte perspektivtaking under dybdeintervjuene kan man si at det er en kraftig økning da økningen fra film til dybdeintervju er 100%. Samtidig, hvis man ser bort fra første kategori, observasjon under film, men man ser på de tre resterende kategoriene kan man kunne si at det er færre og færre som utøvde perspektivtaking. Da ville utviklingen gått i negativ retning. Ser man på enkeltelevne elev 10 og elev 7 kan man kunne trekke ut at utviklingen ikke er av stor betydning, men heller stabil.

### 4.3. Affektiv tilknytning

#### 4.3.1. Barton og Levstiks «care»

For å analysere elevenes affektive tilknytning til historien bruker jeg Endacott & Brooks definisjon for hva affektiv tilknytning er. De viser til at det handler om å kunne vurdere hvordan menneskers opplevelser, handlinger eller situasjoner kan ha blitt påvirket av den

affektive responsen basert på en overføring til ens egne livserfaringer (Endacott & Brokks, 2013, s. 43). Jeg vil også kategorisere funnene i Barton og Levstiks fire «care» ut ifra deres «care-modell». Jeg analyserer datamaterialet jeg har av elevene og kategoriserer svarene inn i kategoriene «care about», «care to», «care for» og «care that». Som i *tabell 1* vil elever som ikke deltok i den aktuelle datainnsamlingsaktiviteten være markert i grått, for å tydeliggjøre hvilke elever som deltok i hver kategori. Tabell 4 viser hvor mange av elevene som viste «care» på de forskjellige måtene.

*Tabell 4*

Alle	Affektiv tilknytning			
	Care about	Care to	Care for	Care that
Elev 1, Gutt	1			1
Elev 2, Gutt	1			1
Elev 3, Gutt	1			1
Elev 4, Jente	1			1
Elev 5, Jente	1			1
Elev 6, jente	1			1
Elev 7, Gutt	1			1
Elev 8, Gutt	1			1
Elev 9, Gutt	1			1
Elev 10, Jente	1			1
Elev 11, Jente	1			1
Elev 12, Jente	1			1
Totalt	12	0	0	12

Som vi ser i tabell 4 ovenfor kan alle tolv elevene som deltok i forskningen kategoriseres i kategoriene «care about» og «care that». Alle disse elevene har vist at de bryr seg om enkeltpersoner i en situasjon og bryr seg om at noe skjedde. Elevene viser affektiv reaksjon basert på at noe skjedde. Tabell 5 og 6 under viser fordelingen av når elevene uttrykte at de brydde seg om at noe hadde skjedd.

De to andre kategoriene «Care to» og «Care for» så jeg ikke at elevene uttrykte underveis i forskningen. Dette kan være flere årsaker til. Kanskje er det unaturlig for elevene å reagere affektivt på noe annet enn hva som går på rettferdighet og det å bry seg om enkeltpersoner? Et annet aspekt kan være at undervisningsopplegget ikke er designet for å fremme de to andre kategoriene for «Care». Da jeg designet undervisningsopplegget var jeg klar på at jeg ikke

skulle legge føringer på dette for å holde forskningen så objektiv som mulig. Det kan stilles spørsmål til om dette kan ha vært uheldig og kanskje det hadde vært nødvendig å legge til rette for at elevene kunne vist «Care» på noen annen måte enn å reagere på urettferdighet og å bry seg om hva som skjedde med personer og i situasjoner.

#### 4.3.1.1. Care about

Som vi ser i tabell fire ble alle elevene kategorisert i «care about». I tabell fem under ser vi i hvilke kategorier elevene utøvde «care about». Her ser vi at alle elevene er medberegnet i kategorien film, mens det bare er én elev som er i kategorien dybdeintervju. De to resterende kategoriene refleksjonssamtale og skuespill kommer det ikke frem «care about».

Figur 5



Under filmen er det en hendelse som kan kategoriseres i «care about», scenen er når den tyske operasangeren bestemmer seg for å bevege seg opp fra skyttergravene og ut i «no mans land». Elevene reagerer ikke muntlig på denne hendelsen, men hele klassen ser spente ut og alle begynner å småsnakke og virker nervøse på soldatens vegne. Måten klassen reagerer på når den operasyngende soldaten begir seg ut i «no mans land» på gjør at jeg velger å kategorisere dette som «care about». Dette blir også underbygd ved at det bare var én elev som ikke nevnte denne scenen under dybdeintervjuet. Denne scenen ble også nevnt i begge gruppens refleksjonssamtale.

Jeg velger allikevel å bare kategorisere elev 10 i «care about» i dybdeintervju, dette er på grunn av at de andre elevene nevnte filmscenen som noe de husker godt, men de setter ikke like mye fokus på soldaten som det elev 10 gjør. Hun sier:

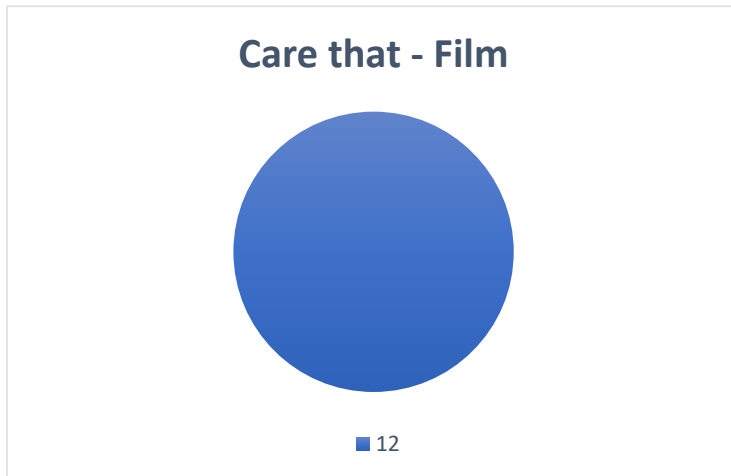
Elev 10, jente:

... Så noen hadde på en måte vett til å starte. Prøve å gå i fred, for den visste jo ikke da han gikk frem. «Kommer noen til å skyte meg?» Han ofret på en måte livet sitt for å ... være snill, hvis det gir mening.

#### 4.3.1.2. Care that

*Figur 6*

*Antall elever som uttrykte «care that» under film.*



I filmen kan man se at det kom til uttrykk ved reaksjonene til elevene. Kroppsspråket til elevene viser at de ser på noe av det som skjer som galt. Et eksempel som én elev uttrykte eksplisitt, og som andre elever stilte seg enig i, var etter julefreden:

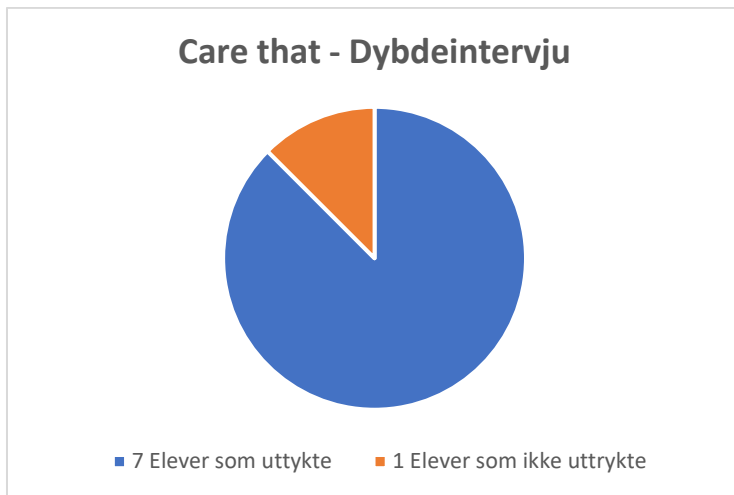
Elev 3, gutt:

Jeg fatter ikke hvordan de kan skyte på hverandre etter dette!

Elevene viser en klar mening om at det var enda mer galt å skyte på hverandre etter å ha gjennomført en våpenhvile på julaften. De bruker sine egne moralske ståsteder for å bedømme situasjonen de ser på filmen. Den samme vurderingen gjør elevene senere i filmen da en scene viser hvordan tyske soldater planlegger å angripe motparten som de nettopp delte mat med, hvor flere elever reagerte med «Hæ?!».

Figur 7

Antall elever som uttrykte «care that» under dybdeintervju



Under dybdeintervjuene var det syv av åtte elever som uttrykte «care that». Hos de enkelte elevene kom det frem på forskjellige måter, men én av elevene uttrykte på spørsmål om hva han husker best fra filmen:

Elev 1, gutt:

Jeg husker best fra filmen ... når de tyskerne ble sendt på toget til østfronten.

Forsker stiller spørsmål om hvorfor det er dette øyeblikket han husker best.

Elev 1, gutt:

For det var det siste.

På videre spørsmål om han kunne si hva som berørte han mest i filmen, svarte han:

Elev 1, gutt:

Når han tyske, han ... han øverste ... eh ... han som bestemte over alle. Når han ødela munnsplillet til han ene på toget.

Forsker stiller spørsmål om hvorfor dette berørte ham:

Elev 1, gutt:

Det var det han hadde med seg fra hjemme, det var det, sånn at, det han brukte for å ha det litt kjekt. Selv om de var i krig.



Eleven uttrykker at det er scenen hvor de tyske soldatene ble sendt over til østfronten som ga dypest inntrykk. Han selv velger å begrunne dette med at det var det siste som skjedde i filmen. Ut ifra hvordan klassen reagerte på scenen under filmvisningen, med måping og sjokk over at soldatene ble straffet på denne måten, kan det være at elev 1 ser på straffen som en urettferdighet.

Videre forteller eleven om hvordan en tysk offiser ødelegger munnspeilet til en av soldatene og igjen virker det på eleven som at det er urettferdigheten i hendelsen som gjør inntrykk. På et senere spørsmål i intervjuet om han noen gang tenkte tilbake på filmen i resten av undervisningsopplegget og i tilfellet på hva, svarte eleven:

Elev 1, gutt:

Jeg tenkte tilbake på når tyskerne skulle til østfronten.

Igen viser eleven til hvordan denne scenen satt igjen hos ham. Elev 1 er ikke den eneste eleven som denne scenen gjorde et inntrykk på. Andre elever kommenterte også denne scenen under dybdeintervjuene:

Elev 6, jente:

Vet ikke, kanskje, det var jo litt trist når de ble sendt av gårde, men jeg ble jo ikke berørt av det. Jeg vet ikke ... Når de skulle til den der andre plassen hvor de kom til å dø mest sannsynlig.

Elev 6 kommenterte denne scenen igjen da hun fikk spørsmålet om det var noe fra filmen hun tenkte tilbake på i resten av undervisningsopplegget:

Elev 6, jente:

Kanskje ... jeg vet ikke ... kanskje ... kanskje når de ble sendt av gårde.

Elev 9 kommenterte også denne scenen som noe han husket godt:

Elev 9, gutt:

Jeg husker at de tok, at når de tok, de de to skyttergravene. Og mot slutten måtte de alle bli tatt livet av. Tror jeg.

Forsker stiller spørsmål om hva som da skjedde.

Elev 9, gutt:

De ble vel ført på et tog og sendt til en annen plass.

Barton og Levstik skriver at det for elevene ofte er lettest å bry seg om historien hvis det er noe som er urettferdig som skjer. Ut ifra hva elevene kommenterer at de husker fra filmen, og måten de reagerte på scenen i filmen, vil kommentarene kunne tolkes som en reaksjon på at det skjedde en urettferdighet. Kanskje syntes elevene tyskerne fikk en altfor streng straff for å la være å krige? Andre øyeblikk som ble nevnt av elevene som kan tolkes som at elevene bryr seg om hva som skjedde er:

Elev 12, jente:

Det er kanskje det øyeblikket. Eller når han så kameraten sin død.

Elev 10 nevner også dette øyeblikket som et øyeblikk fra filmen som berørte henne:

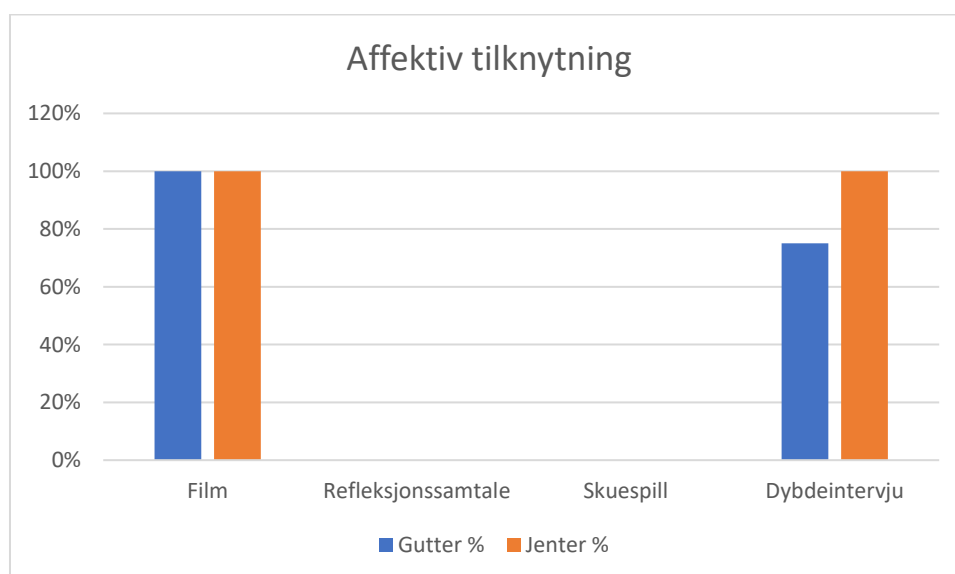
Elev 10, jente:

Kanskje når han med den klokka ble skutt, det var sånn helt plutselig for ingen forventet at noen skulle skyte ham. Nei, off, stakker. Også han vennen som kommer bort til ham og ser at han er død.

#### 4.3.2. Forskjell på gutter og jenter

Tabell 8 nedenfor viser hvor mange av guttene og jentene som utviste affektiv tilknytning. Både guttene og jentene viste dette under film og i dybdeintervjuene, men verken guttene eller jentene viste dette i refleksjonssamtalene eller i skuespillet. Som tabellen viser var det nesten helt likt hvordan guttene og jentene utøvde affektiv tilknytning, det var bare én gutt som ikke uttrykte dette under dybdeintervjuene og som derfor gjorde at det ble en forskjell.

Figur 8



#### 4.3.3. Utvikling av affektiv tilknytning

Som man ser fra grafene i tabell 8 kan man ikke si at det er en økende utvikling av elevenes utøving av affektiv tilknytning fra observasjon under film til dybdeintervjuene. Ved å se på enkeltelevers utvikling kan man heller ikke her si at det er noen utvikling av affektiv tilknytning da alle elevene viser affektiv tilknytning både i observasjonen under film og under dybdeintervjuene. Dette gjelder ikke elev 7 som ikke viste affektiv tilknytning under dybdeintervjuene.

## 5. Diskusjon

I det foregående kapittelet analyserte jeg datamaterialet som var samlet inn fra forskningen på elevene. Elevenes svar og utsagn ble analysert i lys av teori. Diskusjonskapittelet vil ta for seg undervisningsopplegget og valgene som ble tatt knyttet til dette, samt se på undervisningsopplegget opp mot Endacott & Brooks firetrinnsmodell for undervisning av historisk empati. Kapittelet vil også ta for seg Endacott & Brooks forståelse av historisk empati sammenlignet med Barton & Levstiks forståelse av begrepet. Resultatene fra analysekapittelet vil bli sett på og diskutert. Avslutningsvis vil det bli diskutert hvordan undervisning av historisk empati bidrar til samfunnskritisk tenkning.

### 5.1. Valg av undervisningsopplegg

Formålet med forskningen var å undersøke om undervisningsopplegget fremmet historisk empati, samt finne ut hvordan elevene opplevde film som bidrag til undervisningen.

I planleggingen av undervisningsopplegget fikk jeg mulighet til å drøfte med veileder ulike tilnærminger til en forskning hvor man ønsket å undersøke om elevene utøvde perspektivtaking og affektiv tilknytning. Valget falt på observasjon under film, en refleksjonssamtale etter film, skuespill, samt dybdeintervju.

Som man ser i analysedelen kan det se ut til at de ulike aktivitetene legger til rette for elevenes mulighet til å vise perspektivtaking og affektiv tilknytning på forskjellige måter. Perspektivtaking kom til uttrykk i alle de fire aktivitetene, men det var allikevel klart mer perspektivtaking registrert i refleksjonssamtalene. Dette kan komme av at det er enklere for elevene å reflektere sammen i grupper og dermed hjelpe hverandre til å ta perspektiv. I samtalene var det en elev som begynte å snakke om livet i skyttergravene og de andre elevene på gruppen supplerte med sine perspektiver. Dette førte til at elevene fikk se på livet i skyttergravene fra forskjellige perspektiver, da elevene presenterte ulike perspektiver til hverandre. Det kom også frem under refleksjonssamtalene at enkelte av elevene hadde lagt merke til hendelser i filmen som andre ikke hadde fått med seg. Da fungerte refleksjonssamtalen som en arena hvor de kunne hjelpe hverandre til å huske, forstå og analysere de ulike hendelsene filmen viste, samt å rette opp misoppfatninger fra filmen.

I ettertid har jeg reflektert over om bruk av andre aktiviteter kunne ha gjort det mer naturlig for elevene å utøve perspektivtaking og vist affektiv tilknytning. På skuespillsoppgaven fikk elevene valget mellom to scener fra filmen hvor jeg så på det som mulig for elevene å utøve både perspektivtaking, samt affektiv tilknytning. Kanskje hadde det vært lettere for å elevene

å uttrykt perspektivtaking og vist affektiv tilknytning om det hadde blitt tydeliggjort for dem at dette var en del av oppgaven for skuespillet.

Det kunne blitt gjort på flere måter, men en måte det kunne blitt gjort på var å la elevene spille samme scene flere ganger. Hvor de for hver gang skiftet på hvilken karakter som skulle være i fokus. Ved første gjennomgang av skuespillet kunne det vært personen som graver som sattes i hovedfokus og elevene måtte uttrykke tankerekken i hodet hans. Andre gjennomgang kunne de sette tyskerne i hovedfokus som observerte hendelsen og elevene var nødt til å uttrykke tankerekkene deres. På denne måten kunne det vært behjelpelig for elevene å sette fokus på en perspektivtaking.

Endacott og Brooks viser til i sin firetrinnsmodell for undervisning av historisk empati at det å skrive en fortelling i tredje person har vist seg å være en lærerik måte å vise historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 52). Dette kunne jeg også valgt å tatt med som en aktivitet, og med tanke på at dette er en aktivitet som er vitenskapelig utprøvd ser jeg i ettertid at denne metoden absolutt kunne vært en aktuell måte og gjennomført undervisningsopplegget på. Samtidig hadde Endacott & Brooks undervisningsmodell vært en for tidkrevende metode for mitt forskningsopplegg. Dette kunne blitt løst ved at opplegget hadde blitt gjort tverrfaglig, men dette blir vanskelig å gjennomføre uten at forsker hadde vært med i planleggingen av årshjulet i starten av skoleåret. I forhold til den tiden jeg hadde fått tildelt til forskningen anså jeg tidsbruken for å lage en slik fortelling som en så tidkrevende aktivitet at det ikke var tid til dette. Bruken av fortelling som aktivitet hadde i så fall gått utover andre deler av undervisningsopplegget.

## 5.2. Undervisningsopplegget mitt sammenlignet med Endacott & Brooks undervisningsopplegg

Som tidligere vist i teoridelen har Endacott & Brooks laget en modell for å undervise historisk empati. Modellen består av fire hoveddeler:

1. Introduksjon
2. Kildeundersøkelse
3. Visning
4. Refleksjon

Mitt valg om å starte et undervisningsopplegg med film var et bevisst valg som jeg så på som interessant. Da var poenget å se på hvordan det å starte med filmen «En dag uten krig» var

med på å påvirke undervisningsopplegget. I dybdeintervjuene så jeg også at det var flere elever som brukte filmen som et referansepunkt da jeg underviste senere i undervisningsopplegget. Jeg har ikke grunnlag for å kunne si om det er bedre å vise filmen først eller senere i undervisningsopplegget da jeg ikke har noe sammenlignbart opplegg å måle opp imot. Det jeg kan si er at det ser ut til, ut ifra dybdeintervjuene, som at det er fungerer etter sin hensikt å starte med å vise film i starten av undervisningsopplegget, da elevene har mulighet for å tenke tilbake på filmen gjennom undervisningsopplegget.

Endacott & Brooks modell for undervisning er godt utprøvd. Begrunnelsen for rekkefølgen av opplegget har jeg gjort rede for i teoridelen. I undervisningsopplegget for forskningen ble kahoot og film brukt som en introduksjon til emnet og kan sammenlignes med Endacott & Brooks introduksjonsdel. Endacott & Brooks viser til at det viktigste med introduksjonsdelen er at elevene skal få en grovskisse over tidsperioden og at dette kan gjøres ved å benytte en sekundærkilde, som for eksempel film. Dette ble gjort i undervisningsopplegget for forskningen gjennom filmen «En dag uten krig».

I modellens andre punkt er det kildeundersøkelse som skal stå i fokus. I undervisningsopplegget jeg lagde gjorde jeg dette delvis. Jeg fokuserte på å kontekstualisere krigen mye mer tydelig og brukte tid på å la elevene få et inntrykk av årsaker til 1. verdenskrig, krigens gang, og deretter kildegjennomgang. Den store forskjellen fra Endacott & Brooks modell sammenlignet med mitt eget opplegg var jeg som lærer, sammen med elevene, gikk gjennom to brev fra første verdenskrig i plenum. Det ene brevet gjaldt direkte våpenhvilen som vist på filmen «En dag uten krig». I tillegg fikk elevene spille et interaktivt spill utviklet for det Canadiske krigsmuseet som lot elevene få «ta del i skyttergravskrigen».

Visning er det tredje punktet i Endacott & Brooks modell og det er her elevene skal få vist perspektivtaking og affektiv tilknytning. Det er i denne delen Endacott & Brooks så på det å skrive en fortelling i tredjeperson som en nyttig måte å få vise perspektivtaking og affektiv tilknytning. Denne delen har jeg som nevnt ikke som en del i mitt forskningsopplegg. Jeg ønsket å se på en utvikling i perspektivtaking og affektiv tilknytning og derfor valgte jeg å legge til rette for dette gjennom ulike aktiviteter som elevene gjennomførte underveis i undervisningsopplegget.

### 5.3. Endacott & Brooks forståelse, sammenlignet med Barton & Levstiks forståelse av historisk empati

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Endacott & Brooks forståelse av historisk empati. Deres fokus på at historisk empati består av historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv tilknytning. Endacott & Brooks har beveget seg noe vekk fra den historiske forståelsen av begrepet historisk empati, men bygger allikevel sin forståelse av begrepet på eldre forskning av begrepet. Barton & Levstik blir ofte referert til av Endacott & Brooks i sin artikkel «An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy» (Endacott & Brooks, 2013), og det er derfor interessant å se på disse to forståelsene opp mot hverandre.

Barton & Levstik ser også på historisk empati som at det inneholder det affektive, men også det kognitive som de kaller for perspektiv gjenkjenning. Dette til forskjell fra perspektivtaking som Endacott & Brooks velger å bruke. Det er allikevel et tydelig fokus på den affektive delen i Barton & Levstiks forståelse av historisk empati. Dette blir poengtert i utsagnet deres «Empathy without care sounds like an oxymoron» (Barton & Levstik, 2004, s. 228). I den affektive dimensjonen av begrepet har Barton & Levstik fremmet viktigheten av «care» og har utviklet fire dimensjoner av «care» som ble presentert i teoridelen av oppgaven. Endacott & Brooks anerkjenner at det å bry seg kan være med på å bidra til et økt engasjement (Endacott & Brooks, 2013, s. 45). De har allikevel en mer balansert forståelse for begrepet som kan ses i måten de har laget firetrinnsmodell for et undervisningsopplegg med historisk empati, som vist under teoridelen.

Endacott & Brooks modell for historisk empati gir et tydelig bilde på hva historisk empati er, og hva begrepet omfatter. De fremmer ved denne modellen alle tre dimensjonene av historisk empati som like viktige for at det skal være historisk empati, og de er tydelige på at om man ikke har alle tre dimensjonene kan man ikke si å ha historisk empati. Endacott & Brooks forskning er nyere enn Barton & Levstik og dette vises ved at Endacott & Brooks referer til Barton & Levstiks forskning og velger å ta med noen av elementene som Barton & Levstik presenterer i sin forskning. Etter min oppfatning har Endacott & Brooks videreutviklet begrepet historisk empati og spesifiserer hva som ligger i dette begrepet. De tydeliggjør også forståelsen av historisk empati gjennom sin modell. Dette mener jeg underbygger valget mitt om å la Endacott & Brooks forståelse for historisk empati være styrende for perspektivet på historisk empati i oppgaven min.

## 5.4. Resultat

### 5.4.1. Resultat for perspektivtaking

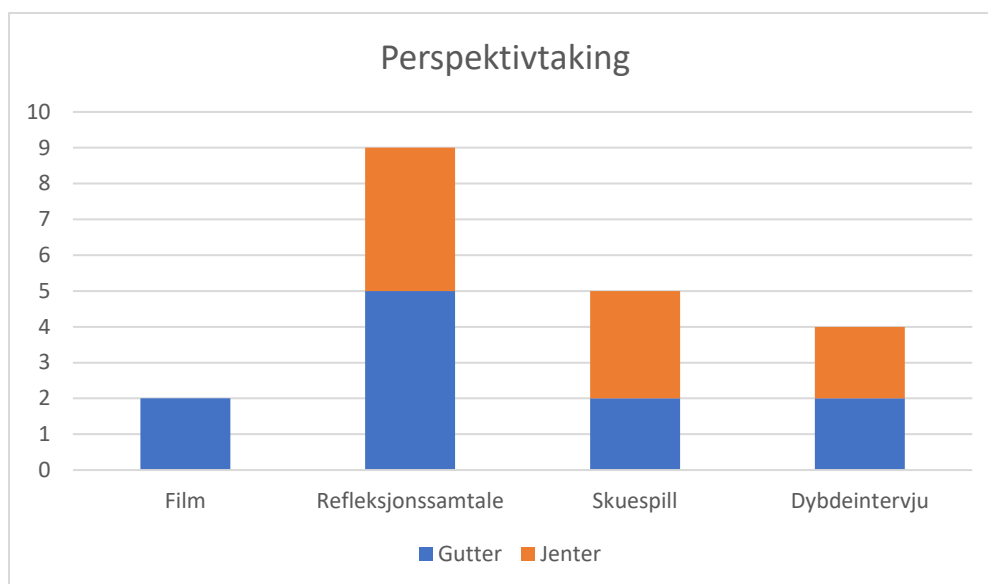
I forkant av forskningen var jeg spent på om elevene kom til å utøve perspektivtaking eller om dette ble en for stor utfordring for dem. Samtidig var jeg spent på hvor utfordrende det kom til å bli og tolke elevenes perspektivtaking. Hva jeg skulle forstå som perspektivtaking og hvor skille gikk mellom hva som var perspektivtaking og hva som ikke var perspektivtaking. Til å vurdere hva jeg skulle tolke som perspektivtaking tok jeg utgangspunkt i Endacott & Brooks beskrivelse av perspektivtaking. De viser til at perspektivtaking handler om å forstå tidsperioden man studerer, forstår prinsippene, holdningene, posisjonene og troen (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Hvis man skal se på utviklingen av perspektivtaking gjennom undervisningsperioden er det avgjørende hvordan man ser på hver enkel aktivitet hvor det er gjennomført datainnsamling. Observasjon under film viser seg tydelig frem som den aktiviteten hvor det var færrest elever som uttrykket perspektivtaking. Refleksjonssamtalene var den aktiviteten hvor det var flest elever som uttrykte perspektivtaking. I dybdeintervjuene var det færrest registreringer av perspektivtaking mot refleksjonssamtalene hvor det var flest elever som uttrykte perspektivtaking. Ser man på det på denne måten vil man ikke kunne si at det er en økende utvikling i perspektivtaking. Dybdeintervjuene la til rette for at eleven hadde større mulighet for å uttrykke seg. Derfor var dybdeintervjuet en aktivitet hvor det ikke var så mange faktorer rundt som kunne skape tvil over elevenes evne til perspektivtaking. Det som ble uttrykt av perspektivtaking under dybdeintervjuene var mer utfyllende enn det som ble uttrykt under refleksjonssamtalene. Dette kan forstås som at det var en positiv utvikling i det å uttrykke perspektivtaking, eller det kan forstås som at aktiviteten la til rette for at elevene lettere fikk uttrykt perspektivtaking i dybdeintervjuene.

En annen aktivitet som kunne blitt brukt for å samle empiri hadde vært å gi elevene i oppgave og skrive fortelling i tredjeperson, jamfør Endacott og Brooks modell for undervisning av historisk empati. Denne teksten kunne gitt en tydeligere forståelse for om elevene kunne utøve perspektivtaking i slutten av undervisningsperioden.

*Figur 2: Perspektivtaking gutter og jenter*



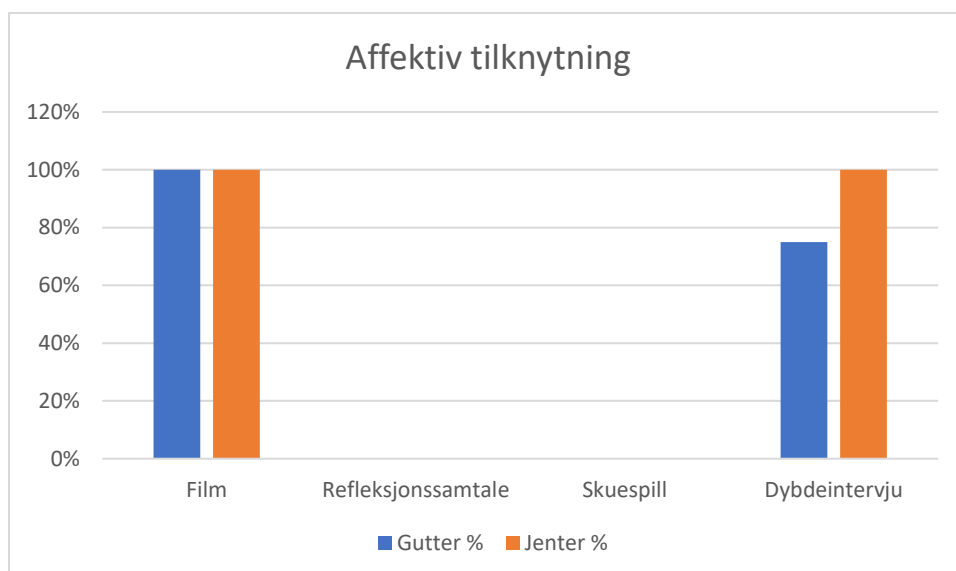


Datamaterialet gir ikke tydelig uttrykk av en fremgang i perspektivtaking hos elevene. Det kan derimot se ut til at type aktivitet datainnsamlingen ble gjort i, hadde betydning for elevenes uttrykkelse av perspektivtaking.

#### 5.4.2. Resultat for affektiv tilknytning

Den affektive dimensjonen er én av tre dimensjoner i Endacott & Brooks modell for historisk empati. Jeg har brukt deres forståelse for hva affektiv tilknytning er; å kunne vurdere hvordan historiske menneskers opplevelser, handlinger eller situasjoner kan ha blitt påvirket av den affektive responsen basert på en overføring til egne livserfaringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Jeg valgte også å se på affektiv tilknytning gjennom Barton & Levstiks fire «care», og da se på hvordan elevene «brydde» seg om historien.

*Figur 8*



Ut ifra diagrammet ovenfor, figur 8, ser man at det ikke er mulig å konkludere med om det har vært noen utvikling av elevenes evne til å vise affektiv tilknytning. Både under filmen og i dybdeintervjuene viser nesten alle elevene i klassen affektiv tilknytning. I refleksjonssamtalen og i skuespillet er det ikke registrert at noen av elevene har vist affektiv tilknytning. Dermed kan spørsmålet om det er type aktivitet som er utslagsgivende for elevenes evne til å vise affektiv tilknytning. Under begge aktivitetene, observasjon under film og dybdeintervju, er datamaterialet samlet inn basert på individuelle observasjoner og utsagn, mens det i refleksjonssamtalen og i skuespillet er gruppebaserte aktiviteter. Det er mulig at det kan være med på å påvirke elevenes evne til å vise affektiv tilknytning i aktivitetene.

Jeg forventet at det skulle være lettere for elevene å vise affektiv tilknytning enn å utøve perspektivtaking. Om dette stemmer kommer an på måten man tolker resultatene. Jeg hadde forventet at det skulle være noe mer like resultater av affektiv tilknytning og perspektivtaking på de forskjellige aktivitetene.

Det er allikevel slik at alle elevene har både vist perspektivtaking og affektiv tilknytning.

### Care

Av de fire «care» som Barton & Levstik presenterer i sin bok «Teaching history for the common good» (2004) er det bare to av dem som jeg registrerer i min forskning. Den første var «care about», eller bry seg om, hvor elevene viste gjennom sine utsagn at de brydde som hva som hadde skjedd under første verdenskrig. Den andre var «care that», eller bry seg om at, her viste elevene at de brydde som at noe hadde skjedd. De viste at de ikke syntes alt var greit og ga uttrykk for dette. Hvorfor elevene ikke viste «care to» eller «care for» kan det

være flere grunner til. Det kan være at jeg som forsker har tolket det i en retning av «care about» og «care that» i stedet for ganger det kunne ha vært «care to» eller «care for». Det kan også være at elevene ikke har uttrykt denne typen «care», eller det kan være at undervisningsopplegget ikke har lagt like godt til rette for alle fire typene «care».

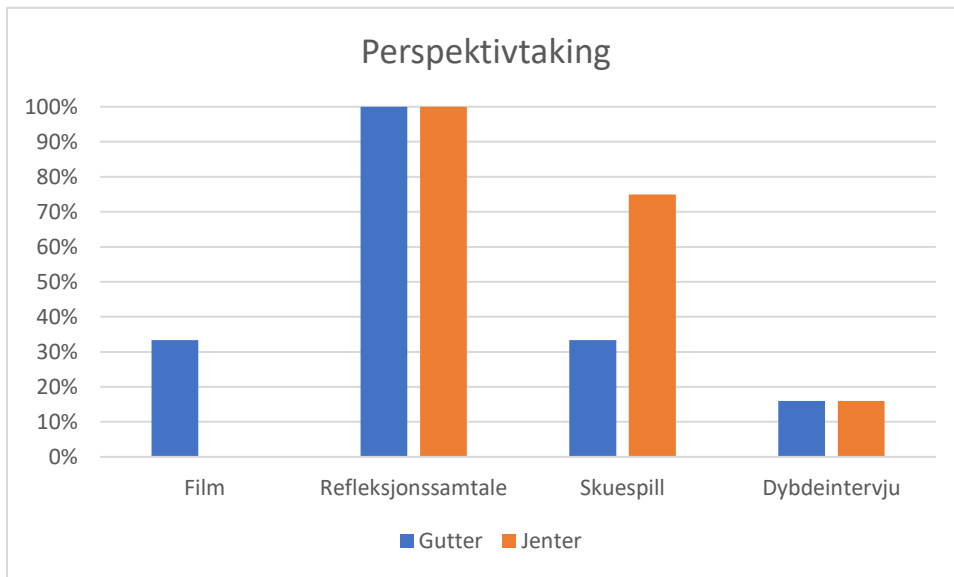
Det er interessant at det er så stor forskjell på hvilke typer «care» elevene utøver. Det kan vise hva elevene i den aldersgruppen er opptatt av og hva som skal til for å engasjere dem.

Resultatene jeg har fått i denne forskningen kan gi en pekepinn på hva som bør tilrettelegges for å motivere elever i et undervisningsopplegg. Barton & Levstik er klare på at engasjement til historien kommer gjennom å bry seg om historien (Barton & Levstik, 2004, s. 228). Noe Endacott & Brooks sier seg enig i (Endacott & Brooks, 2013, s. 44).

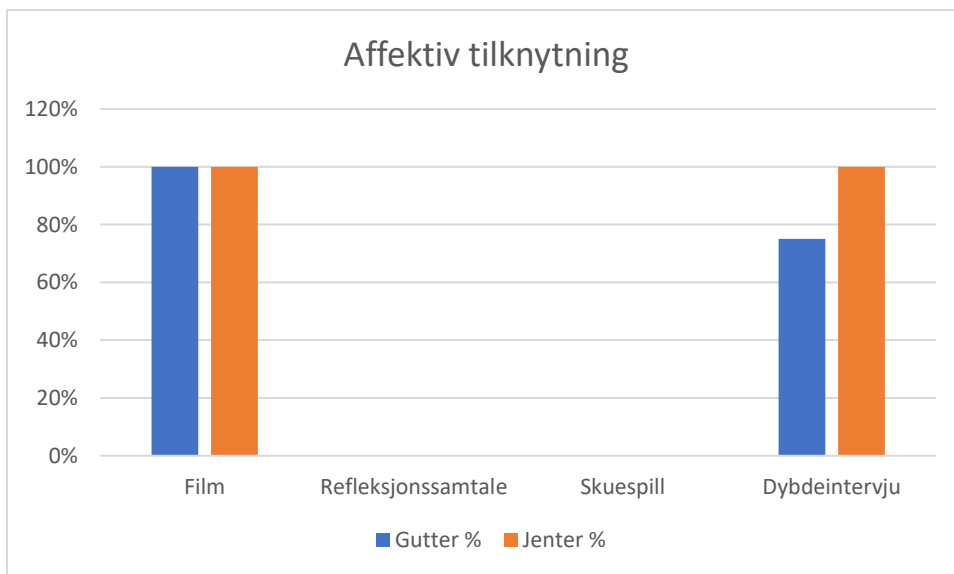
Alle	Affektiv tilknytning			
	Care about	Care to	Care for	Care that
Elev 1, Gutt	1			1
Elev 2, Gutt	1			1
Elev 3, Gutt	1			1
Elev 4, Jente	1			1
Elev 5, Jente	1			1
Elev 6, jente	1			1
Elev 7, Gutt	1			1
Elev 8, Gutt	1			1
Elev 9, Gutt	1			1
Elev 10, Jente	1			1
Elev 11, Jente	1			1
Elev 12, Jente	1			1
Totalt	12	0	0	12

### 5.5.3. Er det sammenheng mellom perspektivtaking og affektiv tilknytning?

Figur 3



Figur 8



Ved å sammenligne hvordan elevene uttrykte perspektivtaking og hvordan elevene viste affektiv tilknytning er det ut ifra mine funn lite som viser at det er en sammenheng mellom disse to. Det at alle elevene viser affektiv tilknytning under både observasjon ved visning av film og dybdeintervju, foruten elev 7, gjør det det vanskelig å finne noen klare sammenhenger. Det at perspektivtaking kommer tydeligere til syne under refleksjonssamtalene, mens affektiv tilknytning kommer tydeligere frem under filmvisningen og under dybdeintervjuene er interessant. Dette kan tyde på at måten dataene samles inn har noe å si for hvordan elevene har mulighet til å uttrykke perspektivtaking og hvordan de kan

vise affektiv tilknytning. Da dataene i filmkategorien er observasjoner av elevene under filmvisningen har kroppsspråket hatt mer å si i denne innsamlingen noe som kan påvirke at det er det affektive som gir utslag. Dette kan ha med at vi kommuniserer mer følelser gjennom kroppsspråk enn bare med ord.

Det var overaskende for meg at det var så stor forskjell på hvilke aktiviteter som registrerte perspektivtaking og hvilke aktiviteter som registrerte affektiv tilknytning. I forkant av analysen antok jeg at dette kom til å være nokså likt og at dybdeintervjuene og refleksjonssamtalene kom til å være de to aktivitetene hvor det kom til å være tydeligst perspektivtaking og affektiv tilknytning.

### 5.5. Historisk kontekstualisering

Endacott & Brooks skriver at historisk empati er bygd opp av tre dimensjoner; historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv tilknytning (Endacott & Brooks, 2013, s. 42-43). I analysen har jeg sett på perspektivtaking og affektiv tilknytning. Jeg valgte å ikke fokusere på historisk kontekstualisering, som er den tredje dimensjonen av historisk empati, i forskning. Allikevel blir denne dimensjonen representert gjennom undervisning og supplert med gjennomføring av kahoot før og etter undervisningsperioden. På denne måten blir alle dimensjonene av historisk empati representert i undervisningen, men forskningen fokuserer på elevenes visning av perspektivtaking og affektiv tilknytning.

Undervisningsperioden startet med kahoot, deretter filmvisning og etter det underviste lærer om konteksten til 1. verdenskrig. Blant annet ble det undervist om forløpet og årsakene til krigen, samt hvilke land som støttet hvem og hvordan de kom med i krigen. Resultatene fra kahooten kan tolkes som at det var en utvikling i den kontekstuelle forståelsen blant elevene, da man ser at rette svar blant elevene har økt.

Jeg valgte å ta med flere spørsmål enn det det var behov for på kahooten for at elevene ikke skulle kunne huske spørsmålene godt. Derfor var det spørsmål med som ikke var like relevante. Elevene fikk vite på forhånd at kahooten kom til å bli brukt igjen etter endt undervisningsperiode for å sammenligne resultater. Dette var for å tydeliggjøre at det ikke hadde noe å si hvor raskt de svarte, men hva de svarte.

Å bruke kahoot for å få et innblikk i hvordan elevene forstår de kontekstuelle forholdene er ikke nødvendigvis en metode som gir validitet. Allikevel var det en metode som var interessant å gjennomføre, da den ga en forståelse for hva elevene kunne fra før, og de fikk se

hvor mye faktakunnskaper de hadde tilegnet seg etter endt periode. Det kom også tilbakemelding fra elev om at dette var med på å bidra til motivasjon for læring.

Elev 10, jente:

Jo! Også den kahooten det var veldig gøy at vi hadde den i starten, også i slutten så kunne jeg på en måte ... Første gangen så hadde jeg nesten alt feil og siste gangen så hadde sånn to-tre feil. Så da følte jeg at jeg hadde mestret det. At jeg gjorde det mye bedre.

Undervisningen elevene fikk i forskningen bygget på at elevene skulle få innføring i alle tre dimensjonene av historisk empati. Etter visningen av filmen «En dag uten krig», ble det undervist om krigens årsaker og omstendigheter. Dette var for å fremme den historiske kontekstuelle forståelsen blant elevene. Samtidig som det ble undervist for å fremme den kontekstuelle forståelsen ble det brukt brevkilder fra julefreden 1914 for å tydeliggjøre filmens budskap. Endacott & Brooks viser til at det må være tilstrekkelig med kilder for at man skal kunne fremme historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 45). De viser også til at det har vist seg å fungere å bruke spillefilm som aktivitet hvor elevene jobber med historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

#### 5.6. Hvordan bidrar undervisning i historisk empati til samfunnskritisk tenkning?

Historisk empati er nevnt i kjerneelementene for samfunnsfag i ungdomsskolen under kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, u.å. a.). Da kan det være naturlig å se på hvordan historisk empati kan være med på å fremme samfunnskritisk tenkning.

Samfunnskritisk tenkning er viktig i en verden som stadig er i endring, og hvor teknologi er med på å ikke bare gjøre det vanskelig å vite hva som er sant, men som også er med på å direkte påvirke hva synspunkter og meninger vi har gjennom algoritmiske påvirkninger. I artikkelen *Kritisk tenkning i klasserommet* skriver Jegstad, Jøsok, Ryen og Sandvik om viktigheten av kritisk tenkning. Her viser de til hvordan samfunnet har vært i endring og hvordan dette påvirker menneskers holdning til sannhet og fakta. De viser blant annet til at Oxford Dictionaries kåret «post-truth», på norsk «postfaktuell», til årets nyord i 2016. Betegnelsen defineres i dagsavisen slik «et samfunn hvor fakta ikke nødvendigvis er avgjørende for meningen til folk, et samfunn som ikke er interessert i fakta, hvor fakta ikke er viktig, hvor vi ikke kan bli enige om hva som er fakta, og heller ikke er interessert i å bruke metoder som bringer fakta på bordet» (Irgens, 2016). Kåringen av «post-truth» til årets nyord

i 2016 sier noe om hvor aktualiteten og viktigheten av samfunnskritisk tenkning er. Det er viktig for samfunnet at elevene blir opplært i å forstå og tenke kritisk. Undervisning der historisk empati blir fremmet kan være med på å bidra til at elevene har en større forståelse for sine medborgere. Historisk empati kan bidra til at elevene har evnen til å utøve perspektivtaking til en meningsmotstander og kan utøve affektiv tilknytning til personen. Det vises i artikkelen til Irgens (2016) at viktigheten av kritisk tenkning kan begrunnes i å lære elevene til å tenke kollektivt. Det blir ikke videre skrevet om hvordan dette skal foregå for å lære elevene å tenke kollektivt. Her kan historisk empati være en måte for elevene å lære og tenke kollektivt, da historisk empati er med på å hjelpe elevene til å forstå hvordan andre føler og mener om noe, gjennom affektiv tilknytning og perspektivtaking.

Barton & Levstiks skriver at demokratiske overveielser avhenger av evnen til å innrømme eksistensen og potensialet for fortjeneste av alternative perspektiver. Disse erkjennelsene er utgangspunktet for gjensidig forståelse. De viser til at om elever skal ta del i en meningsfull offentlig diskusjon, må de forstå at forskjellige perspektiver er en normal del av det sosiale samspillet, og ikke noe som skal undertrykkes. Det blir også uttrykt at elevene må forstå at de er en del av en historisk natur som er med på å forme deres egne perspektiver. De som er ute av stand til å fjerne seg fra sin egen tro lenge nok til å innse at de også har blitt påvirket av samfunnsmessige faktorer, vil aldri kunne fullt ut underholde muligheten for de forskjellige trosoverbevisningene er like foranderlige som noen andres (Barton & Levstik, sitert i Brooks, 2009, s. 219). Uttalelsene fra Barton & Levstik over viser til hvordan historisk empati kan være med på å bidra til samfunnskritisk tenkning. Historisk empati er evnen til å utøve perspektivtaking, vise affektiv tilknytning, samt forstå den historiske konteksten. Barton & Levstik «krav» for elever til å delta i offentlige diskusjoner kan gjenkjennes i dimensjonene av historisk empati. Den affektive dimensjonen blir ikke inkludert av Barton & Levstik ovenfor, jeg vil allikevel påstå at om elevene ikke har evnen til å forstå hvordan opplevelser, handlinger eller situasjoner kan ha påvirket den affektive responsen til en person, vil de kunne ha vanskeligheter for å forstå personens meninger og bakgrunn for meningene.

## 6. Avslutning

Dette forskningsprosjektet har undersøkt *hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elever i en ungdomsskole hvor film ble brukt som utgangspunkt i undervisningen*. Analysen av hvordan historisk empati kom til uttrykk blant elevene i ungdomsskolen er basert på teori fra Endacott & Brooks som var styrende teori for forskningsprosjektet. I tillegg brukte jeg teori fra Barton & Levstiks for å se på den affektive tilknytningen elevene viste.

Historisk empati er en sentral del av kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger i samfunnsfag på ungdomsskolen. Kjerneelementene viser hva det viktigste elevene skal lære, og viser dermed viktigheten historisk empati har i læreplanen.

Datamaterialet ble samlet inn gjennom klasseromsforskning hvor elevene ble observert, deltok i refleksjonssamtaler, gjennomførte skuespill og deltok i dybdeintervju i etterkant av undervisningsperioden. De ulike måtene å samle inn datamaterialet på vil være med å bidra til å forstå hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elevene.

Det kommer frem blant utsagnene fra elevene at de bruker filmen aktivt til å utøve perspektivtaking og vise affektiv tilknytning. Filmene er behjelpelig for elevene i å vise visuelt hva soldatene i første verdenskrig gikk gjennom. I tillegg viser filmene skjebnen til enkeltindivider, og selv om disse karakterene ikke er direkte basert på ekte individer, gir det et signal på hva den enkelte soldat måtte gjennom under skyttergravskrigen. Dette kommer klart til syne da elevene tydelig bruker enkelte hendelser fra filmene i utsagn som kan kategoriseres som perspektivtaking og affektiv tilknytning.

### 6.1. Forskningsspørsmål 1: Hvordan kommer perspektivtaking til uttrykk blant elevene?

Det første spørsmålet jeg forsket på da jeg undersøkte problemstillingen var hvordan perspektivtaking kom til uttrykk blant elevene. Perspektivtaking er én av tre elementer som trengs for at historisk empati skal være til stede. De to andre elementene er affektiv tilknytning og historisk kontekstualisering. Elevenes perspektivtaking ble sett på ved å bruke Endacott & Brooks forståelse av begrepet. Mine resultater viser at elevene uttrykker perspektivtaking og at det er store forskjeller i hvordan de utøver perspektivtaking. Undervisningsopplegget la til rette for at alle elevene skulle få mulighet til å få en innlevelse i 1. verdenskrig gjennom filmene «En dag uten krig» og videre bli undervist om den historiske



konteksten gjennom lærerstyrt undervisning. Undervisningens forløp kan sammenlignes med Endacott & Brooks firetrinnsmodell for undervisning av historisk empati.

Resultatene fra analysen av datamaterialet viste at det var en klar forskjell på hvilke aktiviteter det kom frem at elevene utøvde perspektivtaking på. Alle elevene utøvde perspektivtaking under refleksjonssamtalen, mens det på filmen bare var et par av elevene hvor det var synlig perspektivtaking. I dybdeintervjuene var det heller ikke mange av elevene som uttrykte perspektivtaking. Selv om det var forskjell på hvor tydelig det kom frem perspektivtaking fra elevene på de ulike aktivitetene, var det tydelig å se at elevene evnet å utøve perspektivtaking. Forskjellen på gutter og jenter viste seg også å være minimal, det var bare under skuespillet at det var noen flere jenter som viste perspektivtaking. Elevene er forskjellige, og for noen elever er det lettere å uttrykke seg i enkelte av aktivitetene enn i andre. Ved å legge tilrette for ulike aktiviteter førte det til at elevene hadde flere muligheter for å vise perspektivtaking. Det er vanskelig å si noe om utviklingen av perspektivtakingen for elevene da aktivitetene er så forskjellige, samt at elevenes samspill er av så stor betydning under refleksjonssamtalene og under skuespillet. Her er dybdeintervjuet interessant da det kommer mer frem enkeltelevens evne til perspektivtaking. Under første aktivitet mestret 22% av elevene perspektivtaking, mens det i refleksjonssamtalene etter filmen var 100% av elevene som mestret perspektivtaking. Neste aktivitet var skuespill og her mestret 55% av elevene perspektiv, mens det på dybdeintervjuene som ble gjennomført ca. to måneder etter undervisningsopplegget var 50% som viste perspektivtaking.

Både observasjon under film, refleksjonssamtalen og skuespillet var direkte knyttet opp mot filmen, mens det i dybdeintervjuet var åpnere og elevene hadde mer å si om hele undervisningsperioden. Allikevel knyttet de fleste av elevene som utøvde perspektivtaking det opp mot filmen. Noen av elevene viste også til hvordan undervisningen fra læreren var med på å tydeliggjøre for elevene hvem som var med i første verdenskrig, og hvordan de hadde blitt med i krigen. Dette var med på å bidra til perspektivtaking for elevene da de hadde en større forståelse for alliansene landene imellom.

## 6.2. Forskningsspørsmål 2: På hvilke måter kommer de affektive tilknytningene til uttrykk blant elevene?

Det andre spørsmålet jeg brukte for å undersøke problemstillingen var på hvilke måter de affektive tilknytningene kommer til uttrykk blant elevene. Affektiv tilknytning er den andre dimensjonen av historisk empati basert på teori fra Endacott & Brooks (2013). Resultatene i

forskningen viser at elevene viser affektiv tilknytning til karakterene i filmen «En dag uten krig», samt til soldatene som har levd under slike forhold og som har måtte tatt lignende beslutninger under første verdenskrig. Forskningen viser også at det er tydelige forskjeller på hvilket sett med datamateriale som ga tydeligst uttrykk for affektiv tilknytning; observasjon under film og dybdeintervjuene. Observasjonen av elevene under filmen viste ut ifra elevens utsagn, samt kroppsspråket til elevene, at alle elevene i klassen utøvde affektiv tilknytning. I dybdeintervjuene er det utsagn fra elevene som ble brukt til å vurdere om elevene viste affektiv tilknytning. Det var overaskende for meg at det ikke kom frem uttrykk for affektiv tilknytning under refleksjonssamtalene, samt under skuespillet. Spesielt siden det var under refleksjonssamtalene det tydeligst kom til uttrykk en utøving av perspektivtaking.

Elevenes utsagn ble også kategorisert ut ifra Barton & Levstiks fire «care»; care about, care to, care for og care that. Her var resultatet overaskende da nesten alle elevene viste to former for «care», og alle viste de to samme formene for «care»; care about og care that. Elevene viste gjennom utsagn at de bryr som det som hendte (care about), de brydde seg om soldaten som var villig til å sette livet sitt på spill for å skape fred. De viste også, spesielt under dybdeintervjuene, at de brydde seg om at noe hadde hendt (care that). De brydde seg om at de tyske soldatene, som hadde deltatt i julefreden, ble sendt til østfronten.

Det var så å si ingen forskjell på jenters utøving av affektiv tilknytning til gutters utøving. Ved observasjon under film viste alle elevene affektiv tilknytning, og det samme gjaldt nesten alle i dybdeintervjuene også. Her var det én gutt som ikke viste affektiv tilknytning. Det virker ikke ut ifra forskningen som at det er noen forskjell på gutters og jenters evne til å vise affektiv tilknytning.

Det er vanskelig å si om det er en utvikling av affektiv tilknytning fra starten av forskningsperioden til slutten av den. Da alle elevene fra starten, observasjon under film, viser affektiv tilknytning og da de til slutt i dybdeintervjuene også viser affektiv tilknytning. Samtidig er det to aktiviteter underveis i forskningen som det ikke blir registrert affektiv tilknytning blant elevene. Ut ifra min forskning kan det se ut til at valget av aktivitet hvor det blir gjort datainnsamling kan være avgjørende for elevens evne til å vise affektiv tilknytning. Valget av aktivitet for å fremme affektiv tilknytning og historisk empati kan være verdt å forske mer på i videre forskning.

### 6.3. Hvordan kommer historisk empati til uttrykk blant elever på en ungdomsskole hvor film ble brukt som utgangspunkt for undervisning

Denne oppgaven har undersøkt *hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elever på en ungdomsskole hvor film ble brukt som utgangspunkt for undervisning*. Hvor det har blitt fremsatt to forskningsspørsmål som jeg har gjort rede for tidligere i dette kapitlet.

I det første forskningsspørsmålet; *hvordan kommer perspektivtaking til uttrykk blant elevene*, kommer det frem at alle elevene har mestret perspektivtaking. Dette har sett forskjellig ut fra elev til elev, og det kan virke som aktiviteten hvor datamaterialet blir samlet inn er utslagsgivende for hvor mange elever som mestrer det. I det andre forskningsspørsmålet; *på hvilke måter kommer de affektive tilknytningene til uttrykk blant elevene*, viser forskningen også at alle elevene viser affektiv tilknytning. Samtidig kommer det også her til uttrykk hvilken rolle organiseringen av aktiviteten, og datamaterialet blir samlet inn på har. Her ser man også en klar forskjell i hvilke aktiviteter det blir vist affektiv tilknytning i. I forhold til Barton & Levstiks fire «care», kommer det frem at det er «care about» og «care that» elevene viser. Dette viser at måten elevene bryr seg om fortiden er i forhold til at det har skjedd og hva som skjedde.

Denne forskningen har fokusert på og analysert empiri innenfor perspektivtaking og affektiv tilknytning. Historisk kontekstualisering har blitt sett på, samt undervist, gjennom kahoot og undervisning fra lærer. Resultatene fra kahooten viser en økning i faktakunnskaper knyttet til perioden, første verdenskrig. Historisk empati som består av dimensjonene perspektivtaking, affektiv tilknytning og historisk kontekstualisering (Endacott & Brooks, 2013, s. 42), blir av elevene i denne forskningen uttrykt gjennom disse dimensjonene. Alle elevene får uttrykt perspektivtaking og affektiv tilknytning, men det blir som nevnt tidligere uttrykt forskjellig ut ifra hvilke aktiviteter elevene jobber med.

### 6.4. Videre forskning

Dette forskningsprosjektet har sett på hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elever på en ungdomsskole med utgangspunkt i filmen «En dag uten krig».

Forskningsprosjektet har blitt gjennomført over en tidsperiode som kan sammenlignes med tiden man hadde brukt til å undervise om emnet. Det kunne vært interessant å gjennomføre flere lignende undervisningsopplegg i samme klasse over et år å se på om det var en endring i hvordan historisk empati kom til uttrykk blant elevene. Hadde det da vært en utvikling i perspektivtaking blant elevene, samt en utvikling i affektiv tilknytning? Det viste seg også at

det var stor forskjell på hvordan elevenes perspektivtaking og affektive tilknytning kom tilsynet i de forskjellige aktivitetene. Her kunne det vært interessant å se på betydningen av hvilken aktivitet som ble brukt til å samle inn datamaterialet. Vil ulike datamateriale gi store differanser i resultatet og har det mye å si for tilrettelegging av historisk empati?

Det er lærerne som selv velger å fremme historisk empati i undervisningen. Kjerneelementene er med på å rettlede hva undervisningen skal handle om, og deretter ligger det i de enkelte lærernes hender. Det kunne vært interessant å forske på hvilket forhold samfunnsfaglærere har til historisk empati, og sett om de velger å fremme historisk empati i sin samfunnsfagundervisning.

Det kunne også vært interessant å se mer på hvordan historisk empati påvirker elevenes evne til samfunnskritisk tenkning. Historisk empati er en del av kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» og det kan derfor være naturlig å se hvordan historisk empati har en påvirkning på dette. Dette kunne vært et interessant bidrag til forskningen, samtidig som det kunne vært med på å underbygge viktigheten av historisk empati dersom det skulle vise seg at historisk empati er med på å bidra til en økt samfunnskritisk tenkning.

## 7. Litteraturliste

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Erlbaum.  
<https://doi.org/10.4324/9781410610508>

Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *The journal of social studies research*, 33(2), 213-234.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ854189>

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of curriculum studies*, 41(5), s. 679-709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), s. 41.  
[https://www.researchgate.net/publication/270285762\\_An\\_Updated\\_Theoretical\\_and\\_Practical\\_Model\\_for\\_Promoting\\_Historical\\_Empathy](https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy)

Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain? *The social studies*, 90(1), 18-24.  
<https://doi.org/10.1080/00377999909602386>

Gilje, Ø., Landfald, Ø.F. og Ludvigsen, S. (2019). Dybdeløring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger. *Bedre skole*, 18(4).

Harnes, H. B. (2021, 25. juli). *Historisk empati – ei viktig øving i perspektivtaking*. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/historisk-empati--ei-viktig-oving-i-perspektivtaking/290370>

Hillman, S. (2015). Grim Expectations: Video Testimony in the College Classroom. *The History Teacher*, 48(2), s. 295-320. <https://www.jstor.org/stable/43264406>

Irgens, M. (2016, 28. november). Dannelse i en posfaktuell tid. *Dagsavisen*.  
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2016/11/28/dannelse-i-en-posfaktuell-tid/>

Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). *Kritisk tenkning i klasserommet*. Bedre skole. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9<sup>th</sup> grade world history course. *Theory & research in social education*, 34(1), 34-57.  
<https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>

Nilstun, C. (2018, 8. Mai). *Sympati*. Store norske leksiokn. <https://snl.no/sympati>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation: How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1(1), 58-76.  
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18927/17124>

Svartdal, F. (2022, 3. mars). *Empati*. Store norske leksikon. <https://snl.no/empati>

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Kjerneelementer. Samfunnsfag*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Kjerneelementer. Historie*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Menneskeverdet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?kode=saf01-04&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Overordnet del: Kompetanse i fagene*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del: Prinsipper for læring, utvikling og danning*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.) *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – En oversikt. I Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget

Ulvik, M (2013). Pedagogikk & estetikk. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(6), s.418-428  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-06>

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The history teacher*, 40(3), s. 331-337. <https://www.researchgate.net/publication/215643395>



# Vedlegg

## Kahoot

1	Hva var den utløsende årsaken?	Quiz	54%	77%
2	Hvilken gruppe tilhørte den 19 år gamle drapsmannen?	Quiz	23%	46%
3	Hva ble perioden 1870 - 1914 kalt?	Quiz	15%	23%
4	Hvilke land dannet Trippelenteten?	Quiz	62%	92%
5	Hvem var Tysklands general?	Quiz	46%	54%
6	Hva gikk Schlieffen-planen ut på?	Quiz	38%	62%
7	Tyskland mistet våren 1915 en av sine støttespillere til de allierte, hvilket land mistet de?	Quiz	46%	54%
8	Det ble brukt mye fly under krigen, men de hadde ikke våpen den første tiden. Hva kastet de?	Quiz	69%	92%
9	Når startet 1.verdenskrig?	Quiz	69%	92%
10	Hvor mange flysoldater omkom under 1.verdenskrig?	Quiz	15%	31%
11	Hvem var "den røde baron"?	Quiz	15%	31%
12	Zeppelinene ble brukt mye under krigen, men hva var demmes svakhet?	Quiz	23%	69%
13	Når ble tanker først brukt?	Quiz	46%	54%
14	Hva gjorde kvinnene under krigen?	Quiz	8%	77%
15	Hvem erklærte ubåtkrig 31.januar 1917?	Quiz	15%	46%
16	Hvilken dato ble det våpenhvile på vestfronten?	Quiz	15%	38%
17	Hvem var det som måtte betale krigerstatninger?	Quiz	69%	92%
18	Når møttes de europeiske statsoverhodene for å undertegne fredsavtalen?	Quiz	0%	15%
19	Hvilket land var som erklærte krig først?	Quiz	15%	46%
20	Hvilket år brøt det ut revolusjon i Russland?	Quiz	38%	62%
21	Hvem var Østerrike-Ungarns mektige allierte?	Quiz	54%	62%
22	Hvilket land ble straffet i Versailles-traktaten?	Quiz	23%	77%
23	Hvem var president i USA under første verdenskrig?	Quiz	31%	54%
24	Hva skjedde i Verdun?	Quiz	15%	54%
25	Hva var avgjørende for at USA ble med i krigen?	Quiz	69%	77%
26	Hva betyr å dessertere?	Quiz	62%	85%
27	Hva betyr sivile?	Quiz	85%	77%
28	Hvor kom slaverne fra	Quiz	23%	62%
29	Hvilke to land hadde krigen mot hverandre på slutten av 1800-tallet?	Quiz	62%	54%
30	Hvordan så Europakartet ut etter krigen?	Quiz	54%	85%

## Brev til foreldre

### Til foreldre i 9. klasse ved KF-skolen

Hei

Til høsten skal jeg, Håkon Bø Knudsen, gjennomføre forskningen til min masteroppgave. Jeg har forespurt om å gjennomføre denne forskningen i 9. klasse på KF-skolen. Forskningen vil være basert på observasjon av et undervisningsopplegg knyttet opp mot fagfornyelsen.

#### Hensikt med forskningen

I forskningen ønsker jeg å se på hvordan historisk empati kommer til uttrykk hos elevene ved å gjennomføre et undervisningsopplegg basert på film. Temaet for perioden jeg skal gjennomføre min forskning er 1. verdenskrig. Undervisningsopplegget jeg skal forske på vil ta for seg filmvisning, undervisningsopplegg, samt dybdeintervju i etterkant av forskningsperioden.

#### Personvern

Personvernet til elevene vil bli bevart og elevene vil være anonyme. Allikevel vil det kunne kobles til skole og ungdomstrinn. Personvernet vil bli regulert både gjennom skolens egne retningslinjer, samt NSDs (Norsk senter for forskningsdata) retningslinjer. Å forske på elever er strengt regulert for at det ikke skal være sporbart til den enkelte elev.

#### Samtykkeerklæring

For å få lov til å gjennomføre forskningen i klassen trenger jeg samtykkeerklæring fra foreldrene til elevene i klassen forskningen foregår. Denne samtykkeerklæringen vil ikke bli innhentet før etter sommeren. Allikevel ønsker jeg å informere dere om dette nå og ønsker gjerne tilbakemelding om det er noe dere lurer på og om det er noe dere motstiller dere. Dere kan ta kontakt med meg på [haakon.knudsen@kf-skolen.no](mailto:haakon.knudsen@kf-skolen.no).

Beste hilsen

Håkon Bø Knudsen

Masterstudent, grunnskolelærerutdanningen ved UJS

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «Historisk empati i undervisning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se *hvordan historisk empati kommer til uttrykk blant elevene på ungdomsskolen med utgangspunkt i bruk av film i undervisning*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne forskningen er å se hvordan historisk empati kan fremmes i ~~undervisningen~~. Dette vil bli gjort gjennom et undervisningsopplegg i tillegg til intervjuer av elevene. Denne forskningen er en del av en masterstudie.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i denne forskningen fordi du er del av 9. klasse på KF-skolen hvor jeg skal gjennomføre forskningen til min masteroppgave.

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

Forskningen vil være i skoletiden og som en del av ordinær undervisning. Store deler av forskningen vil ikke se annerledes ut enn ordinær skoledag, foruten et dybdeintervju etter endt undervisningsperiode.

I undervisningsperioden vil det også være gruppearbeid hvor jeg filmer eller tar lydopptak av de forskjellige gruppene med deres tillatelse.

Delta i rollespill knyttet til undervisningsopplegg og gruppeoppgaver.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Om du ikke ønsker å bli filmet, være med på lydopptak eller delta i rollespill legges dette til rette for slik at du slipper dette.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det vil bare være student og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Navnet ditt vil byttes ut med en tallkode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

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

---

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora/Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk* ved Marie Smith-Solbakken.

Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn, Internrevisjonen/rekrettdoalodárkkisteaddji  
Personvernombud, 51 83 30 81, [rolf.jegervatn@uis.no](mailto:rolf.jegervatn@uis.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Marie Smith-Solbakken  
(Forsker/veileder)

Håkon Bø Knudsen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i *undervisningsopplegg m/gruppearbeid*
- å delta i *dybdeintervju*
- å delta i *rollespill*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

**Referansenummer**

573412

**Prosjekttittel**

Masteroppgave, Filmbruk i undervisning

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

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

Marie Smith-Solbakken, marie.smith-solbakken@uis.no, tlf: 51831414

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Håkon Bø Knudsen, hakon.knudsen@lyse.net, tlf: 47502041

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (1)****03.08.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)