

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk – Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

Marius Johannessen Olsen

Masteravhandling i samfunnsfag

Historisk empati i globalhistorie; Undervisning om folkemordet i Kambodsja og elevers muligheter til å utvikle historisk empati

Historical Empathy in Global History; Instruction in The Genocide in Cambodia and Students' Possibilities to Develop Historical Empathy

MGLU5-10

2023

Forord

Ettersom historie er noe jeg interesserer meg for, hadde jeg allerede bestemt meg etter mitt første år på høgskolen at dette var det jeg ville skrive en masteroppgave i. Etter mye om og men fant jeg frem til at jeg ville undersøke begrepet historisk empati og mer konkret hvordan folkemordet i Kambodsja kunne brukes for å utvikle dette hos elever. Folkemordet i Kambodsja var noe jeg ikke hadde hørt om gjennom mine 18 år på skolebenken som inkluderer grunnskolen, videregående og høgskolen. Det har vært et tøft siste år med mye oppturer og nedturer i både motivasjon og humør, men man kan se tilbake på gode minner og vite at nå er man i mål.

Jeg ønsker å rette en stor takk til de to veilederne jeg har hatt. Tine Petersen Malonæs som var med ved oppstart av prosjektet og på slutten med korrekturlesing, strukturering og forslag til endringer, og Kariin Sundsbak for hjelp til litteratur og til å pushe meg til å få ting i gang, og ikke minst hyggelige samtaler over en kopp te. Begge to har vært svært viktige for både motivasjon og progresjonen for prosjektet. Jeg ønsker også å takke både skolen og informantene som ønsket å stille opp til dette prosjektet. Jeg vil også takke ChatGPT som har hjulpet meg med å omformulere setningene til mer akademiske setninger. Videre vil jeg takke medstudenter som har vært med på den samme reisen som meg. Dette har inkludert gode diskusjoner og samtaler, og ikke minst mye latter, god stemning og Boms & President.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Vetle Bough Winsnes, Erik Ferkingstad Bauge og Ådne Steen for at vi fikk til en fin studietur til varmere strøk. Dette bøy på både flotte økter med akademisk skriving og fine stunder med god avkobling.

Hamar, mai 2023

Marius Johannessen Olsen

Norsk sammendrag

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie som ser på i hvilken grad elever på ungdomsskolen utvikler historisk empati om mer distanserte hendelser. For å finne ut av dette har jeg brukt folkemordet i Kambodsja som tema. Datamaterialet er innhentet fra elevtekster hvor jeg har undervist om temaet selv, samt observasjon fra undervisningstimene. Undervisningstimene er basert på Jason Endacott og Sarah Brooks sin instruksjon for å utvikle historisk empati.

Teorien som ligger til grunnlag for empirien i oppgaven er basert på historisk empati og perspektiver, og historiedidaktikk. Det inkluderer ulike definisjoner av perspektiver, historiebevissthet, årsaksforklaringer, bruk av skriveoppgaver og sensitive temaer.

Resultatene tilser at elevene utviklet historisk empati, noen i høyere grad enn andre. Fra kartleggingen til den avsluttende oppgaven kan man se at den affektive siden ved historisk empati ble utviklet mest. Enkelte elever fremviste historisk empati bedre muntlig, mens andre viste dette bedre skriftlig. Selve temaet var engasjerende for mange elever, men for lærere finner man både styrker og utfordringer ved å bruke folkemordet i Kambodsja som tema. Historisk empati som begrep er ikke definert i læreplanen, men man finner likevel begrepet nevnt i kjerneelementer i samfunnsfag og begrepet kan kobles mot noen kompetansemål.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis is a qualitative study that investigates the extent to which students at secondary school develop historical empathy about more distant events. To investigate this, have I used the genocide in Cambodia as a topic. The data is collected through student texts, where I have held the classes, and observation. The classes are based on Jason Endacott and Sarah Brooks' instruction for developing historical empathy.

The theory underlying the empirical work is based on historical empathy, perspectives, and history didactics. It includes different definitions of perspectives, history awareness, explanations of causes, writing assignments and sensitive subjects.

The results indicates that the students developed historical empathy, some more than others. From the mapping to the final assignment, you can see that the affective side of historical empathy is the most developed. Some students displayed historical empathy better verbally, while some displayed it better in writing. The topic was engaging for many of the students, but for teachers there are both strength and challenges in using the genocide in Cambodia as a topic. Historical empathy as a concept is not defined in the curriculum, but one nevertheless finds the concept in the key elements of social studies and the term can be connected to some of the competence aims.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
FIGUR- OG TABELLOVERSIKT	8
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING	9
1.2 OPPGAVENS RELEVANS	11
1.3 FOLKEMORDET I KAMBODSJA	12
1.4 TIDLIGERE FORSKNING.....	13
1.4.1 <i>Affektiv og kognitiv siden av historisk empati</i>	13
1.4.2 <i>Davisons aktiviteter i undervisningen</i>	14
1.5 AVGRENSING AV OPPGAVEN	16
1.6 OPPBYGNING	16
2. TEORETISK RAMMEVERK	18
2.1 EMPATI OG SYMPATI, HVA ER FORSKJELLEN?	18
2.1.1 <i>Barton & Levstiks variasjoner av “Care”</i>	18
2.2 HVA ER HISTORISK EMPATI OG HVORDAN UTVIKLER MAN DET?.....	19
2.2.1 <i>Endacott & Brooks instruksjon i utvikling av historisk empati</i>	21
2.3 PERSPEKTIV I ULIKE FORMER	23
2.3.1 <i>“Perspective-recognition”</i>	24
2.3.2 <i>Perspektivtaking</i>	24
2.4 HISTORIEFAGETS DIDAKTISKE MULIGHETER.....	25
2.4.1 <i>Historiebevissthet</i>	25
2.4.2 <i>Årsak og sammenheng</i>	26

2.4.3	<i>Utvikling ved skriveoppgaver</i>	27
2.4.4	<i>Hvordan skal sensitive temaer tas opp?</i>	27
3.	METODE	30
3.1	KVALITATIV METODE	30
3.1.1	<i>Kvalitativ innholdsanalyse</i>	31
3.1.2	<i>Deltakende Observasjon</i>	32
3.2	UTVALG AV INFORMANTER	34
3.3	DATAINNSAMLING	35
3.4	ANALYSE.....	36
3.4.1	<i>Koding</i>	37
3.4.2	<i>Vurdering</i>	38
3.5	PERSONVERN.....	39
3.6	VALIDITET OG RELABILITET	40
3.7	FORSKNINGSETIKK	41
3.8	FEILKILDER	41
3.9	BEGRENSNINGER.....	42
4.	FUNN/ANALYSE	44
4.1	ELEVENS UTGANGSPUNKT FOR HISTORISK EMPATI	44
4.2	ELEVENS DYPDYKKING OG UTØVELSE AV HISTORISK EMPATI	46
4.3	ELEVENS UTVIKLING AV HISTORISK EMPATI	47
4.4	HVILKEN AV KOMPONENTENE GA MEST UTSLAG?	48
4.4.1	<i>Affektiv vurdering</i>	49
4.4.2	<i>Kognitiv vurdering</i>	52
5.	DISKUSJON	57
5.1	I HVILKEN GRAD UTVIKLER ELEVER HISTORISK EMPATI?	57

5.1.1	<i>Introduksjon av tema og historisk empati</i>	57
5.1.2	<i>Utforskning av tema</i>	60
5.1.3	<i>Fremvisning av historisk empati</i>	67
5.1.4	<i>Refleksjon</i>	69
5.2	FOLKEMORDET SOM CASE FOR Å UTVIKLE HISTORISK EMPATI	70
5.2.1	<i>Styrker</i>	70
5.2.2	<i>Utfordringer</i>	71
5.3	LÆREPLANENS BETYDNING FOR UTVIKLING AV HISTORISK EMPATI I KLASSEROMMET	72
6.	KONKLUSJON	74
6.1	ELEVENS UTVIKLING	74
6.2	FOLKEMORDET I KAMBODSJA SOM CASE	74
6.3	HISTORISK EMPATI I KLASSEROMMET	75
6.4	VIDERE FORSKNING.....	76
	LITTERATURLISTE	77
7.	VEDLEGG	81
7.1	GODKJENNING FRA NSD.....	81
7.2	SAMTYKKESKJEMA	83
7.3	PLANSKJEMA	87
7.3.1	<i>Første undervisning</i>	87
7.3.2	<i>Andre undervisning</i>	89
7.3.3	<i>Tredje undervisning</i>	91

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Visualisering av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, S.44).....	20
Figur 2: Referanser fra oppgave 1	45
Figur 3: Referanser fra oppgave 3.....	48
Tabell 1: Affektive koder	37
Tabell 2: Kognitive koder.....	38
Tabell 3: Affektiv vurdering.....	38
Tabell 4: Kognitiv vurdering.....	39

1. Innledning

Etter at jeg begynte på lærerstudiet er det noe som har slått meg og som er åpenlyst. Historien vi blir undervist har en eurosentrisk tilnærming. Det vil si at det vises ofte gjennom europeiske øyne historien. Et godt eksempel er oppdagelse av Amerika. Det blir presentert i historiebøkene som Columbus var en stor helt for alle, men ingen diskusjon om konsekvensene dette fikk for urbefolkningen da landområder ble ødelagt og familier skilt fra hverandre. Jeg lurer på hvorfor elever ikke lærer å se denne historiske hendelsen fra andre perspektiver i tillegg fremfor kun et eurosentrisk perspektiv?

Selv om det er begrenset med tid når det kommer til undervisning av historie, ønsker jeg som lærer å bidra til bevissthet om at det finnes flere sider av historien og at man kan, og bør, forholde seg kritisk til det man først blir presentert for. Jeg ser på det som essensielt å lære elevene om ulike perspektiver og at historie kan forstås fra flere synsvinkler. Mitt inntrykk er at de aller fleste lærebøker jeg selv har vært gjennom i historie, er preget av et eurosentrisk perspektiv. For å oppnå et bredere perspektiv på historien, kan det være nødvendig å gå utenfor lærebøkene.

For å kunne se ting fra andre perspektiv, må elevene lære å sette seg inn i aktørene i en historisk hendelse. Å vite hvilke sosiale normer som var, de politiske normene og ikke minst de kulturelle normene. I historiefaget kalles dette historisk empati. Jason Endacott og Sarah Brooks er noen sentrale personer innenfor historisk empati. De har forklart begrepet historisk empati sammen med andre begrep som perspektivtaking og historisk kontekstualisering samt kommet med en utviklingsmodell som skal hjelpe elever med å utvikle historisk empati. Andre som har jobbet med historisk empati er Martyn Davison fra New Zealand. Han gjennomførte en studie på en «Second School» (Videregående skole) hvor målet var å utvikle en sti til historisk empati. Dette er noen av de sentrale teoriene jeg har tatt i bruk i min oppgave.

1.1 Problemstilling

Historisk empati er et nytt begrep i norske skoler. I fagfornyelsen LK20 er begrepet nevnt i læreplan for samfunnsfag på 10. trinn, hvor det står: «De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Å utøve historisk empati innebærer å

se den historiske konteksten gjennom en historisk persons øyne. En videre forklaring av begrepet kommer senere i oppgaven. Jeg finner begrepet historisk empati interessant, og forsøkte aktivt å inkludere det i egen praksis ved min siste praksisperiode ved lærerhøgskolen som lærerstudent.

Å skulle utvikle et forskningsprosjekt var en utfordring jeg møtte i starten av forskningsprosjektet. Jeg ønsket at problemstillingen skulle knyttets til historie og var nysgjerrig på temaet folkemord. Dette er et tema jeg finner svært interessant og jeg mener ved å finne noe som interesserer en selv, blir det også mer engasjerende å finne svar på problemstillingen. Etter å ha tatt en prat med den emneansvarlige jeg hadde i historie, kom jeg frem til at det eneste folkemordet jeg selv hadde vært gjennom var Holocaust under andre verdenskrig, men ingenting annet. Dette ledet meg til å utforske mer rundt tema folkemord og mer konkret folkemordet i Kambodsja. Dette er en hendelse jeg hadde svært liten kunnskap om fra tidligere, og samtidig er den relevant for læreplanen.

Forskningsspørsmålet jeg kom frem til er: I hvilken grad klarer elever i ungdomsskolen å utvikle historisk empati om mer distanserte hendelser og hvordan kan undervisning om folkemordet i Kambodsja styre utviklingen av denne kompetansen? Et av målene med denne problemstillingen er å finne ut hvilke arbeidsmetoder fungerer best for å utvikle historisk empati om mer distansert hendelser. For å finne ut av dette, har jeg noen underspørsmål som kan hjelpe meg i refleksjonen underveis.

Spørsmål 1: Er det den affektive eller den kognitive empatien som slår mest ut hos elevene?

Spørsmål 2: Hvilke arbeidsmetoder fikk elevene mest ut av med tanke på å utvikle historisk empati?

Spørsmål 3: Hvilke feilkilder kan det gi å kun teste én klasse?

Disse tre spørsmålene skal hjelpe meg å komme frem til min hovedproblemstilling. Det første spørsmålet vil undersøke hvordan elevene har respondert på opplegget. Har de utviklet en følelsesmessig tilknytting og en dypere forståelse av den historiske hendelsen, eller har de kun fokusert på fakta. Det andre forskningsspørsmålet handler om hvilke arbeidsmetoder som er mest effektive for å utvikle historisk empati. Dette kan være et nyttig verktøy å ta med seg videre i fremtidig undervisning. Det tredje spørsmålet vil si noe mer om hvor representativt mine funn er. Sammen vil de tre spørsmålene bidra til å kaste lys over om

undervisningsopplegget jeg har laget vil kunne utvikle historisk empati hos elevene og hvilke faktorer som spiller inn i denne prosessen.

I denne oppgaven retter jeg fokus mot elevers utvikling av historisk empati om mer distanserte hendelser, og undervisningen inkluderer flere ulike arbeidsmetoder. Her vil det være tavleundervisning med spørsmål som skal fremme elevaktivitet, det blir visuelle hjelpemidler som bilder og video som skal øke elevengasjement og elevenes forståelse av historien, og en individuell skriveoppgave hvor elevene får tid til å reflektere over sine egne følelser og tanker og deretter nedtegne dette skriftlig. Hensikten med å ha flere ulike arbeidsmetoder er å gi elevene et best mulig utgangspunkt for å utvikle historisk empati. Ut ifra erfaring lærer elever på ulike måter og derfor er det viktig å tilpasse undervisningen etter deres behov.

1.2 Oppgavens relevans

I læreplanen står det at elevene skal kunne: «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Her står det ikke konkret at Holocaust skal brukes som undervisningsgrunnlag, men kun et eksempel som representerer folkemord som har skjedd i historien. Folkemordet i Kambodsja var noe som foregikk parallelt med den kalde krigen, der også USA og Sovjet hadde viktige roller i handlingsforløpet. Det betyr at elevene kan knytte dette til det de allerede har vært gjennom tidligere om den kalde krigen. Andre kompetansemål som er relevante for mitt opplegg er: «Vurdere på hvilke måter ulike kilder kan gi informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Dette handler om at elevene skal kunne vurdere perspektiver på kilden og at eventuelle mangler på kilder kan tyde på at ikke hele historien er fortalt, noe som legger grunnlag for vår forståelse av historien.

Læreplanen viser ikke til en formell definisjon av begrepet historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019b), men ligger under kjerneelementer og samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Er det forventet at lærerne skal undervise i noe de ikke vet hva betyr eller innebærer? Kommer man opp på videregående nivå er et av kjerneelementene «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2019a)». På dette nivået er historie et eget fag med egne kjerneelementer, kompetansemål og sentrale

verdier. Det er mye som skal iverksettes i fagfornyelsen, og på grunnskolen er samfunnsfag bestående av tre fag. Dette tilsier at det er veldig mye som skal presses inn i kun en læreplan, så dette kan være en årsak til at dette ikke er blitt nærmere forklart.

Med tanke på at begrepet historisk empati blir nevnt i læreplanen og er ment for å være en kompetanse elevene skal utvikle, kan det være rimelig å spørre hvorfor ikke begrepet blir nærmere forklart for lærerne. Det gir lærere økt arbeidsbelastning og mindre kunnskap om hvordan de kan tilpasse sin undervisning til dette begrepet. På bakgrunn av dette ønsket jeg å gjennomføre denne forskningen og derfor det er relevant med et slikt undervisningsnært prosjekt.

1.3 Folkemordet I Kambodsja

For å gi leseren en bedre oversikt over hva elevene skal gjennom, kommer det en forklaring om folkemordet i Kambodsja. Det hele startet i 1970 ble den kambodsjanske lederen ble felt i et statskupp som ble utført av den amerikanskstøttende generalen Lon Nol (HL-Senteret, 2020). Samtidig som dette skjedde, begynte USA å bombe den nordlige delen av Kambodsja, noe som skal drept opp mot 500 000 sivile mennesker. Bakgrunnen for dette er fordi amerikanerne skulle stoppe kommunistiske, nordvietnamesiske tropper som opererte i Kambodsja (HL-Senteret, 2020). Den Røde Khmer rekrutterte kambodsjanere som var redde og som skulle kjempe imot det kambodsjanske styret, som hadde blitt en utvidelse av Vietnamkrigen (HL-Senteret, 2020).

Før denne tid var Kambodsja under fransk styre frem til 1953. Deretter ble Prins Sihanouk den monarkiske lederen i landet frem til 1955. Prins Sihanouk valgte å tre av som konge for å følge en politisk karriere, som gjorde at hans far tok over som monarkisk leder og Sihanouk ble statsminister (Holocaust Memorial Day Trust, u.å.)(Funnet 19.4.23). Da faren til Sihanouk døde, ble han igjen leder av landet. I perioden før Røde Khmer kom til makten, var det en blodig borgerkrig i Kambodsja mellom monarkene og deres allierte mot de kommuniststøttende Kambodsjanerne(College of Liberal Arts, u.å.)(Funnet 19.4.23).

Under den Røde Khmers styret mellom 1975 og 1979 er det antatt at nesten to millioner mennesker mistet livet sitt (HL-Senteret, 2020). Under ledelsen av den kommunistiske lederen Pol Pot, ønsket han å ta Kambodsja tilbake til middelalderen og få fjernet de vestlige påvirkningene som for eksempel medisiner. Dette var et sosialt prosjekt som innebar at

millioner av mennesker ble tvangsflyttet fra byer og ut på landet for å arbeide på gårder. Det kunne ikke være for høy «konsentrasjon» av Cham-folket på et sted og kvinnene måtte klippe håret sitt slik Røde Khmer hadde gjort (Kiernan, 1990, s. 38). Det resulterte med katastrofale konsekvenser der hele familier fort døde av utmattelse, sykdom, sult og henrettelse (BBC, 2018). De som ble sett på som intellektuelle ble henrettet. Dette kunne være fordi de brukte briller eller kunne et fremmedspråk. Sammen med de ble også etniskvietnamesere henrettet og Cham-muslimere (BBC, 2018). De Cham-muslimene som ikke ble henrettet ble flyttet i mindre grupper til Khmergrupper, tvunget til å spise gris, muslimske skoler ble stengt, og Islam og Cham-språket ble forbudt (Kiernan, 1990, s. 38). Menneskene som ikke ble henrettet på stedet, ble enten sendt ut i tvangsarbeid eller et avhørssenter. Det mest beryktede avhørssenteret ble kalt S-21 var plassert på en tidligere skole. Her skal det ha vært mellom 14 og 17000 innsatte, hvor det er sagt at kun 12 innsatte som har overlevd (United States Holocaust Memorial Museum, 2022, s. 21). Fangevokterne lagde et arkiv av svarte og hvite bilder av fangene, og brukte metoder som elektrisk sjokk, slag og helte vann i nesen for å få en tilståelse, uavhengig om den var sann eller ikke (United States Holocaust Memorial Museum, 2022). Videre skriver de at en av de vanligste tvangstilståelsene som kom var å være på en betalingsliste for CIA eller vietnamesere (United States Holocaust Memorial Museum, 2022).

1.4 Tidligere forskning

I dette delkapittelet presenterer jeg den tidligere forskningen som har vært gjort på historisk empati, og som jeg bygger min egen forskning på. Sentralt her er Martyn Davisons forskning fra New Zealand om affektive og kognitive aspekter ved historisk empati.

1.4.1 Affektiv og kognitiv siden av historisk empati

I 2012 gjennomførte Davison en studie på ungdomsskole/videregående elever på New Zealand, hvor han undersøkte både den affektive og den kognitive siden av historisk empati som elevene bruker for å utvikle sin forståelse for begrepet. Den kognitive siden ved historisk empati baserer seg på å utvikle dette gjennom bevis og funn, ved å bruke sansene våre som syn og hørsel. Den affektive siden av historisk empati går ut på følelser man opplever for å kunne sette seg inn i en person eller historisk hendelse. Davison (2014) referer til Clements, som forklarer at det å undertrykke den affektive siden av historisk empati, ikke

alltid er den beste tilnærmingen. Clements hadde tatt med en overlevende fra Holocaust inn i klasserommet, hvor elevenes affektive respons hadde hjulpet med den kognitive forståelsen av hendelsen (Clements, 1996, referert i Davison, 2014, s. 7).

1.4.2 Davisons aktiviteter i undervisningen

I sin forskning om historisk empati hos de to ungdomsskole/videregåendeklassene, gjennomførte Davison en kvalitativ og komparativ studie som omfattet 16 undervisningstimer per klasse med 14-15 åringer. Her fordelte han undervisningen likt mellom de to sidene ved historisk empati, slik at 8 av undervisningstimene skulle fokusere på den affektive siden, og 8 på den kognitive siden. Til sammen gjennomførte han 10 aktiviteter fordelt på 16 undervisningstimer. Temaet for de 16 undervisningstimene var slaget om Gallipoli, hvor de så på New Zealands deltakelse (Davison, 2014, s. 8).

Affektiv

I den første aktiviteten så de filmen Gallipoli fra 1981. Dette er en film som illustrerer unge menn som, under første verdenskrig, verver seg til den australske hæren. Intensjonen hans var å hjelpe elevene til å se fortiden og oppmuntre til å se på ulike synspunkt og bry seg om filmens hovedkarakter (Davison, 2014, s. 10). Film er meget viktig for å skape kulturell innsikt da det kan hjelpe en person til å forstå verden og kan kommunisere i den (Wertsch, 2002, referert i Paxton & Marcus, 2018, s. 580). Film kan være noe av det mest påvirkelige historiske dokumentet i dagens offentlighet (Paxton & Marcus, 2018, s. 580).

Under aktivitet nummer to gikk Davison over til mer individuelt arbeid. Her skulle elevene velge en soldat fra lokale krigsmuseet og skrive et dikt. De hadde mulighet til å dra frem de militæriske merittene til denne soldaten og intensjonen her var at elevene skulle velge noen de muligens kunne bry seg om (Davison, 2014, s. 10). D'Adamo (2011) gjorde en forskning om historisk empati der hun tok i bruk masse ulike sjangere man kunne jobbe med. Hun konkluderte med at de sjangerne som man fikk mest utbytte av var førsteperson elevskrevet tidsskrift, brev, avisartikler og dikt (D'Adamo & Fallace, 2011, s. 85).

Den affektive undervisningens tredje aktivitet var arbeidsoppgaven å respondere til bilder. Her var intensjonen hans at elevene skulle utforske følelsene sine av Gallipoli der de responderte til seks plakater. De seks plakaten ble plassert rundt i rommet som en kunstutstilling og elevene gikk i stasjoner rundt (Davison, 2014, s. 10). Forskere kan vise til

at den visuelle sansen er ansvarlig for 90% av hjernestimulasjonen (Visual Education, 2003, referert i Osa & Musser, 2004, S. 16) . Selv om mange institusjoner bruker plakater som dekorasjon, kan dette også brukes som et læreverktøy. Plakater er et attraktivt og lærerikt læringsverktøy som kan forbedre læringsmiljøet (Osa & Musser, 2004, s. 17).

Den fjerde aktiviteten innebar at elevene skulle lage stillbilder med kroppen, hvor de fikk malen av bilder tatt i 1915. Her skulle de stå rolig i 10 sekunder før de beveget seg inn i neste bilde (Davison, 2014, s. 10). Ved at elevene fysisk måtte bevege seg inn i posisjonen som bildet viser, skal dette hjelpe med å se for seg denne personens erfaring. I etterkant vil det være en diskusjon om hvilke følelser de kjente på under øvelsen (Davison, 2012, s. 19).

Den siste aktiviteten i den affektive undervisningen valgte han å ha rollespill. Intensjonen med det var å la elevene utforske en signalgivers opplevelser. Elevene fikk utdelt utdrag fra denne personens dagbok, og poenget var å gjenskape dette (Davison, 2014, s. 10).

Kognitiv

Første aktiviteten er Davisons mål å bygge opp den historisk kontekstuelle kunnskapen til elevene. Dette gjør han ved at de sammen skal utforske et bredt spekter med litteratur om 1915-året og det britiske imperiet (Davison, 2014, s. 10). Aktivitetene de gjorde sammen var å først se på en dokumentar, hvor poenget var introdusere de større kreftene som var i spill. For å vise til dette enda mer, kartla de hvor stort det britiske imperiet var og handelsruten deres. Deretter var det eget arbeid der de skulle utforske ulike kilder gitt av lærer (Davison, 2012, s. 19).

Aktivitet nummer to skulle elevene undersøke nyhetsartikler fra denne tiden. De skulle se på ulike artikler om hva de sa om krigen og spille dette inn. Deretter holdt lærer en diskusjon om hvor styrkene og svakhetene avisen kan ha som en kilde (Davison, 2014, s. 10).

Den tredje aktiviteten skulle elevene forklare soldatenes motivasjon for hvorfor de valgte å verve seg. De fikk et utvalg av transkriberte tekster og skulle finne ut hvorfor de ble med i hæren ved hjelp av tekstene (Davison, 2014, s. 10). I tillegg til å se på begrunnelsen soldatene ga, diskuterte elevene, sammen med lærer, hvor bredt perspektivene til soldatene ga og hva aktiviteten hadde å si for å bruke bevis til å utforske historisk empati (Davison, 2014, s. 10).

Aktivitet nummer fire skulle elevene tilegne seg kunnskap om den historiske konteksten. Elevene brukte ulike kilder fra internett hvor de skulle finne to ulike perspektiver på hva som skjedde under den første dagen av slaget på Gallipoli (Davison, 2014, s. 10).

Siste aktivitet var å se en dokumentar som handler om slaget på Gallipoli. Målet med oppgaven var å bruke dokumentaren til å utforske holdninger fra fortid og samtid slik at elevene skulle overkomme presentisme (Davison, 2014, s. 10).

1.5 Avgrensing av oppgaven

Jeg har gjort noen avgrensninger i denne oppgaven. Først og fremst har jeg valgt å rette oppgaven mot elevperspektivet. Jeg har også valgt å avgrense informantene til ungdomsskolen fordi man kan i større grad gå inn på detaljer i temaet folkemord enn hva man kunne ha gjort på barneskolen. Endacott & Brooks (2013) skriver at mennesker vi viser empati med i det daglige liv ofte er i liknende situasjoner som oss selv, og derfor prøver vi å sette oss inn i hvordan personen tenker og føler (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

Spørsmålet er om det er mulig å utvikle empati for hendelser og personer vi ikke har noen personlig relasjon eller sammenlikningsgrunnlag med. På bakgrunn av avgrensningen vil denne oppgaven undersøke dette ved å se på ungdomsskoleelevers utvikling av historisk empati gjennom ulike arbeidsmetoder.

1.6 Oppbygning

I dette delkapittelet tar jeg for meg oppgavens struktur og en begrunnelse for strukturen jeg har valgt. Det skal gi leseren en oversikt over hvordan oppgaven henger sammen. I innledningen hvor dette delkapittelet er plassert, har oppgaven blitt presentert. Det inkluderte problemstillingen, hvorfor oppgaven er relevant, tidligere forskning som er gjort og hvilke avgrensinger jeg har valgt å ta for meg i oppgaven.

I kapittel 2 har jeg tatt for meg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for empirien. Det første delkapittelet omhandler forskjellen på empati og sympati, hvor det er et underkapittel som tar for seg på hvilken måter man kan bry seg. I neste delkapittel har jeg gått inn på hva historisk empati er og en instruksjon av hvordan man kan utvikle det. Deretter redegjør jeg for ulike definisjoner av perspektiv før jeg til slutt har tatt for meg

historiedidaktikk. Teorien jeg har valgt er teori som er relevant for mitt tema og forskningsprosjekt.

I kapittel 3 beskriver jeg metode for datainnsamling og valgene som er blitt gjort i forhold til mitt prosjekt. Prosjektet inneholder to ulike datamateriell, hvor jeg har redegjort hvordan jeg har analysert materialet. Videre blir utvalget presentert og håndteringen av deres personvern, pålitelighet, forskningsetikk, feilkilder og hvilke begrensninger jeg har hatt.

I kapittel 4 blir mine funn presentert. I resultatene har det blitt fokusert både på skriftlig og muntlig aktivitet. Kapitlet er delt opp i 4 delkapitler, hvor de tre første fokuserer på hver sin undervisningstime. I det siste delkapitlet presenteres hvilken komponent elevene utviklet mest.

I kapittel 5 diskuteres mine funn, som ble presentert i kapittel 4, i lys av teorien som har blitt presentert tidligere. Kapitlet er delt opp i tre ulike delkapitler. Det første delkapitlet fokuserer på hvilken grad elevene utviklet historisk empati, hvor instruksjonen fra teorikapitlet blir gjennomgått. Andre delkapittel handler om hvordan folkemordet i Kambodsja fungerte som case for å utvikle historisk empati. Til slutt drøftes hvilken betydning læreplanen har for historisk empati i klasserommet.

I kapittel 6 kommer en konklusjon over temaene som har blitt diskutert i forrige kapittel for å svare på problemstillingen. Til slutt kommer det et delkapittel som omhandler hvilke områder det kan forskes videre på innenfor temaet historisk empati.

I neste kapittel tar jeg for meg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven.

2. Teoretisk rammeverk

Teoretikerne som blir brukt i denne masteroppgaven er hovedsakelig Keith C. Barton & Linda S. Levstik sin bok *Teaching History for the Common Good* (2004) og Jason Endacott & Sarah Brooks artikkel *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy* (2013) for historisk empati. For historiedidaktikk har jeg brukt Lise Kvande & Nils Naastad sin bok *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2020) og Erik Lund sin bok *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (2020). Både Barton & Levstik jobber ved universitet i USA, hvor Barton er professor ved Indiana University og Levstik er doktor ved University of Kentucky. I likhet med Barton & Levstik er både Jason Endacott og Sarah Brooks professorer ved hvert sitt universitet. Endacott er professor ved University of Arkansas og Brooks er professor ved Millersville University.

2.1 Empati og sympati, Hva er forskjellen?

Til tross for at empati og sympati er relativt like ord, betyr de ikke nødvendigvis helt det samme. Der sympati ofte handler om at en annen person må lide eller ha det vondt for å kunne vise medfølelse, er ikke dette en avgjørende faktor i empati. Empati er derimot basert på omsorg ved å kunne sette seg inn i andres perspektiv og kunne prøve å forstå en annens følelser gjennom det. I sitt arbeid med å belyse betydningen av empati for sykepleiere, kom sykepleierstipendiaten Theresa Wiseman med et forslag om fire egenskaper som er avgjørende for evnen til å vise empati: Evnen til å se ting fra andres perspektiv, ikke være dømmende mot andres følelser eller utsagn, evnen til å gjenkjenne følelsen og være uttrykkende mot personen, vise forståelse og akseptere følelsene deres (Wiseman, 1996, s. 1165).

2.1.1 Barton & Levstiks variasjoner av "Care"

Barton & Levstik (2004) hevder at å bry seg er et verktøy mennesker benytter til å etablere en tilknytning til fortiden. De påpeker videre at det anvendes til å uttrykke følelser om historien i stedet for hva de tenker om det, men i praksis er dette vanskelig å separere (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Det vil si at elevene skal bry seg om hendelsen i flere former enn kun å vise sympati. Elevene blir nødt til å sette seg inn i perspektiver om de skal

klare å utøve empati for en historisk hendelse og personene involvert. Skolens mål er å utdanne elever til å bli gode medborgere i samfunnet. I historieundervisning er hovedmålet at elever skal bli i stand til å handle i nåtiden og være villig til å handle og utgjøre en handling utfra deres verdier, holdninger, tro, eller adferd (Barton & Levstik, 2004, s. 238). Det betyr ikke at elevene skal oppfordres til å gå i spissen for andres meninger, men heller bruke den historiske kunnskapen deres mot et felles mål.

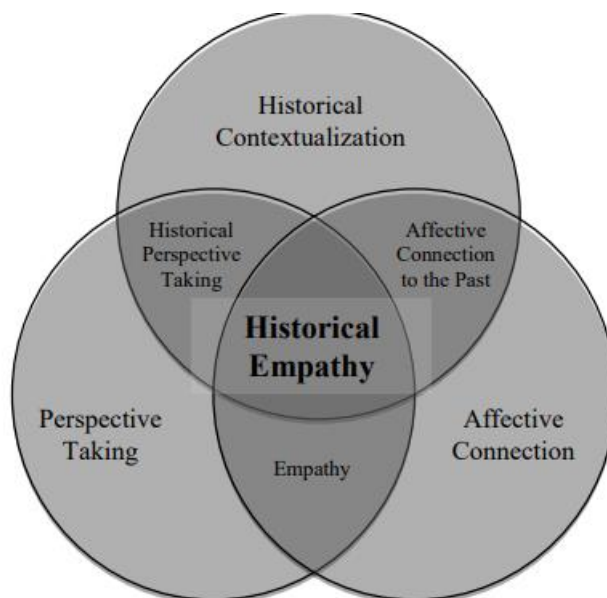
Vi kan bry oss om (*Care about*) menneskene og hendelsene fra fortiden, bry oss om det at (*Care that*) spesifikke hendelser fant sted når vi reagerer på triumfer eller tragedier fra fortiden, bry oss om (*Care for*) menneskene i historien når vi vil reagere på ofrene til urett eller undertrykkelse, og vi kan bry oss om (*Care to*) å endre vår tro og oppførsel i nåtiden etter hva vi har lært om fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Disse fire former for omsorg for historie er ikke blitt utbredt i historieundervisningen enda. Enkelte lærere er redd for at det å bry seg og perspektivgjenkjenning ikke passer sammen i historieundervisningen. De er redde for at elevene blir for overveldet av følelser av sympati for det de studerer at de ikke klarer å analysere andre perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 240).

2.2 Hva er historisk empati og hvordan utvikler man det?

I artikkelen *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy* (2013) forklarer Endacott og Sarah begrepet historisk empati som prosessen der elevene viser kognitivt og affektivt engasjement med historiske karakterer for å forstå og kontekstualisere deres opplevelser, valg eller handlinger. Historisk empati handler om å forstå hvordan mennesker fra fortiden tenkte, følte, gjorde valg, handlet og fikk konsekvenser innenfor en spesifikk historisk og sosial kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Barton og Levstik (2004) mener at empati fungerer best som et tosidig verktøy. Den ene siden handler om å føle med og bry seg om personen fra fortiden, bekymre seg om hva som har skjedd med dem og hvordan de opplevde livet sitt. Den andre handler om perspektivet til historiske personer (Barton & Levstik, 2004, s. 208).

Videre viser Endacott & Brooks (2013) at de har delt opp historisk empati i tre uavhengige faktorer som sammen danner historisk empati. Den første er historisk kontekstualisering (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). De forklarer dette begrepet som det å kunne sette en historisk hendelse i kontekst. For å forstå fortiden og dens hendelser må man erkjenne at

dagens sosiale, politiske og kulturelle normer ikke er de samme som de var i fortiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den andre faktoren er perspektivtaking. Dette går ut på å kunne sette seg inn i andres situasjoner og forstå deres valg og handlinger, holdningene de hadde til situasjonen og hvordan denne personen tenkte og så på situasjonen (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den siste faktoren de viser til er en affektiv tilknytning. Affektiv tilknytning kan beskrives som en følelsesmessig tilknytning. Direkte oversatt sier Endacott & Brooks (2013) at man skal ta hensyn til hvordan historiske personer levde opplevelser, situasjoner, eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en kobling til ens lignende, men forskjellige livserfaringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Det vil si at man ikke nødvendigvis har vært gjennom det samme, men kan se likhetstrekk ved en hendelse. Disse tre faktorene har de satt sammen i et venndiagram med noen mellomkategorier, hvor historisk empati er målet som er plassert i midten:



Figur 1: Visualisering av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, S.44)

Kvande & Naastad (2020) skriver at uansett hvor positivt historisk empati kan høres ut, har det også noen problematiske sider som man kan reflektere rundt. Vi bruker ofte empati og sympati om hverandre. I historie kan det bety at historisk empati er å vise følelser for menneskene vi liker, men ikke kunne sette seg inn i perspektivene til menneskene som har gitt oss grunn til avsky (Kvande & Naastad, 2020, s. 134). Hvordan skal man da som lærer kunne lære elever å vise historisk empati uten å fortelle eleven hvem som fortjener deres

empati? Som lærer blir man nødt til å lære eleven at det er forskjell på historisk empati og sympati, slik at eleven skal kunne sette seg inn i den andres perspektiv også, men ikke nødvendigvis føle med på personen. «I historiedidaktikken kan historisk empati altså brukes som en del av historiske forklaringer fremfor å handle om sympatiske eller antipatiske følelser (Kvande & Naastad, 2020, s. 134)».

2.2.1 Endacott & Brooks instruksjon i utvikling av historisk empati

I samme artikkel har Endacott & Brooks (2013) delt en instruks i hvordan man best kan utvikle historisk empati. Instruksjonen er delt inn i 4 deler som består av en introduksjon, utforskning, fremvisning og refleksjon. Introduksjonen er en viktig del av instruksjonen fordi det skal åpne elevenes muligheter til å utvikle historisk empati og er svært viktig for at man skal sette mer pris på oppgaven man har foran seg ved å sette seg inn i den historiske konteksten og denne personens erfaringer og liv (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

Introduksjon

Så med dette i bakhodet kan introduksjonsfasen være en fase der man utforsker følelsene sine på bakgrunn av den historiske konteksten. Endacott & Brooks (2013) skriver at å lese i tekstboka eller en dokumentarsnutt kan brukes for å introdusere den historiske tiden, hvilken situasjon som foregår eller begivenheten man befinner seg i (Endacott & Brooks, 2013, s. 47). De har utviklet en tabell der de viser ulike måter å introdusere historisk empati for elevene. En av metodene å introdusere historisk empati handler om at elevene skal finne likheter mellom seg selv og den historiske personen (Endacott & Brooks, 2013, s. 47). Dette trenger ikke å være så veldig kompliserte spørsmål, man kan bruke for eksempel etiske dilemmaer. Om den historiske personen har stått ovenfor et etisk dilemma under hendelsen, kan man spørre om elevene har stått overfor noen etiske dilemmaer tidligere. De er ikke nødvendigvis nødt til å dele det samme dilemmaet, men heller bruke den følelsen til å kjenne seg igjen i personens situasjon.

En annen måte å introdusere historisk empati på er å trekke oppmerksomheten mot den historiske konteksten. De får frem at uansett hvordan man velger å introdusere det, så er målet at man skal gjøre elevene klare for å ta innover seg historiske perspektiv som ikke er så likt som sitt eget (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

Utforskning

Utforskende aktiviteter rettet mot historisk empati handler om at elevene utforsker en historisk kontekst samtidig som de skal utforsker følelsene og tankene til en historisk person involvert i hendelsen (Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Altså at elevene skal kunne sette seg inn i omstendighetene rundt hendelsen, hva var bakgrunnen for hendelsen, hvor skjedde det og hvordan? Samtidig skal de sette seg inn i den aktuelle personens tanker om hvordan hen handlet i situasjonen. Elevene har ikke tid eller mulighet til å undersøke alt av bevis knyttet til de historisk handling, så her er det viktig at kildene er plukket ut slik at elevene på best mulig måte kan utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Når elevene skal jobbe med kilder, kan det være viktig å gå gjennom kildekritikk først. Informasjon fra internett har et større behov for et kritisk blick enn for eksempel bøker når det kommer til opphav, målgruppe og relevans (Kvande & Naastad, 2020, s. 83).

Under utforskende aktiviteter kan en bruke ulike spørsmål for å få i gang elevenes refleksjon. Dette bør være spørsmål som ikke har et ja eller nei, men som åpner for ulike svar og tolkninger. (Endacott & Brooks, 2013, s. 49). Dette kan være spørsmål som for eksempel «Hvordan tror dere oppveksten til Pol Pot var?».

Ettersom utvikling av historisk empati krever at elevene bruker sin affektive og den kognitive tilknytningen til historiske konteksten, kan det være gunstig å inkludere en analyse av kildene som ser på de sosiale, politiske og kulturelle aspektene ved denne tidsperioden (Endacott & Brooks, 2013, s. 50). Dette kan hjelpe elevene med å visualisere selv hvordan det var å leve på denne tiden. I tillegg beskriver Endacott & Brooks (2013) nytten ved å jobbe i gruppe og diskutere den historiske konteksten. De skriver at dette er en mulighet til å høre andres tanker og slik skape personlig tilknytning til historiske menneskers erfaringer, som igjen gir en større verktøykasse for å forsøke å vise empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 50).

Fremvisning

Etter at elevene har vært gjennom en god introduksjon og utforskning av den historiske konteksten og karakteren, er det et mål at de skal få vise frem den historiske empatien de har tilegnet seg (Endacott & Brooks, 2013, s. 52). Dette er ifølge Endacott & Brooks avgjørende for at elevene skal komme til egne konklusjoner og komme med egne historiske argumenter

om en historisk opplevelse, tro eller handling. Hvordan kan så læreren legge opp til at elevene skal vise historisk empati?

Endacott & Brooks (2013) viser til ulike måter elevene kan vise historisk empati. Det kan være gjennom skriveoppgaver, hvor elevene enten skriver i tredjeperson eller førsteperson (Endacott & Brooks, 2013, s. 52). Ved å skrive i førsteperson, blir elevene i større grad tvunget til å bli personen de skriver om. Selv om dette er en effektiv metode for å vise historisk empati, innebærer det også utfordringer. Brooks har tidligere vist at ved å skrive i første-person kan elevene bli fristet til å gå bort fra bevis og fokusere på hva de tror historiske personer kan ha følt (Endacott & Brooks, 2013, s. 52). Ved å skrive i tredjeperson, kan elevene fokusere mer på de historiske omstendighetene rundt en person og se på handlingen til en person gjennom hans egne øyne.

Refleksjon

Den siste delen av instruksjonen er refleksjon. Et hovedmål med historisk empati er at elever skal forstå at fortiden og nåtidens tanker og idéer er et produkt av ulike historiske kontekster (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). For eksempel kan man la elevene se på hvordan det politiske styret er i tidligere koloniserte land, og sammenligne dette med perioden hvor landet var under koloni. Elevene kan da se at styresettet er utviklet ut ifra erfaring fra fortiden. Fungerte styresettet til en viss grad vil landet mest sannsynlig ha bygget videre på styresettet, og om styresettet ikke fungerte har de oftest gått bort fra dette. De reflekterende oppgavene skal invitere elevene til å komme med selvstendige meninger om det historiske perspektivet, følelser, tanker og handlingene de har studert (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Historisk empati skal tillate elever å se at historiske figurer, ofte normale mennesker som dem selv, kan være med å bidra til en positiv forandring (Endacott & Brooks, 2013, s. 53).

2.3 Perspektiv i ulike former

Det å kunne ta andres perspektiv handler om å finne ut hvordan andre har det og kunne se ting fra andres synspunkt. I tillegg til å hjelpe elever med leseforståelsen, kan perspektivtakning også hjelpe elever med sosiale ferdigheter fordi elevene kan få en tilknytting til følelsene til karakteren gjennom egne opplevelser (Brewer & Phillippe, 2022, s. 755). Perspektivtaking i seg selv er ikke det samme som historisk empati. Det er derimot et veldig viktig aspekt for å utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

2.3.1 “Perspective-recognition”

En del av historisk empati er å unngå presentisme. Presentisme handler om å se fortiden fra et samtidssyn (Hunt, 2008, referert i Wilson, 2019). Empati går ut på å bruke perspektivene fra historiske personer til å forklare handlingene deres (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Når det å ta andres perspektiv i samtiden er vanskelig nok som det er, kan det å rekonstruere historiske perspektiv oppleves som en enda større utfordring (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Barton & Levstik forklarer at perspektivgjenkjenning er uunnværlig for hva vi håper å gjøre med fortiden. Uten å rekonstruere perspektiver, vil vi ikke kunne vite noe om årsaker og konsekvenser av historiske hendelser (Barton & Levstik, 2004, s. 222). Det vil si, uten et slikt perspektiv, vil man ikke kunne se for eksempel årsaker til hvorfor land ble kolonisert tidligere og hvilke konsekvenser koloniseringen har fått for det koloniserte landet i senere tid.

2.3.2 Perspektivtaking

Historisk empati er et vanskelig begrep, som lett kan bli misforstått. For å kunne forklare begrepet bedre blir ordet perspektivtaking lagt til som supplement (Davis et al., 2001, s. 3). I *Historical Empathy and Perspective Taking in the social studies* argumenterer Linda Levstik for at forståelsen for hvorfor mennesket handlet som det gjorde og ikke bare hva handlingen var er et viktig aspekt i historisk tenkning (Davis et al., 2001, s. 72).

Seixas (2017) viser til begrepet historisk perspektivtaking, når han forklarer hvordan vi kan forstå tankesettet til personer fra fortiden som levde i en litt annerledes verden (Seixas, 2017, s. 601). Perspektivtaking er ikke helt adskilt fra de andre uttrykkene i historisk empati. Seixas (2017) forklarer at å undersøke primærkilder handler om å kontekstualisere materialet med hensyn til tiden det oppsto. Perspektivtaking er dermed ikke adskilt fra å analysere kilder (Seixas, 2017, s. 601). En vanlig pedagogisk feil er å prøve å skille disse operasjonene og be elevene skrive et historisk brev hvor de er nødt til å sette seg inn riktig tidsperspektiv uten å få tilstrekkelig med bevis fra primærkilder. Eleven blir nødt til å skrive en imaginær tekst basert på en nåtidsfølelse av en imaginær fortid (Seixas, 2017, s. 601). Jeg skal i neste delkapittel ta for meg hvilke didaktiske muligheter man har som lærer når man jobber med et slikt historisk tema.

2.4 Historiefagets didaktiske muligheter

Med tanke på min metode for innsamling av data, kvalitativ innholdsanalyse av elevtekster og deltakende observasjon, anser jeg didaktikk som svært sentralt for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisningen. Jeg skal i dette delkapittelet ta for meg didaktiske muligheter rundt historiefaget, hvor jeg skal se på både didaktikken jeg tok i bruk selv og eventuelle muligheter man har for å engasjere elever.

2.4.1 Historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet ble på slutten av 1990-tallet et omdreiningspunkt for historiedidaktikken i Norden (Lund, 2020, s. 26). I Fagfornyelsen er ikke dette et begrep som blir brukt i grunnskolens læreplan, men man finner det under kjerneelementer i læreplanen etter VG3. Da skal eleven utvikle historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Til tross for at det ikke er nevnt i læreplanen i samfunnsfag i grunnskolen, kan det ha en påvirkning på faget. I kjerneelementene fra samfunnsfag har vi eksempler som at elevene skal:

være nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkende og -skapende alene og sammen med andre både i og utenfor klasserommet. I tillegg skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider og i sitt eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Så i forhold til historiebevissthet for undervisning i samfunnsfag, skal læreren legge opp til at elevene skal være søkende etter ny kunnskap. Dette er med å bygge historiebevisstheten hos elevene.

Selve begrepet innebærer at eleven må ha konkrete kunnskaper om fortiden, da historiebevisstheten øker jo mer kunnskap en har om fortiden (Lund, 2020, s. 26) Lund forklarer videre at det motsatte av historiebevissthet er historieløshet. Historiefagets oppgave er å løsrive elever fra et samtidsfengsel hvor nåtid er deres eneste virkelighet (Lund, 2020, s. 27). Historiens dagsaktualitet utgjør en vesentlig del av legitimeringen av faget, da faget i seg selv antakelig har hatt som et mål at elevene skal lære av historien (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). I min undervisning vil et av hovedmålene være å lære av feilene ved at diktatorer får styre som de vil og utslette sitt eget folk i troen på en bedre fremtid. Lund (2020) viser til at historiebevisstheten er tosidig. På den ene siden viser han til historie som

vitenskapelig analyserbar og drøftende, og på den andre siden at historien er gåtefull, poetisk, fellesskapende og legitimerende (Lund, 2020, s. 31). Han forklarer at de aller fleste blir interessert i historie når den er gåtefull, som for eksempel i form av en spillefilm eller historisk roman som kan være basert på både fiksjon og fakta (Lund, 2020, s. 31). Selv om skolen som institusjon prøver å bruke historiefaget som vitenskapelig analyserbar, må skolen se seg nødt til å prøve å åpne opp for muligheten til å bruke historiefaget som gåtefull og poetisk for å engasjere elever. Dette kan være ved å for eksempel se en spillefilm eller elevoppgaver på en valgfri historisk novelle, hvor de også må se seg nødt til å undersøke andre kilder for å få fakta riktig. Kvande & Naastad (2020) forklarer at for å kunne lære noe av historien er man nødt til å gi elever forutsetninger for å leve seg inn i den. Man har et behov for en gjenkjennelse av situasjoner, hendelser og menneskers virkelighet på et analytisk nivå, men også på et emosjonelt plan for å kunne ta lærdom av historien (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). Så er da en kombinasjon av den vitenskapelige analytiske med den gåtefulle og poetiske et steg i riktig retning?

Historiebevisstheten handler om å kunne se seg selv i både fortid, nåtid og fremtid. Vi er produkter av fortiden som også er produsenter av historie i fremtiden, som betyr at man kan trekke linjer mellom disse og vise til fortidens handlinger som relevante og betydningsfulle for et samfunn vi lever i nå (Kvande & Naastad, 2020, s. 54).

2.4.2 Årsak og sammenheng

En del av elevenes skolegang handler om å forstå årsak og se sammenhenger. I læreplanen for samfunnsfag står det at: «Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». I forhold til historisk tenkning, viser Seixas (2017) til at historien er skapt av mennesker, men den er skapt under omstendigheter de ikke har bestemt selv (Seixas, 2017, s. 600). For historisk empati betyr dette at elevene må se årsak opp mot den historiske konteksten handlingen blir utført i. Videre påpeker han at årsaksforklaringen må inkludere både strukturen og forholdene i fortiden, og friheten og valget som var tilgjengelig i et bestemt historisk øyeblikk (Seixas, 2017, s. 600).

2.4.3 Utvikling ved skriveoppgaver

Sarah Brooks (2008) gjorde en studie om historisk empati og skriveoppgaver. Hun forteller at to svært ulike skriveoppgaver hadde nesten samme utfall. Oppgavene ble skrevet i første-person og i tredje-person, og begge oppgavene var like vellykkede til å få elevene til å danne historiske argumenter basert på bevis de hadde tilgang til (Brooks, 2008, s. 136). Videre forteller hun at elevene som valgte å skrive i første-person var mer sannsynlig til å trekke beslutninger, både basert på bevis og ikke, og inkludere dette i arbeidet sitt (Brooks, 2008, s. 137). I sin egen konklusjon gir hun et tips til lærere som ønsker å bruke historisk empati som et mål i klasserommet. Hun skriver:

No matter what type of writing assignment is assigned, it is useful for teachers to be candid with their students about the pitfalls the task might present. This is likely to assist students in achieving the ultimate goal: a balance between careful analysis of historical evidence and creative, inferential thinking, both of which are necessary to understand and explain the past on its own terms (Brooks, 2008, s. 145).

Målet for eleven er å skape en balanse mellom analysen av historiske bevis og trekke kreative og logiske beslutninger, noe som er nødvendig for å forstå og forklare fortiden på dens egne premisser.

2.4.4 Hvordan skal sensitive temaer tas opp?

Enkelte temaer kan være litt vrien for lærere å undervise i klasserommet. I temaer som for eksempel krig, rasisme, seksualitet kan det være vanskelig for lærere å vite om man trår feil og hva som er greit å si. Alan Singer (2020) skriver at det er akkurat de litt mer vanskelige temaene som generer interesse og læreglede hos elevene i historiefaget. Han mener at det beste å gjøre når du omgår litt vanskelige temaer er å undervise om det, og som lærer må du vite hva som er viktig og hvorfor (Singer, 2020, s. 25). Sensitive temaer kan bli vanskeligere om temaet kan treffe elever på en personlig måte. De to mest vanlige måtene temaer blir personlige på er enten at eleven har personlig vært igjennom det, eller om eleven ikke har vært gjennom det men uttrykker sterke personlige følelser rundt temaet (Burkstrand-Reid et al., 2011, s. 678). Ved undervisning om historie fra folkemordet i Kambodsja er det ingen av elevene som har direkte vært involvert i dette, men det er en mulighet om at familie har vært gjennom det og blitt fortalt historier om dette.

Å undervise om sensitive temaer er det viktig som lærer at man er en ansvarlig lærer. Dette betyr at man forbereder seg på materialet og undervisningstimene, i stedet for å respondere

på utsagn og spørsmål fra elevene spontant. Dette betyr også at det ikke er noe feil med å ta opp temaet ved en annen anledning om du som lærer ser at du ikke har nok kunnskap til å møte elevenes forventinger på det tidspunktet (Singer, 2020, s. 26). Lærere er nødt til å utforske hva de ønsker å få ut av undervisningen og verdier de ønsker å få frem med et sensitivt tema. Sammen med dette må de se på utfordringer rundt temaet, som for eksempel nøytralitet (Harris et al., 2011, s. 99). Videre forklarer de et viktig spørsmål lærerne må ta med seg i utforskningen av temaet. Ønsker de at elevene kun skal lære om emosjonelle og kontroversielle temaer eller ønsker de å lære elevene å gjøre noe med det (Harris et al., 2011, s. 100). Som lærere er man på jobb for å danne fremtidige medborgere, og for å gjøre det trenger man et åpent klasserom der temaer kan tas opp og diskuteres i trygge rammer. Singer (2020) henviser til egen erfaring som lærer, hvor han sier at de er et klasseromssamfunn som sammen skal utforske historien og den implikasjoner for nåtid og fremtid. Målet i deres klasse er å ha en delt dialog om et tema og ikke en debatt om å vinne poeng på andres vegne (Singer, 2020, s. 26).

I neste kapittel tar jeg for meg metoden som ligger til grunn for oppgavens empiri

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg gå gjennom det metodiske rammeverket. Jeg har valgt å ha en kvalitativ tilnærming for denne oppgaven og vil her redegjøre for hvordan valget av informanter foregikk, gjennomføringen av undervisningsopplegget og validiteten og reliabiliteten til både metoden og gjennomføringen.

3.1 Kvalitativ metode

Ved bruk av kvalitativ metode kan man forvente å få data i form av tekst, der informasjonen hentes fra for eksempel intervju, observasjon, tekster eller symboler (Høgheim, 2020, s. 29). Mitt prosjekt har fokus på elevers utvikling av historisk empati om distanserte hendelser. På bakgrunn av det, vil jeg si at kvalitativ metode er det riktige for min oppgave. Informasjonen vil være tekst som hentes inn i form av skriveoppgaver og observasjon.

Kvalitative metoder er mer fleksible og tillater i større grad å kunne tilpasses i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dalland (2017) har beskrevet kvalitativ metode som kjennetegnet av: Følsomhet, dybde, det særegne, fleksibilitet, nærhet til feltet, helhet, deltakelse og jeg-du-forhold (Dalland, 2017, s. 53). Jeg kjenner selv igjen flere av disse i min forskning. For eksempel nærhet at innsamlingen av data skjer i direkte kontakt med feltet. Jeg mener det er relevant å bruke en kvalitativ tilnærming i mitt prosjekt da jeg skal undervise i klasserommet selv, og uforutsette hendelser kan oppstå.

Som nevnt er elevtekst en av formene for datainnsamling. For at dette skal bli så troverdig og nøyaktig som mulig, har jeg ut ifra Davisons (2014) modell, laget et vurderingsskjema som tar for seg både den affektive og den kognitive siden av historisk empati. Først har elevene gjennomført en kartlegging. Dette gjorde jeg for at jeg skulle få en oversikt over hvordan elevene lå an i forhold til historisk empati ved å skrape på overflaten av hendelsen. Deretter har timene bestått av ulike arbeidsmetoder i håp om at alle elevene skal kunne jobbe slik at alle lærer på best mulig måte ut ifra deres egne utgangspunkt. Videre kommer jeg til å presentere kvalitativ innholdsanalyse og deltakende observasjon i hvert sitt underkapittel.

3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse

En del av denne oppgaven er basert på en kvalitativ innholdsanalyse av elevtekster. En innholdsanalyse viser til enhver analyse som systematisk sammenfatter tekstinhold (Bratberg, 2021, s. 119). Elevtekstene leses, kodes og vurderes etter vurderingsmodellen som vises i kapittel 3.5.2, og deretter analyseres funnene. Her ser jeg på hvordan de vurderer fenomenet Kambodsja under ledelsen av Pol Pot og hans røde Khmer. «For innholdsanalysen er tekst et empirisk materiale hvor vi kan avlese, telle og sammenligne aktørers egenskaper og holdninger (Bratberg, 2021, s. 134)». I mitt tilfelle vurderer jeg elevenes tekster og ser på utviklingen fra den perioden jeg har vært i klasserommet og undervist. Som Bratberg understreker så er språket en kamparena hvor ulike virkelighetsoppfatninger slipes mot hverandre (Bratberg, 2021, s. 135). I denne oppgaven vurderer jeg innholdet mellom to oppgaver, for å se om historisk empati er noe elevene utvikler om mer distanserte hendelser og om min undervisning har vært med på å bidra til det. For å gjøre dette tok jeg i bruk koding (Se kap. 3.5.1).

Innholdsanalyse gir en frihet til å velge relevante teoretiske begreper fra forskningslitteraturen som utgangspunkt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Jeg hadde begreper som affektiv og kognitiv historisk empati med meg da jeg skulle samle kodene. Det er forskeren som fortolker hva tekstene kommuniserer og hva som er meningene i tekstene. Dette er en subjektiv prosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Margrit Schreier (2012) mener at det brede målet ved kvalitativ innholdsanalyse kan kvalifiseres på to måter. For det første vil den kvalitative innholdsanalysen bidra til å beskrive enkeltdeler av datamaterialet, noe man er nødt til å spesifisere. Den andre måten kvalitativ innholdsanalyse kvalifiseres er om hva beskrivelsen din er til for; Står beskrivelsen din på egne ben eller bruker du beskrivelsen din til en større sosial sammenheng (Schreier, 2012, s. 4)? I mitt eget tilfelle står min data på egne ben. Det er ingen større sosial sammenheng som skal analyseres enn kun å se på innholdet og utviklingen til eleven som har skrevet tekstene. Schreier viser til at objektivitet og relabilitet har en stor betydning for kvalitativ innholdsanalyse. Man koder data man har samlet inn, og går tilbake senere og koder det igjen (Schreier, 2012, s. 34). Begrunnelsen Schreier (2012) gir for dette er:

In the first place, the idea in QCA [Qualitative content analysis] is to arrive at an interpretation of your material that would be shared by most people with a similar cultural background [...]. You do not claim that this is *the* meaning of your material in absolute terms, but you would certainly claim that this is not just your individual understanding (Schreier, 2012, s. 34)

Schreier understreker at forskningen får en større validitet når man kommer tilbake senere med nye øyne og ser på materialet. Validiteten kan bli høyere om to personer koder sammen, da man får to ulike synspunkt på materialet, men det fungerer om man gjør det alene med en pause fra materialet i mellomtiden. Den kvalitative innholdsanalysen kombinerer egenskaper fra både kvalitativ og kvantitativ forskning. Man får inn et stort antall materiell man skal undersøke, og hver del av dette materialet tvinger forskeren til å gi en mening hvor reliabilitet og validitet deler viktighet som vurderingskriterier for forskningen (Schreier, 2012, s. 35).

3.1.2 Deltakende Observasjon

Når man skal observere som en forskningsmetode, er det viktig å vite hvilken rolle du selv skal ha som observatør. Er man en deltakende eller ikke-deltakende observatør? Min rolle er en deltakende observatør siden jeg har kontakt med informantene og skal fysisk observere de i undervisning. Ved å bruke min rolle som lærer, har jeg god oversikt over elevenes samhandling med hverandre og hvordan de forholder seg til temaet. Etter egne erfaringer kan spontane reaksjoner og handlinger være like ærlige som det man skriver ned og reflekterer over. Ved å observere har jeg også mulighet til å legge til rette for en undervisning som berører flest mulig av elevene. Mennesker har ulike preferanser på hvordan man liker best å arbeide, så det at jeg er i timen og observerer gjør at jeg enklere kan endre litt i undervisningsmetodene også.

Observasjon i kvalitative studier i samfunnsfag handler om å studere mennesker i omgivelser de naturlig er i (Edgren et al., 2021, s. 141). At jeg gjør feltarbeid og er sammen med elevene under forskningen betyr ikke at jeg konstant følger etter de og observerer ting utenfor klasserommet. Jeg har fokus på det som skjer i timen når temaet er folkemordet i Kambodsja. Men ved bruk av deltakende observasjon vil jeg likevel få nærhet til fenomenet jeg skal undersøke og forsøke å forstå sammenhengen i dybden (Edgren et al., 2021, s. 142).

Observasjon krever at forsker er nødt til å lagre dataene han/hun observerer på et vis. Dette kan være gjennom for eksempel skriftlige notater, muntlige notater eller video. Når dette er samlet inn må dataene analyseres og tolkes for at det skal gi mening (Dalland, 2017, s. 97). Når man inntar rollen som observatør er man svært avhengig av egne sanser. Man bruker ofte syn, hørsel og luktesansen som innsamling av datamaterialet, og deretter kunnskap og bakgrunn for å tolke dette (Dalland, 2017, s. 98). Det å ta feltnotater kan noen ganger være utfordrende. Det kan være fort gjort å gå glipp av noe sentralt når man noterer, men om man

venter med å notere til timen er ferdig er det fort gjort å glemme detaljer som man eller tar med seg videre (Høgheim, 2020, s. 137). Høgheim forklarer at det kan være lurt å utvikle et system der en forkorter det som skrives ned. Eksempler han kommer med er «L» for lærer og «E» for elev etterfulgt av tallkode for å skille elevene (Høgheim, 2020, s. 137). For min egen del var dette en god idé da jeg allerede hadde gitt elevene en tallkode. Da kan jeg fokusere mer på å observere enn å skrive.

Som forsker og observatør kan man forebygge mye usikkerhet ved å presentere seg ordentlig. Det kan være at informantene blir mer opptatt av hvem du er enn oppgaven som skal gjøres slik at resultatet ditt ikke blir helt rett. Jeg har kjennskap til informantene fra før og har en del relasjon til de, så de slipper usikkerheten rundt meg som forsker i stedet for om jeg hadde vært en totalt fremmed. For at informantene skulle bli enda tryggere presenterte jeg oppgaven tydelig og var åpen for spørsmål om det var noe de lurte på. Hovedpoengene jeg kom med var hva oppgaven handlet om, informantenes rolle i oppgaven og hvordan de holdes anonyme i oppgaven.

Under undervisningstimene brukte jeg metoden ustrukturert observasjon. Dalland forklarer ustrukturert observasjon som: «En slik uformell tilnærming betyr at vi ikke på forhånd har bestemt oss for hva vi skal se etter (Dalland, 2017, s. 104)». Ved å bruke denne metoden kan det hjelpe forskeren med å stille andre spørsmål som man undrer på. Siden forskeren ikke ser etter noe bestemt, kan handlinger og utsagn fange opp interessen til å finne ut mer om bakgrunnen til at handlingen skjedde eller hva som ble sagt. Dalland skriver at det egentlig er en del struktur i ustrukturert observasjon. Man er nødt til å skrive ned med en gang det er anledning til det og det kan være bra å ta seg pauser i observasjonen for å notere (Dalland, 2017, s. 104). Jeg benyttet anledningen til å notere ned da elevene jobbet med oppgavene. Det egnet seg ikke helt å ta en pause midt i en aktivitet for at jeg skulle notere. Derfor måtte jeg etter beste evne huske hendelsene så detaljert som mulig.

Det er viktig å skrive ned førsteinntrykket så raskt som mulig etter observasjonen. På samme måte som ved intervju vil førsteinntrykket kunne fungere som et korrektiv i arbeidet med analysen av observasjonen. Dette er viktig selv om inntrykket etter analysen viser seg å være annerledes enn førsteinntrykket ditt (Dalland, 2017, s. 104).

For min egen del var det vanskelig å få skrevet det ned med en gang, men jeg prøvde å få det ned så fort som mulig slik at ikke detaljer skulle bli borte da jeg noterte ned. At jeg ikke hadde det samme inntrykket etter at jeg hadde analysert det, var ikke helt overraskende. Jeg

var nødt til å se tolkningen i lys av den kvalitative innholdsanalysen og analyserte de to sammen for å komme til en konklusjon på hvordan utviklingen av den historiske empatien har vært.

Nå som vi har gått gjennom de to hovedmetodene som ligger til grunn for min empiri, går vi videre til utvalget av informanter som har deltatt i forskningen.

3.2 Utvalg av informanter

Informantene til masteroppgaven er ungdomsskoleelever i Stange Kommune i alderen 14-15 år. Dette er en klasse jeg kjente relativt godt fra tidligere. Klassen består totalt av 22 elever, hvor 14 stykker ønsket å delta i prosjektet. Ettersom jeg ikke er kontaktlærer eller faglærer for klassen, har jeg sendt med informasjonsskriv til elevene og deres foreldre gjennom faglærer. Noe jeg tok nytte av ved det å kjenne klassen fra før, var å legge opp til ulike arbeidsformer i undervisningen som jeg trodde kunne passe enhver. Samtidig hadde jeg en viss idé om hva som var gjennomgått tidligere med henhold til den kalde krigen, så jeg kunne hjelpe de å knytte folkemordet i Kambodsja til noe de var litt mer kjent med. Jeg ønsket i denne perioden å se på utviklingen av elevers historiske empati ved mer distanserte hendelser. For å optimalisere dette mest mulig var jeg nødt til å legge til rette for flere ulike arbeidsformer for å inkludere flest mulig av elevene i undervisningen.

Under perioden hadde jeg ikke bare rolle som forsker, jeg var også lærer for elevene. Som observatør hadde jeg dermed en aktiv rolle. En aktiv observatør vil si at forskeren befinner seg i forskningsfeltet og deltar i aktiviteten til de som observeres (Høgheim, 2020, s. 135–136). Observasjon er bruk av alle sansene, så det å kunne være i sentrum og observere, i mitt tilfelle, med både syn og hørsel ga meg et større innblikk i deres oppfatning av historien enn det kun elevoppgavene ville gitt. Jeg kan ha hatt den fordel ved at elevene tørr å være mer seg selv ettersom vi har en viss relasjon fra før.

I forkant av undervisningen valgte jeg å gå nøye prosjektet mitt og forklarte mer konkret hva de hadde valgt å være med på. Informasjonsskriv kan være litt utfordrende å forstå for ungdomsskoleelever, så jeg ønsket å presisere mer hva de skulle gjennomføre og hvordan de var med å påvirke mitt prosjekt. Dette ble gjort for å skape en større tillit og bedre relasjoner, og presisere at deltakelse i prosjektet var helt frivillig. De fikk også den konkrete beskjeden

før hver økt at de hadde mulighet til å melde seg av når som helst, og at dette ikke ville påvirke deres relasjon til hverken skolen, faglærer eller meg som både forsker og lærer.

3.3 Datainnsamling

Til mitt forskningsprosjekt har jeg tatt i bruk to ulike metoder for datainnsamling. Begge to er kvalitative metoder som har som mål å gi meg data, slik at jeg skal kunne svare på problemstillingen min på best mulig måte. Første metoden jeg har brukt er skriftlig innlevering. Det har vært to innleveringer, der jeg har brukt den første oppgaven som en kartlegging på hvor utgangspunktet til eleven er, og en avsluttende oppgave for å prøve å se utviklingen til eleven gjennom undervisningen. Den andre metoden jeg har tatt i bruk er observasjon. Den ble viktig for alt som skjedde rundt undervisningen og oppgaveskrivingen. Jeg ser for meg at enkeltvis ville disse metodene gitt litt lite data å jobbe med for å se på utviklingen av historisk empati hos elever, men de fungerer godt sammen da jeg har fått mer data å jobbe med.

Noe jeg anså som viktig for prosjektet var at elevene følte seg sett og hørt gjennom undervisningen. Ettersom jeg har en relasjon til elevene fra tidligere, hadde jeg et visst perspektiv på hvilke arbeidsmetoder som kanskje ville passe for elevene. Dessverre er det ikke sånn at alle elevene foretrekker de samme arbeidsformene, så her valgte jeg å ha litt variasjon mellom å skrive, forelesning, refleksjon og bevegelse i timen. Disse arbeidsformene er noe elevene er komfortable med, så dette var med på å bygge trygge rammer for elevene i undervisningen.

Som nevnt var en av metodene jeg brukte for datainnsamling observasjon. Der trådte jeg inn i rollen som en deltakende observatør, hvor observasjonen var ustrukturert. Det vil si at jeg på forhånd ikke visste helt konkret hva jeg så etter annet enn hva som skjedde i undervisningen om folkemordet i Kambodsja. Den ustrukturerte og utforskende observasjonen kan være viktig for å få nye opplysninger (Edgren et al., 2021, s. 144). I mitt tilfelle opplysninger om utvikling av historisk empati som ikke synes gjennom tekst. Et lite dilemma jeg hadde var da jeg skulle notere ned observasjonene mine. Enten kunne det gjøres straks det ble observert og da bryte opp timen, eller så kunne det gjøres når elevene arbeidet med oppgaver og eventuelt etter timen. Det negative med å gjøre det slik er at noen detaljer fra observasjonen kan bli borte etter en viss tid. Jeg valgte å loggføre det under oppgaveskrivingen og etter timen, da jeg mente at dette var mest gunstig for flyten i

undervisningen og elevenes læringsutbytte. Under undervisning nummer to ble alt loggført etter timen da mye av timen var jeg svært aktiv selv i undervisningen. Dette var også timen jeg fikk observert mest. Her var det såpass varierte arbeidsmetoder gjennom hele økta, slik at elevene også var veldig aktive selv i timen.

Den andre metoden jeg gjorde var innsamling av elevtekster. Denne besto av to oppgaver fordelt på to ulike undervisningstimer. Den første oppgaven ble brukt til en kartlegging av hvordan elevenes historiske empati var. Før oppgaven ble gitt hadde jeg kort gjennomgått folkemordet i Kambodsja, slik at elevene ikke skulle famle i blinde når de skreiv.

Kartlegginga var en oppgave der de skulle skrive en dagbok. Den skulle bestå av tre avsnitt der hvert avsnitt skulle representere ulike år i perioden røde Khmer styrte. Under den avsluttende oppgaven siste timen skulle elevene skrive en fortelling om et søskenpar.

Opgaven skulle bestå av to avsnitt, der de skulle skrive i tredjeperson i det første avsnittet. I det andre avsnittet skulle de «hoppe inn i hodet» på en av hovedpersonene og skrive i førsteperson. Det jeg så på som utfordrende med disse oppgavene var at jeg følte at det tok mye tid fra undervisningen. I tillegg er det enkelte som ikke er så glad i å sitte rolig og skrive. Med kun tre undervisningstimer skulle jeg ønske jeg også kunne fått mer tid til andre arbeidsmetoder og dykke dypere i stoffet enn det var tid til. Men på en annen side, var det også nødvendig å kunne ha noe konkret fra elevenes tanker og ikke bare handlinger.

Noe som kunne være med på å påvirke data jeg samlet inn er det Dalland (2017) kaller forskningseffekten. Den handler om at informantene kan handle annerledes dersom de vet at de blir observert. Derfor må man vurdere i hvilken grad informantene kan ha latt seg påvirke av at de befant seg i en forskningssituasjon (Dalland, 2017, s. 119). Etter hva jeg har opplevd, kunne det virke som informantene enten hadde glemt litt at de ble observert, til tross for at det ble informert om før hver økt, eller så lot de seg påvirke i svært liten grad av dette. I neste delkapittel skal vi se på hvordan analysen av den innsamlede dataen ble gjennomført.

3.4 Analyse

I min oppgave har jeg brukt verktøyet NVivo til å hjelpe meg med å kode og analysere den innsamlede dataen. Det jeg samlet inn av data besto av elevtekster med 2 oppgaver og observasjonsnotat fra undervisningstimene. Elevenes formuleringer og eventuelle skrivefeil

er ikke blitt endret på. Videre kommer det to underkapitler som tar for seg prosessen med koding, og hvordan elevene ble vurdert.

3.4.1 Koding

Koding er en tilskrivning av en kategorisk merkelapp til en bit av en data, som er enten bestemt på forhånd eller en respons på dataen som har blitt innsamlet (Cohen et al., 2018, s. 668). Jeg har forholdt meg til en form for abduktiv tilnærming. Det er en kombinasjon av både induktiv og deduktiv tilnærming. Som Thagaard (2018) skriver bidrar en abduktiv analyse av dataene til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, samtidig som vår teoretiske forankring hjelper med utvikling av forståelsen av dataen (Thagaard, 2018, s. 184). Med både Endacott & Brooks sine begreper av historisk empati og med Davisons tidligere forskning av affektiv og kognitiv aspekt ved historisk empati i bakhodet, kodet jeg elevtekstene i veldig bredt spekter først. Dette vil si at første runde med koding kun skulle fortelle hva setningene faktisk sa uten å koble de direkte til teori. Deretter så jeg etter sammenhenger mellom kodene, hvor jeg for eksempel kategoriserte alle type følelser inn i en hovedkategori. Som Cohen et. Al. (2018) forklarer videre så kan den samme tekstdataen ha flere koder tilskrevet seg, avhengig av hvor rikelig innholdet er (Cohen et al., 2018, s. 668). I mitt tilfelle var det svært ofte plass til flere koder i samme frase. Her kunne jeg da se hvor mye av følelsesaspektet som var brukt i hver enkelt oppgave og se det opp mot den andre oppgaven de skrev. Kodene endte opp til slutt i to kategorier, affektiv og kognitiv. Jeg har sammenliknet bruken av den kognitive og affektive siden, hvor jeg har telt antall ganger de har blitt referert til. Hvilke koder og hvordan jeg har fordelt dem vises i tabell 1 og 2:

Affektiv		
Trist	Sult	Nyskjerrig
Alene	Redsel	Sint
Empati	Uviten	Trygg
Familie	Utrygg	Perpektivtaking
Frykt	Tortur	Selvsildring
Hat	Beskyttelse	Død
Håp	Mord	Dramatisk
Lettet	Slaveri	Undrende
Lykke	Reflekterende	

Tabell 1: *Affektive koder*

Kognitiv		
Faktabasert	Økologi	Parti
Internasjonalt	Omgivelser	Makt
Ideologi	Forandring	Påvirkning
Kamp	Revolusjon	Bombe
Leder	Historisk Kontekst	Motorisert
Soldat	Dagsaktuell	

Tabell 2: *Kognitive koder*

Når man koder, er det også ting man må passe på. Forskeren må være sikker på at denne metoden er den riktige metoden å bruke for sin forskning, da det kan være en risiko å miste kontekst og sekvensen i kodingen og innhenting av data (Cohen et al., 2018, s. 673). I neste underkapittel ser vi nærmere på hvordan vurderingen av historisk empati hos elevene foregikk.

3.4.2 Vurdering

Ettersom kodingen kom på plass, tok jeg i bruk vurderingsmodellen (Se Tabell 2 og 3 under) for å få et enda nærmere blikk fra selve teksten. Selv om teksten står oppført med masse referanser, kan det være forskjellig hvordan de for eksempel har formulert seg i teksten. Uten vurderingsmodellen kan det også ses som jo mer en skriver, desto mer referanser og dermed vist høyere historisk empati. I eventuelle sitater fra elevtekster, forandrer jeg litt på formuleringen for oppgavens skyld. Denne forandringen endrer ikke meningen til eleven, men heller forsterker den. Vurderingsmodellene jeg vurderte ut ifra ser slik ut:

Høy	Middels	Lav
Kan bruke fantasien for å sette seg inn i tiden og viser passende følelser	Bruker fantasien til en viss grad for å sette seg inn i tiden og viser noe passende følelser	Bruker ikke fantasi og viser heller ikke passende følelser
Lytter og kan også se ting fra andres synspunkter	Lytter, men har utfordring med å se andre synspunkter	Ikke interessert i å forstå andre synspunkter
Bryr seg og er sensitiv og tolerant mot mennesker fra historien	Bryr seg og er tolerant med historiske mennesker, men utfordringer med å være sensitiv mot dem	Bryr seg ikke og er ikke sensitiv og tolerant mot mennesker fra historien

Tabell 3: *Affektiv vurdering*

Høy	Middels	Lav
Bygger kunnskap om den historiske konteksten	Bygger litt kunnskap om den historiske konteksten	Ikke interessert i å bygge kunnskap om den historiske konteksten
Er klar over at fortiden og nåtid ikke er den samme	Vet forskjell på fortid og nåtid, men klarer ikke å bruke det når man setter seg inn i det.	Forstår ikke at det er forskjell på fortid og nåtid.
Bruker bevis og funn for å forstå/tenke på fortiden	Bruker til en viss grad bevis for å forstå/tenke på fortiden	Bruker ikke bevis for å forstå/tenke på fortiden

Tabell 4: *Kognitiv vurdering*

Som tidligere nevnt i kapittel 3.2, er modellen utarbeidet fra Martyn Davison (2014) sin forskning og bygger på grader av komponentene som blir vurdert. Videre i oppgaven skal jeg ta for meg personvern og hva dette innebærer for min forskning.

3.5 Personvern

Personvern handler om hver enkeltes rett til å styre egne personopplysninger og privatliv. I mitt forskningsprosjekt var jeg pliktet til å melde inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste; eller NSD som det er forkortet. Prosjektet ble meldt inn høsten 2022 og jeg fikk godkjenning av NSD samme høst. Jeg behandlet fulle navn fra informantene, og i og med at informantene var under 18 år, behandlet jeg også fullt navn hos verge. Disse holdes avskilt fra elevtekstene, da de ikke skal kunne knyttes til det de har skrevet. Elevenes navn er byttet ut med en tallkode som er valgt helt tilfeldig for å anonymisere de.

For at prosjektet skulle gjennomføres på en korrekt måte, delte jeg ut et informasjonsskriv som elevene og vergen kunne lese gjennom. På enden av dette var det et svarslipp hvor de kunne krysse av om hva de ønsket å delta på i forskningen. Her listet jeg opp kartleggingen, bli observert og avsluttende oppgaven. Da hadde de selv mulighet til å velge å unnlate noe om de for eksempel ikke ønsket å bli observert. På informasjonsskrivet de fikk sto det også formålet med oppgaven samt deres rettigheter og personvern. I timen forklarte jeg det også grundig og understreket at ingen personopplysninger skulle deles med noen andre enn forsker og konstaterte flere ganger at deltakelse var frivillig. Jeg presiserte også at selv om en hadde meldt seg på, kunne man når som helst under prosjektets gang, melde seg av uten at det ville få noen konsekvenser med meg som forsker, faglærer eller skolen som

institusjon. Videre skal jeg se på validitet og reliabilitet og hvordan det stiller seg i min forskning.

3.6 Validitet og reliabilitet

Bakgrunnen for valget av temaet mitt er at jeg er veldig glad i historie og syntes historisk empati var et nytt og spennende begrep jeg ikke hadde vært i nærheten av tidligere. Jeg hadde forventninger og oppfatninger om hvordan undervisningen ville påvirke informantene før undervisningen startet, og jeg hadde lest meg godt opp på temaet folkemordet i Kambodsja. Jeg hadde med meg i bakhodet gjennom alle undervisningsøkter at min subjektive mening om temaet skal holdes utenfor klasserommet, da jeg ikke er der for å påvirke elever til å tenke som meg, men heller veilede dem til å gjøre opp sine egne meninger. Dette også for at mine meninger ikke skulle være med på å påvirke resultatet og forskningen.

Reliabilitet kan knyttes til både eksplorerende og konfirmerende forskning. Min forskning knyttes mest opp mot eksplorerende forskning. Eksplorerende forskning er: «å skape kunnskap om et felt, mennesker eller fenomener uten klare antakelser om hva man kommer til å observere, der man må samle inn rike og detaljerte data (Høgheim, 2020, s. 130)». I eksplorerende forskning blir reliabilitet knyttet til den prosessen en gjennomgår for å trekke ut mening fra data, altså nøyaktigheten i det analytiske arbeidet (Høgheim, 2020, s. 215–216). Etersom jeg som forsker også har vært underviser, blir jeg hele tiden nødt til å prøve å se informantenes tekster med objektive øyne. Uten at det er mulig å fjerne forskerens subjektivitet helt, vil det være relevant å inkludere flere perspektiver og være klar over at forskeren fortolker og setter sitt preg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

Et spørsmål man må stille seg som forsker er; Hvor god eller relevant er dataene som representerer forskerens problemstilling? (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). For det første kan jeg som forsker stille meg spørsmålet om informantenes svar på oppgavene er påvirket av det faktumet at de er med på å påvirke et forskningsprosjekt. For det andre kan jeg stille meg spørsmålet om deres oppførsel endret seg ettersom de visste at de ble observert. Jeg har en relasjon til informantgruppen fra tidligere og brukte min relasjon til å betrygge de om at vurderingen av deres arbeid og oppførsel kun skulle være til forskningsmessige hensikter. Det gjør at informantenes validitet styrkes da de kan føle at de er i et mer naturlig element og vurderingen som blir gjort, ikke vil ha noe påvirkning på de

personlig. I neste delkapittel skal jeg ta for meg forskningsetikken i den gjennomførte forskningen.

3.7 Forskningsetikk

Det skal være frivillig å i forskningen. Det vil si at alle skal ha rett til å ikke delta eller kan melde seg ut av forskningen ved en senere anledning uten at den avgjørelsen skal kunne påvirke informanten på noen negative måter. Denne frivilligheten er noe informantene også skal være informert om på en måte slik at de kan forstå det. Jeg har i min forskning innhentet samtykke fra både elevene og verge før forskningen startet, og vært klar og tydelig både skriftlig og muntlig om hvilke rettigheter de har som informanter. Jeg har vært tydelig på at å ikke delta eller å trekke seg ikke får negative konsekvenser for elevene.

Høgheim (2020) viser til noen etiske retningslinjer som er rettet mot forskerkollegiet. Dette er vitenskapelig redelighet, plagiat og forskningsjuks. Vitenskapelig redelighet dreier seg om å formidle forskning uten villedelse og fordreining (Høgheim, 2020, s. 93). Det betyr at i min forskning er jeg nødt til å formidle alt jeg har gjort, og ikke utelate noe informasjon om fremgangsmåten da dette kan endre fremstillingen av hva forskningen faktisk er basert på. Plagiat handler om å ta i bruk andres arbeid og utgi det som eget (Høgheim, 2020, s. 92). Her kommer viktigheten frem i korrekt henvisning til kilder og jeg tenker at det er da bedre å henvise en gang for mye enn å henvise en gang for lite. Forskningsjuks går ut på å fabrikere forskningen sin (Høgheim, 2020, s. 93). Det vil si at man viser frem enten metoden eller analysen feil og har notert ned noe man ikke har gjort. Som Høgheim (2020) fortsetter med, så er det ikke så enkelt å begå dette helt uvitende, så lenge man noterer ned hva som faktisk er gjort og viser til de reelle dataene som er innsamlet. For min oppgave ser jeg ikke på dette som et problem. Der det kan vise seg at jeg har lite data, kan man heller diskutere hva dataene forteller og hvilke feilkilder man eventuelt kan møte på. I neste delkapittel skal vi se mer på hva feilkilder er og eventuelt hvilke feilkilder jeg kan møte på.

3.8 Feilkilder

Feilkilder er noe som kan oppstå i all forskning og det er forskerens ansvar å være klar over at disse er til stede. Med tanke på at jeg har to ulike data jeg har samlet inn, har jeg noen mulige feilkilder som må tas til høyde for. Jeg har kun vært i én klasse og samlet inn data, så

som forsker må jeg reflektere rundt hva dette vil ha å si for min forskning. Alle elever er ikke like og tilegner seg informasjon på forskjellige måter og i ulikt tempo. Så ved kun å teste én klasse blir ikke denne forskningen generaliserbar for alle elever. Derimot kan man sette denne forskningen opp mot andre tidligere forskningsoppgaver for å få et dypere syn på historisk empati i klasserommet.

Dosent ved OsloMet, Ann Kristin Larsen (2017), peker på noen feilkilder som kan oppstå ved bruk av observasjon. Hun snakker om kontrolleffekt, noe som skjer ved åpen observasjon og er når undersøkelsesobjektene vet de blir observert og endrer atferden deretter (Larsen, 2017, s. 125). Ettersom jeg hadde kjennskap til klassen fra tidligere hadde jeg litt kunnskap om hvordan atferden til elevene ville være. Min observasjon rundt dette er at elevene ikke hadde noe særlig atferdsendringer, til tross for at elevene ble påminnet før hver time at de hadde mulighet til å både trekke seg fra studien eller bli med om det var ønskelig. Videre trekker Larsen (2017) frem at som forsker, får man ikke med seg alt som skjer. Min rolle i klasserommet var både å være underviser og å være observatør. Som lærer beveger man seg mye rundt i rommet, og dette kan resultere i at ikke alt blir sett eller hørt like godt. Undervisningene utspilte seg i første time på tirsdager, så i lys av det Larsen skriver kan jeg ikke utelukke helt at jeg har vært 100% oppmerksom til enhver tid.

Jeg skal nå se på hvilke begrensninger forskningen min kan ha.

3.9 Begrensninger

Ettersom det er tidsbegrensning på oppgaven, fikk jeg ikke mulighet til å gjennomføre alt jeg ønsket. Jeg hadde mulighet til kun tre undervisningsøkter. Av forståelige grunner, tar dette tid av både skolen og ikke minst faglærer som har utallig mye en skal igjennom i løpet av et skoleår. For å fortsette på det sporet er jeg også begrenset til én klasse. Det vil si at mitt resultat begrenses til kun en liten andel elever, da det finnes mange ulike elever der ute som mulig hadde respondert på en litt annen måte til opplegget.

Som både forsker og lærer har jeg ikke kapasitet til å følge med på alt. Fra en forskerrolle kan det være at jeg ikke får med meg noen viktige hendelser som skjer i klassen på grunn av at jeg er klasseleder samtidig. Fra en lærerrolle så kan det være at jeg blir for opptatt av forskning slik at jeg mister litt fokus på hovedoppgaven, nemlig det at elevene er på skolen for å lære. Som lærer er rollen min å veilede elever til å bli demokratiske medborgere og

klare for livet som voksen. Å være i en forskerrolle samtidig kan gjøre at jeg fokuserer mer på å få inn data til eget arbeid.

I neste kapittel presenterer jeg funnene fra studien jeg har gjort på historisk empati.

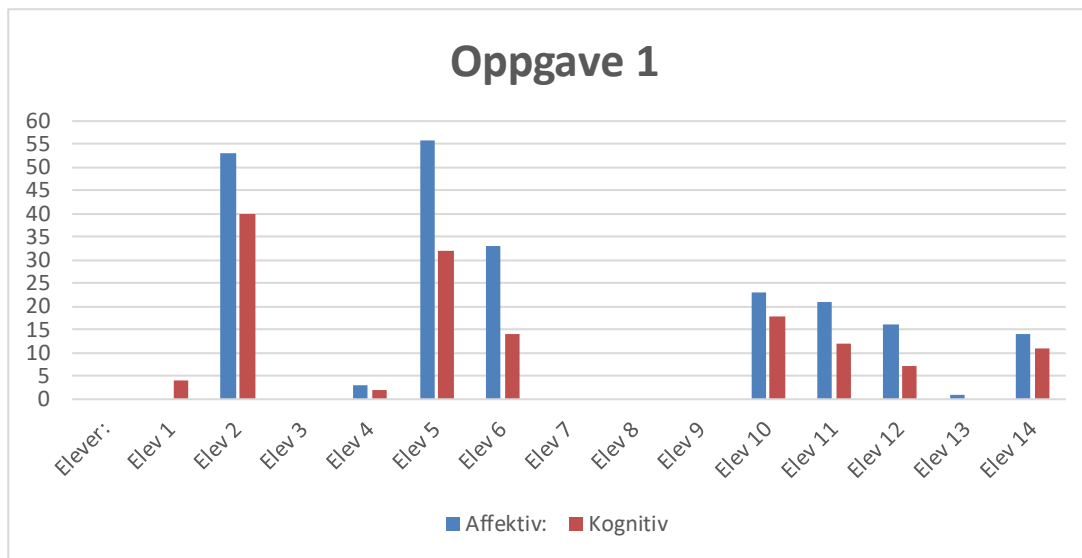
4. Funn/Analyse

Som tidligere nevnt har jeg hatt undervisningstimer i én klasse, hvor jeg først gjennomførte en kartlegging av hvor elevene ligger, fulgt av en avsluttende oppgave for å se utviklingen, og et observasjonsnotat om hva elevene viste utenfor oppgavene. Forskningen er blitt gjort ut ifra problemstillingen «I hvilken grad klarer elever i ungdomsskolen å utvikle historisk empati om mer distanserte hendelser og hvordan kan undervisning om folkemordet i Kambodsja styre utviklingen av denne kompetansen?». I tillegg har jeg tre tilleggsspørsmål.

4.1 Elevenes utgangspunkt for historisk empati

Før jeg begynte å gjennomføre selve forskningen, så jeg det som nødvendig å gjennomføre en kartlegging av elevenes bruk av historisk empati. Dette er fordi min problemstilling baserer seg på elevenes utvikling av historisk empati, der utvikling er et nøkkelord. Jeg gikk gjennom folkemordet i Kambodsja på tavla for å gi et overflateblikk av hva det handler om. For å kunne ha en rød tråd gjennom oppgavene de skulle skrive, skulle også kartleggingen innebære folkemordet i Kambodsja. Oppgaven gikk ut på å skrive en dagbok i førsteperson basert på tre ulike perioder fra Røde Khmers styret. Elevene fikk 20 minutter på oppgaven før vi avsluttet timen med en rask oppsummering.

Noe jeg så for meg og som kom frem ved kartleggingen var at ikke alle er like motiverte til å skrive. Enkelte fikk ned kun et par setninger, noen fikk ikke ned noe, mens andre fikk ned mye og var svært engasjerte. Ved den første oppgaven har jeg i etterkant telt antall koder som har vært knyttet til et affektivt eller kognitivt aspekt ved historisk empati. De affektive og kognitive referansene er et resultat av hvorvidt kodene var følelsesbasert eller faktabasert. Resultatet fra oppgave én blir presentert under i Figur 2.



Figur 2: Referanser fra oppgave 1

Slik diagrammet viser her, så har de aller fleste vist mer av den affektive siden enn den kognitive. Elev 3 og 9 var ikke til stede den første timen og har derfor ikke fått vært en del av kartleggingen. Elev 7 var kun til stede ved slutten av timen, så personen hadde ikke noen forkunnskaper om folkemordet før oppgaven var satt i gang. Hos Elev 1, 4, 8 og 13 var det veldig lite eller ingen data som var nedtegnet. Som også vist i diagrammet kan en se at elev 2 og elev 5 var svært engasjerte i skriveoppgaven. De viste at de fra begynnelsen av hadde tendenser til å vise historisk empati både affektivt og kognitivt.

Hvis vi ser bort i fra skriveoppgaven, var det enkelte ting som også kom frem i observasjonsnotatet. Da vi begynte på temaet så var det en relativt stille og lite muntlig aktivitet fra elevene. Dette kan være et resultat av at de ikke visste noe om temaet fra før. Ettersom de nylig hadde hatt om den kalde krigen, koblet jeg opp temaet mot det og fikk med meg et par som ville være med å svare. Spesielt elev 4 og elev 5 var mest aktive muntlig i første timen. Sammen med de var det en kommentar fra elev 6 som satte seg fast. Personen snakket om at det var snø ute og at det er det hvertfall ikke i Kambodsja, da hadde det i så fall blitt lite produksjon av ris. Personen refererte til Pol Pots idé om å starte fra år 0 og gjøre hele Kambodsja om til et land som levde av kun risproduksjon. Kommentaren viser at denne personen klarer å anvende kunnskapen og fakta hen i sammenheng med dagens situasjon.

4.2 Elevenes dypdykking og utøvelse av historisk empati

Dette delkapittelet omhandler hovedsakelig det som foregikk i time nummer to. Opplegget besto av en gruppeoppgave, dilemmaer og nedtegnelse av syn, tanker og følelser i forhold til bilder som ble vist. For en glidende start på timen ble det gjort en rask oppsummering av hva som ble gjennomgått forrige time. Som forrige gang var elev 4 og elev 5 svært ivrige muntlig i timen. Elev 9, som ikke var til stede forrige time, var også veldig engasjert i tema og hva som hadde blitt gjennomgått tidligere.

Det ble gjennomført en gruppeoppgave, der elevene fikk hvert sitt tema de skulle fordype seg i og presentere for de andre gruppene. Elevene ble delt inn i fire grupper ettersom det var fire temaer som skulle undersøkes. Gruppe 1 fikk S-21 (Avhørssenteret), gruppe 2 fikk Røde Khmer, gruppe 3 fikk Kambodsja før Røde Khmer og gruppe 4 fikk Kambodsja i dag og se hvorfor det er som det er. Først og fremst fikk elevene beskjed om å være kildekritiske og ikke bruke Wikipedia som kilde. Dette er fordi det som står på Wikipedia ikke har navn på forfatter i de aller fleste tilfeller. Dette skapte en god del interesse blant elevene og mye god faglig prat under oppgaven. Faglærer gikk også rundt og diskuterte med elevene rundt det de hadde funnet og elevene virket svært engasjerte. Gruppen som hadde fått i oppgave å finne ut mer om S-21 (avhørssenter) møtte en elev på litt utfordringer med å finne informasjon, så motivasjonen til eleven stagnerte litt. Resten av gruppa arbeidet godt allikevel til tross for dette. Utenom dette var det spesielt en kommentar som ble lagt godt merke til: «Jeg er så glad jeg bor i Norge, men allikevel ikke». Med dette forklarte personen at siden hen bor i Norge, finner hen mye å klage på, men også mange andre som har det verre. Dette var en av elevene som ikke ønsket å vise seg så mye skriftlig, men var en muntlig aktiv elev. Om all form for vurdering av historisk empati skulle vært skriftlig, kan det være at utfallet for denne eleven hadde vært annerledes.

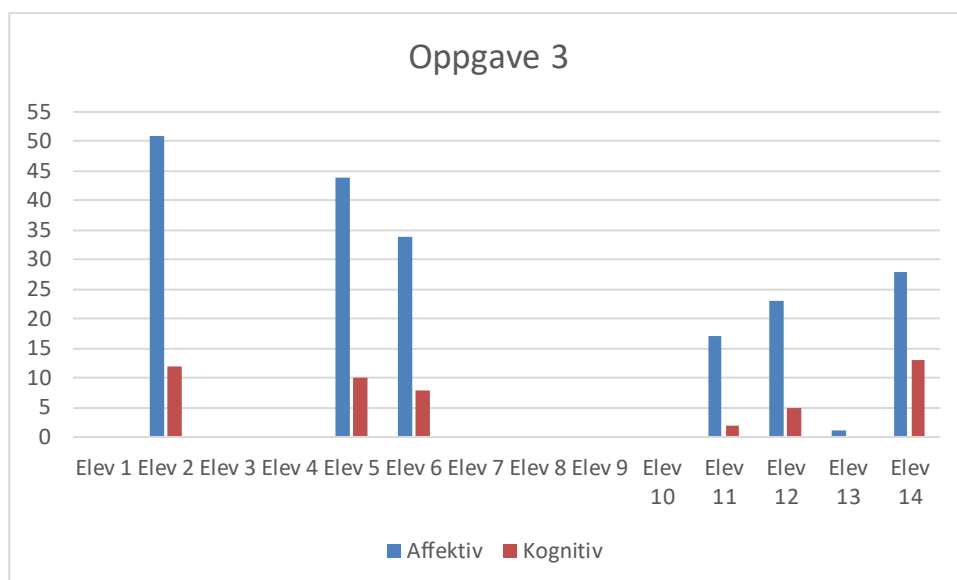
Neste oppgave var en praktisk oppgave. Her skulle elevene få ulike dilemmaer de var nødt til å ta stilling til. Dilemmaene som ble presentert startet på et veldig generelt nivå som «Ville du blitt skuespiller eller popstjerne?». Deretter spisset de seg mer mot folkemordet, hvor siste dilemma var «Under Røde Khmers regime, ville du vært soldat eller bonde?». Dette var kanskje det dilemmaet som splittet gruppen mest. Enkelte av elevene klarte å lese mellom linjene og forklarte høyt det dilemmaet sto for. Etter kunnskapen de tilegnet seg i forrige time, visste de hvilke arbeidsoppgaver både soldaten og bonden hadde og hva som hadde skjedd om det ikke ble gjennomført. Enkelte valgte å være soldat for å kunne redde mest

mulig mennesker også uavhengig av konsekvensene det hadde gitt de. I denne øvelsen var det også en elev som bemerket seg ekstra rundt et utsagn. Dilemmaet handlet om at man sto ved en toglinje og hadde mulighet til å endre spor. Da hadde toget kun tatt livet av én og ikke fem. Dette ble også gjort som et dynamisk dilemma. Det ble endret etter hvert, hvor en av gangene var det et nært familiemedlem som var den ene personen. Ut ifra det, valgte en elev å redde de andre fem som lå der og begrunnet med at de hadde familie de også. Eleven viste at hen var reflektert og empatisk i forhold til situasjonen hen ble presentert for. Utenom dette viste denne øvelsen at aktivitet i klasserommet skaper et høyt engasjement, og elevene kom med saklige begrunnelser for sine standpunkt under dilemmaet.

Den siste øvelsen elevene var gjennom var en serie med bilder, hvor de skulle notere ned hva de fysisk så og sine tanker og følelser rundt bildene. De skulle deretter dele sine notater med læringspartner. Bildene var relevante mot temaet der de ble vist for eksempel bønder i en risåker eller barnesoldater fra den Røde Khmer. Etter første observasjon var det en del som glemte litt å se på bildet fordi de var for opptatt med å notere. Videre ble det observert at det var en relativt splittet gruppe angående hva de hadde notert og delt med læringspartneren. Enkelte noterte ned kun det kognitive rundt bildene, altså konkret hva bildene viste. Andre noterte i tillegg sine egne tanker og følelser rundt bildene. Rundt denne oppgaven ble det observert at elev 11 var den første som inkluderte sine egne følelser rundt bildene. Elev 4 tok med seg og brukte begrepet teppebombing som hen tidligere hadde fundert på hva betydde.

4.3 Elevenes utvikling av historisk empati

Siste time var 30 minutter kortere enn de foregående, så her var jeg nødt til å få mest mulig ut av timen. Denne timen besto hovedsakelig av den avsluttende oppgaven elevene skulle skrive for å vise progresjonen de hadde hatt i emnet og historisk empati. Sammen med dette var det en refleksjonsdel på slutten, der elevene skulle reflektere rundt temaet og hvorfor vi gikk gjennom det. Den avsluttende oppgaven gikk ut på å skrive en fortelling om to søsken, der det første avsnittet skulle skrives i tredje-person og avsnitt nummer to skulle skrives i første-person som en av søsknene. Elevene fikk 35 minutter på oppgaven og resultatet fra oppgaven vises i Figur 3 under:



Figur 3: Referanser fra oppgave 3

I dette diagrammet kan man se tydelige endringer fra det første diagrammet. Det første tydelige synet er at her har kun 50% av deltakerne svart på oppgaven. Av de 50% som har levert så kan man se at forholdet mellom affektiv og kognitiv har endret seg. Det er betraktelig høyere andel av affektive referanser i motsetning til kognitive referanser. Om man tar elev 2 som et eksempel kan man se at denne eleven hadde i oppgave én (Se Figur 2) 13 referanser i differanse mellom de to komponentene. I oppgave tre (Se Figur 3) ligger differansen på de to komponentene på 39 referanser. Denne utviklingen kan man også finne hos de andre elevene. Elevene viste også tendenser til å være litt lei av å skrive selvstendig. Idéen var at kartleggingen og den avsluttende oppgaven skulle være i like rammer slik at utviklingen og resultatet skulle gi så pålitelig utslag som det var mulig.

4.4 Hvilken av komponentene ga mest utslag?

Som nevnt kan man se på oppgavene at det er de affektive kodene som er i flertall. Dette dreier seg i hovedsak om alle koder jeg har gitt tekstene deres. I tillegg har jeg tatt i bruk vurderingsmodellen som jeg har laget (Se Tabell 3 og 4), som er tatt i utgangspunkt i Martyn Davisons forskning. Dette gjorde jeg for å få et større helhetlig bilde av tekstene og deres tanker og ikke bare tallene de viser. Som vist i Figurene er det ikke alle som har svart på alle oppgavene. Vurderingene her inngår i et helhetlig inntrykk fra første timen og også på

hvilken måte de har utviklet historisk empati gjennom undervisningsøktene. Enkelte utøvte best historisk empati gjennom muntlig aktivitet og handlinger.

4.4.1 Affektiv vurdering

Ut ifra vurderingen som er blitt gjort er det ingen av elevene som har scoret lavt på affektiv vurdering. Enkelte har scoret på middels nivå, og andre har allerede fra begynnelsen vist tendenser til høy affektiv vurdering. Enkelte elever er det ikke nok data å vurdere på skriftlig, men noen av de har deltatt muntlig i timen med mulighet for å kunne gi tilbakemeldinger på dette. Elev 14 skilte seg litt ut i kartleggingen. Eleven scoret høyt på alle kriteriene av affektiv historisk empati. Dette er ikke en elev som hadde de høyeste referansene i oppgavene sine, men innholdet oppfylte kriteriene på en god måte. Et eksempel er det første avsnittet eleven skrev:

For fem år siden ble prinsen vår drept under et statskupp. Nå har vi endelig fått nytt styre. Røde khmer under ledelse av Pol Pot har lovet oss store ting og ankom som helter. Alle er spendt på hva de kommer til å gjøre først, men vi forventer store ting (Elev 14, Oppgave 1, 2022).

Eleven bruker sin egen fantasi til å sette seg inn i denne tiden og viser passende følelser ut ifra situasjonen eleven har satt seg selv inn i. I forhold til gjennomgangen som ble gjort i starten av første time for å få en oversikt over hva tema handlet om, har eleven plukket opp at ikke alle var imot at Røde Khmer skulle ta over. Generalen som styrte landet hadde støtte fra USA, som tidligere hadde bombet Kambodsja og drept sivile. Eleven er også tolerant og sensitiv mot mennesker fra fortiden i dette avsnittet. For det første tar hen et perspektiv som sympatisk med Røde Khmer, mens hen i andre avsnitt avskriver dette etter at de begynte folkemordet. Eleven klarer å bruke dette perspektivet med en forståelse for hvorfor Røde Khmer fikk mange tilhengere i begynnelsen. For det andre forklarer avsnittet hvorfor sivile hadde tro på Røde Khmer i utgangspunktet. I oppgave tre har eleven opprettholdt de affektive refleksjonene. Eleven bruker sin fantasi for å sette seg inn i tiden og viser passende følelser. Et eksempel fra siste del i første avsnitt hvor elevene skulle skrive om et søskenpar fra Kambodsja. Hen skriver:

Arun var gladere enn noensinne siden de også hadde stengt alle skolene i landet også. Han hadde merket en endring på humøret til moren og faren, men tenkte ikke så mye over det. Han hadde jo mer tid til å leke ute i hagen enn noen gang før! (Elev 14, Oppgave 3, 2022).

Eleven har et fortellerperspektiv i første avsnitt, hvor fokuset er rettet mot en av personene de skulle skrive om. Siden hovedpersonen er et barn, har eleven også uttrykt tankene et barn

kan ha, også i dag. Arun, som det skrives om i avsnittet, får mer fritid fordi skolen er stengt. Røde Khmer ønsket ikke utdannede mennesker i landet, så eleven bruker barnets tanker og følelser for å få frem at stengte skoler er et resultat av at Pol Pot ønsket mennesker med helt lik bakgrunn. Eleven viser også toleranse og sensitivitet mot Arun. Uten å skrive det rett ut forteller eleven at Arun i første omgang er et lykkelig barn uten bekymringer, men at han merker noe annerledes med foreldrene sine og viser til hva som skjer i fremtiden under Røde Khmers styret.

En elev som viser stor affektiv utvikling, er elev 6. Eleven fikk middels på to kategorier og høy på én. Eleven bruker fantasien til en viss grad for å sette seg inn i tiden og viser noe passende følelser. Om man ser på utsagnet fra oppgave 1 «Det finnes vel en annen måte å få en revolusjon på? Bombeangrep kalles overdrivelse», uttrykker eleven en følelse i form av uenighet og sinne. Dette er ikke helt feil og alle mennesker reagerer ulikt, men en mer passende reaksjon når dette skjer kan være frykt og redsel. Til tross for at elevene ikke skulle skrive om en virkelig person, representerer deres karakter menneskene fra fortiden. Av den grunn burde elevenes tekster være sensitive og tolerante mot personen de selv er eller personen de skriver om er mot andre. Eleven skrev i sin tekst:

For noen dager siden fikk jeg beskjed om at alle Kambodsjanere skal bli kommunister. Jeg er for det stikk motsatte. Jeg har alt jeg noen gang skulle ønsket meg. Penger, klær. Det hadde vært så deilig om alle kunne leve som meg (Elev 6, Oppgave 1, 2022).

Sitatet viser til en litt usympatisk holdning rundt mennesker som ikke har like mye. Om man har frynsegodene nok til å klare seg og litt til, kan man ha en liten forståelse for denne holdningen. For andre som ikke har de samme fordelene, kan utsagnet virke litt lite sensitivt. Se bort ifra det virker elevens tekst som en fantasifull, men reell tekst med flere gode punkter.

Utviklingen til elev 6 fra kartleggingen til den avsluttende oppgaven har vært god på den affektive siden. Hen har gått fra å to kriterier på middels og én på høy, til at alle tre er blitt vurdert som høy. Eleven bruker sin fantasi til å sette seg inn i tiden og viser passende følelser. Oppgaven baserer seg på å skrive i to ulike perspektiv og med det klarer eleven å se ting fra flere synspunkter. Eleven viser også at hen bryr og er sensitiv og tolerant mot mennesker fra fortiden. Et godt eksempel fra elevens oppgave er:

Sovann husket ikke hvordan Kambodsja var før røde Khmer tok over, men hun hadde hørt at det var et fint sted. Sovann så ut på alle menneskene som ble pisket i varmen. Det så forferdelig ut. Hun var redd for at hun en gang måtte bli pisket som resten av familien sin. Å bli pisket til døden sånn som hennes egen onkel døde (Elev 6, Oppgave 3, 2022).

Som sitatet viser skriver eleven her i et tredjepersons-perspektiv. Hen viser her en frykt for det vonde og skaper seg et fiktivt bilde av de som blir pisket, hvor man ser gjennom Sovann sine øyne. Samtidig virker det som at elev 6 ønsker at leseren skal forstå frykten enda mer ved å forklare at det var slik hennes onkel døde. Utviklingen til denne eleven kan man se ved å studere de to lengre sitatene. I det første sitatet viser eleven en helt annen holdning til historien enn hva hen gjør i andre sitat. Den litt overlegne tonen eleven viser i første sitat er blitt byttet ut med en mer empatisk skrivemåte.

De resterende elevene som hadde nok data til å kunne bli vurdert skriftlig viser alle til en utvikling i forhold til vurderingskriteriene. Utviklingen til elev 5 viste seg å være litt annerledes. I første oppgave ble eleven vurdert til høy i bruk av fantasi og vise passende følelser, middels ved at hen lytter, men har utfordringer med å se andre synspunkter, og høy ved at hen bryr seg og er sensitiv mot historiske personer. I oppgave tre ble eleven vurdert til middels ved bruk av fantasi og viser noe passende følelser, høy på at hen lytter og kan se andre synspunkter, og høy på at hen bryr seg og er sensitiv mot historiske mennesker. Eleven har altså flyttet seg opp fra middels til høy når det kommer til å lytte og se andre synspunkter, men har gått fra høy til middels når det gjelder å bruke fantasien og vise passende følelser. Hvis man ser på disse to sitatene:

Lurer på hva som kommer til å skje med oss. Majoren vår sa at vi kommer til å kjempe noen dager til, maks en uke. Etter det kommer general Lon Nol til å kapitulere og be alle troppene hans overgi seg. Han sa at vi kommer til å bli sendt til en arbeidsleir eller noe. Bare i noen måneder før vi slipper fri. Og får komme tilbake til familiene våre (Elev 5, Oppgave 1, 2022).

De går bortover gangen, tar en sving til venstre, går ned enda en trapp og tar en sving til høyre. Før Arun og Sovann stopper opp igjen ved en sving. Aurn tar fram speilet med det. Der ser han den vanlige vaktposten med 5 soldater. Arun tar tilbake speilet og begynner å gå igjen tett fulgt av Sovann (Elev 5, oppgave 3, 2022).

Som vi kan se i disse er det to forskjellige måter å skrive på. Det første avsnittet viser til en sammensetning av både nåtid og fremtid, hvor personen i handlingen blir fortalt noe som viser seg å ikke være sant i ettertid. I andre sitatet blir handlingen mer stakkato skrevet. Det vil si at handlingen er skrevet slik at du følger hver eneste bevegelse hovedpersonen gjør, uten at selve handlingen i fortellingen er spesielt i fokus. Skrivemåten i sitat nummer to gjør at det ser mindre fantasifullt ut enn det det kan gjøre i det første sitatet. Det å lytte og se

andre synspunkter vises senere i det avsnittet. Eleven skriver: «Dere får ikke lov til å gå ut i dag. Hvorfor ikke spør Arun. De driver med henrettelser i dag. Og vi har fått ordre om å ikke slippe noen ut (Elev 5, oppgave 3, 2022)». Røde Khmer blir ofte beskrevet som brutalt, men her viser også eleven en mer medmenneskelig side av soldatene og viser hen kan se andre synspunkter i tillegg.

4.4.2 Kognitiv vurdering

Den kognitive utviklingen skjer ved økt kunnskap om den historiske hendelsen. Ettersom kartleggingen ble gjort etter at det hadde blitt gjennomført en kort undervisningsøkt, er det heller ingen av elevene her som ligger lavt. Enkelte elever var svært interessert i å få fakta korrekt, og spurte under oppgaveskrivingen om spørsmål som de kanskje hadde misforstått eller ikke hadde fått helt med seg. Igjen er elev 5 nevneverdig for resultatene sine. Eleven scoret høy på alle tre komponentene i oppgaven, og dette var også en elev som var svært ivrig på få kunnskapen sin riktig. Et eksempel er dette sitatet:

Vi kjemper fortsatt i utkantene til hovedstaden, men den er så godt som tapt. Lurer på hva som kommer til å skje med oss. Majoren vår sa at vi kommer til å kjempe noen dager til, maks en uke. Etter det kommer general Lon Nol til å kapitulere og be alle troppene hans overgi seg (Elev 5, Oppgave 1, 2022)

Slik sitatet viser har eleven henvist til perioden hvor General Lon Nol har tatt over Kambodsja. Dette var mannen som styrte Kambodsja, med støtte fra den amerikanske presidenten, før Røde Khmer tok over. Kunnskapen er noe eleven tilegnet seg i den korte undervisningsperioden før kartleggingen ble gjennomført. Eleven var aktiv under kartleggingen og spurte om detaljer hen lurte på for å få det riktig historisk sett. Noe som var litt underlig er ved elevens oppgave 3, viser ikke eleven like mye kunnskap rundt den historiske konteksten. Her er eleven flyttet fra en høy til en middels. I oppgave 3 forsvinner litt av den historiske konteksten i samtalen mellom søskenparet. For eksempel skriver eleven:

Jeg snudde meg og begynte å gå bortover med Sovann tett i hælene på meg. Vi gikk samme veien tilbake til leiligheten og satt oss ned i sofaen. Hva nå sa Sovann. Jeg er så sulten at jeg nesten ikke klarer å bevege meg. Jeg vet ikke svarte jeg. Vi må vente til i morgen og prøve på nytt (Elev 5, oppgave 3, 2022)

Eleven beskriver mye rundt hovedpersonenes tanker og følelser, men lite av det som skjer rundt dem. Som en kan se er det mye fokus på sult i dette sitatet, noe som er kunnskap

eleven tok til seg under undervisningstimene. Blant befolkningen i Kambodsja, var det lite mat fordelt på hver til tross for hvor mye ris som ble produsert. Eleven viser også til at hen er klar over at fortid og nåtid ikke er det samme i neste sitat:

Min søster og jeg er på vei til butikken for å hente rasjonene våre sier Arun. Stopp sier den ene soldaten. Han er sjefen deres. Dere får ikke lov til å gå ut i dag. Hvorfor ikke spør Arun. De driver med henrettelser i dag. Og vi har fått ordre om å ikke slippe noen ut. Det var de smellene dere hørte i stad (Elev 5, oppgave 3, 2022).

Som eleven skriver, så skal de hente rasjonene på butikken. Dette kan vise til at søsknene er bosatt i nærheten av en by, hvor matrasjoner blir hentet der og ikke kjøpt som det ville blitt gjort i nåtiden. Under styret til Røde Khmer var henrettelser også normalt, som nevnt tidligere på grunn av at de ønsket et renrasert land hvor alle skulle ha like forutsetninger.

Elev 11 er en elev som har vist en god utvikling av både affektiv og kognitiv aspekt ved historisk empati. I oppgave nummer én, er eleven vurdert til middels på kunnskap om den historiske konteksten, høy ved å vite at fortid og nåtid ikke er den samme, og middels til å bruke bevis for å forstå fortiden. Et eksempel er dette sitatet:

Det har vært ca 1 år siden den røde Khmer tok over. Dette var ikke det jeg forventet meg for 1 år siden. Det første de gjorde var å sende meg til et avhørsenter og barna vet jeg ikke noe om. Hver dag blir jeg slått, torturert og sulta. Jeg har ikke noe sted å sove eller vaske bort sårene på ryggen min. Noen ganger skulle jeg ønske at prinsen hadde kjempet litt hardere mot den røde Khmer og ikke gitt opp så enkelt (Elev 11, oppgave 1, 2022).

Som eleven viser her, så har eleven gått glipp av noe som er essensielt viktig for temaet. Prinsen hadde allerede blitt avsatt i et statskupp i 1970, hvor general Lon Nol var den som ledet landet da Røde Khmer tok over. Eleven viser også til at hen har forstått hva som skjedde med personene under Røde Khmers maktperiode. Hen viser til at hovedpersonen blir sendt til avhørssenter uten å vite hva som skjer med familien, hovedpersonen blir torturert og sultet. På bakgrunn av den viktige grunnen at ikke eleven forteller at det er Lon Nol som var i makten før Røde Khmer, blir eleven plassert på middels i historisk kontekst. Eleven viser at hen er klar over at fortid og nåtid ikke er det samme ved å vise hvordan hovedpersonen blir behandlet. Eleven har også skrevet i oppgaven: «Jeg har nok mat til meg og barna og jobber med ris, der jeg blir betalt bra», som viser til at de drev mye med risdyrkingen i landet både før og under Røde Khmer. Med det sitatet viser eleven også til at hen bruker bevis til en viss grad for å forstå fortiden fordi ifølge FN (2021) sine sider, har jordbruk alltid vært en viktig del av økonomien (FN-Sambandet, 2021).

For oppgave tre har elev 11 blitt vurdert til høy på at hen vet at fortid og nåtid ikke er det samme og middels på å bruke bevis til å forstå fortiden, men har økt til høy på bygger kunnskap om den historiske konteksten. For å vise et eksempel kan man se på dette sitatet:

Arun hadde ikke sovet på flere dager. Sammen med søsteren hans Sovann hadde de prøvd å flykte fra Kambodsja uten hell. De hadde raskt blitt tatt av den røde khmer. Nå satt de her sammen i et avhørssenter. Det eneste Arun tenkte på nå var å beskytte søsteren sin (Elev 11, Oppgave 3, 2022).

Som vi ser i dette sitatet forklarer eleven hovedpersonens situasjon og den historiske konteksten personen befinner seg i, hvor han ikke har sovet på flere dager. I tillegg har det vært en fluktoperasjon hvor de har blitt tatt inn til avhørssenter og ikke bare blitt henrettet med en gang. Ofte kan dette være en strategi fra de ledende i landet for å innhente informasjon om andre eventuelle forsøk på flukt. Akkurat dette er noe som fortsatt er aktuelt i dag, men eleven vinkler det mot fortiden hvor hen har fått med både hvor de prøver å flykte fra og hvem de flykter fra. Ved denne flukten viser også eleven at hen bruker bevis for å tenke på fortiden da Folk og Forsvar (2021) skriver at de som hadde prøvd å flykte, ble sendt ut på en marsj (Lilleaas, 2021).

Ut ifra gitt vurdering er det to elever som viser svært høy kognitiv utvikling. Både elev 2 og elev 6 har fått vurdert oppgave 1, hvor begge har blitt vurdert til middels på alle tre komponentene. Derav i oppgave 3 har begge blitt vurdert til to komponenter på høy og én på middels. For å starte med elev 2 har eleven blitt flyttet opp til høy på at hen bygger kunnskap om den historiske konteksten og at hen er klar over at fortid og nåtid ikke er den samme. For å sammenlikne de to oppgavene kan vi se på disse to sitatene:

Kjære dagbok. I dag kom tydeligvis den røde Khmer til makten uten at jeg helt vet hva det er. Jeg overhørte mamma snakke om det på telefonen med bestemor i Portugal, men jeg fikk ikke med meg hva det var hun sa. Det eneste jeg hørte var et merkelig navn. «Pol Pot» tror jeg det var, kanskje han er lederen? Alle virker så stresset og redde, så det smitter over på meg nettopp fordi jeg ikke vet hva som skjer (Elev 2, Oppgave 1, 2022).

Før de rekker frem til vinduet hører de enda et smell, men som om det kommer fra innsiden av huset. De bestemmer seg for å krabbe langs gulvet bort til vinduet, sånn at de ikke blir sett av den røde khmer, men verst av alt av Pol Pot. Lederen til den røde khmer. De kommer seg bort til vinduet og Arun kikker opp. Der får han se hele byen ødelagt og mange døde ligge på bakken med mange soldater rundt (Elev 2, Oppgave 3, 2022).

Som vi kan se på disse to sitatene er de to fra en litt forskjellig tid i den historiske konteksten. Den første er fra da Røde Khmer kommer til makten og den andre er fra slutten av Røde khmers maktperiode. Ettersom det var en gjennomgang av temaet før kartleggingen, har elevene fått tilgang til en større del av konteksten enn det eleven viser i første sitatet,

men hen har inkludert Røde Khmer og lederen Pol Pot som var noe av det viktigste som ble gjennomgått og derfor er eleven vurdert til middels i å bygge kunnskap om den historiske konteksten. I oppgave 3 viser eleven en større forståelse for hva som har skjedd under perioden. Eleven inkluderer høye smell for å gi leseren et større bilde av hva som skjer. Samtidig trekker eleven inn å gjemme seg fra Røde Khmer og Pol Pot som viser til at de er redde for hva som vil skje om de skal bli tatt. Og til slutt henviser også eleven til en ødelagt by og mange lik som ligger på bakken med soldater omkring. Dette viser at eleven har tatt inn til seg i løpet av perioden mer av hva som skjedde under Røde Khmers styre.

Begrunnelse for hvorfor eleven er blitt vurdert til middels i klar over at fortid og nåtid ikke er det samme i oppgave 1, handler mest om at eleven skriver om at de prater med bestemor i Portugal via en telefon. Å ha telefoner på midten av 70-tallet var ikke normalt for en familie i Asia. Dermed er det vanskelig å ha kontakt med et familiemedlem som holder til på et annet kontinent. Hvis man kombinerer de to begrunnelsene som akkurat har blitt gjennomgått, ved å trekke inn frykten som ble spredt og bruk av telefon i Kambodsja på 70-tallet, ligger dette til grunn for at eleven også blir vurdert til middels for å ha brukt bevis for å forstå fortiden. Grunnen til at eleven er flyttet opp til høy i klar over at fortid og nåtid ikke er den samme er på grunnlag av at i dagens Kambodsja er ikke folkemord gjort av staten normalt. Det er ikke like stor frykt for det statlige, til tross for at landet er et av de mest korruperte landene i Sørøst-Asia (FN-Sambandet, 2021).

Elev 6, som ble nevnt tidligere, ble også vurdert til middels på alle tre komponentene i den første oppgaven og har blitt flyttet opp til høy på to av komponentene i oppgave 3. Denne eleven har, som elev 2 har, blitt vurdert til høy i at hen bygger kunnskap om den historiske konteksten, og fordi eleven bruker bevis for å forstå fortiden. For å gi eksempler kan man se på disse to sitatene:

Jeg vet ikke hvor lenge dette skal vare. Jeg vet ikke hvor lenge jeg kan holde ut med sånn som landet mitt har blitt. Kan jeg kalle det landet mitt? Levemåten er ikke slik jeg ønsker å leve på. Jeg dyrker ris og andre matvarer 10 timer hver dag. Ingen pause, ingen fridager. Jeg står på som aldri før, men innsatsen min er bare ikke bra nok (Elev 6, oppgave 1, 2022).

Sovann husket ikke hvordan Kambodsja var før røde Khmer tok over, men hun hadde hørt at det var et fint sted. Sovann så ut på alle menneskene som ble pisket i varmen. Det så forferdelig ut. Hun var redd for at hun en gang måtte bli pisket som resten av familien sin. Å bli pisket til døden sånn som Onkelen døde (Elev 6, Oppgave 3, 2022).

Ulikt fra Elev 2, er disse to sitatene tatt ut fra omtrent samme tid av historien. I oppgave 1 kan man se at eleven kun fokuserer på en liten del av konteksten som hadde blitt

gjennomgått. Som nevnt tidligere hadde vi en gjennomgang av temaet før kartleggingen kom, og det kunne vært flere ting hen kunne inkludert for å gi et større bilde av hva som skjedde på denne tiden. I oppgave 3 derimot har eleven blitt vurdert til høy i historisk kontekst på bakgrunn av at hen har fått inkludert mer detaljer av nesten samme prosess, til tross for at eleven tok i bruk andre hovedpersoner. Eleven inkluderte for eksempel hva som skjer om man ikke gjør som man skal og hvilket regime som styrte landet samt reflektert over Kambodsja før Røde Khmer tok over. Det at eleven har økt til høy på å vite at fortid og nåtid ikke er det samme, kommer av hvordan eleven involverer Kambodsja før Røde Khmers periode og sammenlikner hvordan det var før kontra hvordan det er der i tidsperioden eleven beskriver. Dette viser at eleven er klar over at fortid og samtid ikke er det samme. En middels vurdering på å bruke bevis for å forstå fortiden begrunnes med at i andre økt med undervisning, ble det utført gruppearbeid hvor en av gruppene hadde som oppgave å fokusere på Kambodsja før Røde Khmers periode. Eleven bruker litt av det hen har lært fra den økten, men resten anses som relativt likt fra oppgave 1. I neste kapittel diskuterer jeg mine funn i lys av teori som jeg presenterte i kapittel 2.

5. Diskusjon

Forskningsspørsmålet denne oppgaven skal svare på er «I hvilken grad klarer elever i ungdomsskolen å utvikle historisk empati om mer distanserte hendelser og hvordan kan undervisning om folkemordet i Kambodsja styre utviklingen av denne kompetansen?». I dette kapitlet kommer jeg til å dele forskningsspørsmålet i to, der jeg først, drøfter i hvilken grad elevene utviklet historisk empati og hvorfor, og deretter hvordan folkemordet i Kambodsja har vært med på å utvikle dette hos elevene. Jeg kommer også til å drøfte hvilke undervisningsmetoder som fungerte best på bakgrunn av teori og egne erfaringer under perioden og til slutt se på hvorfor historisk empati bør ha en plass i undervisningen.

5.1 I hvilken grad utvikler elever historisk empati?

Etter å ha vært gjennom tre undervisningsøkter, er det ingen tvil om at flere av elevene har evnet å utvikle historisk empati. Som vist i Figur 2 og Figur 3, kan man se at elevene hadde et godt grunnlag fra start, men utviklet den affektive siden i høyere grad. Til tross for at ingen hadde hørt begrepet før, og ikke alle lærere vet nøyaktig hva det er, hadde elevene et godt utgangspunkt. Jeg skal i neste delkapittel se på elevenes utvikling av historisk empati i lys av Endacott & Brooks sin instruksjon. Jeg deler opp dette i fire underkapitler der jeg ser på introduksjon, utforskning, fremvisning og refleksjon.

5.1.1 Introduksjon av tema og historisk empati

Som Endacott & Brooks (2013) skriver, er introduksjonen en fase der elevene skal utforske følelsene sine på bakgrunn av den historiske konteksten. Introduksjonen skal gjøre at elevene setter mer pris på oppgaven de har foran seg ved å sette seg inn i den historiske konteksten og personens liv og erfaringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Der de nevner lesing i tekstboka eller en dokumentarsnutt som en måte å introdusere den historiske tiden, valgte jeg å heller starte med å gi elevene noen knagger å henge hendelsen på.

Tavleundervisning

Som jeg har nevnt tidligere, og sist i kapittel 4.1, hadde elevene nylig hatt om den kalde krigen og handlingsforløpet til folkemordet i Kambodsja skjedde samtidig og er tilknyttet dette temaet. Deretter gikk jeg mer spesifikt inn i temaet og hadde tavleundervisning hvor jeg både stilte og tok imot spørsmål underveis. Til tross for at jeg ikke gikk inn for å lese

eller å vise dokumentarsnutt, skriver Endacott & Brooks (2013) at uansett hvordan man velger å introdusere det for elevene, så er målet at elevene skal klare å ta innover seg historiske perspektiv som ikke er så likt sitt eget (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

Med henhold til at dette var første time og en introduksjon til både tema og historisk empati, så jeg for meg at å knytte handlingsforløpet mot noe konkret skulle hjelpe elevene med å kontekstualisere historien og se perspektivene hos de ulike aktørene gjennom en åpen dialog med elevene. Ved å knytte det opp mot den kalde krigen, viste dette at historien er skapt av mennesker, men som Seixas (2017) påpeker, skapt under omstendigheter de ikke selv har bestemt. Der snakket vi om de to ulike ideologiene som sto mot hverandre og hvordan de kunne ha noe med folkemordet i Kambodsja å gjøre. Jeg valgte å gjøre det for at elevene skal kunne se årsak og sammenhenger mellom hendelser i verden. Sammenhengen mellom Vietnamkrigen og hvilke konsekvenser dette fikk for Kambodsja. En årsak til at den Røde Khmer kom til makten, var bombingene av Kambodsja fra USA sin. Meningen var at elevene skulle se årsaken innenfor den historiske konteksten handlingen ble utført i. Dette er ikke hele grunnen til at Røde Khmer kom til makten, men en viktig årsak til rekrutteringen av sivile. Det vil i tillegg øke historiebevisstheten til elevene da Lund (2020) forklarer begrepet kort og enkelt med at det handler om konkrete kunnskaper om fortiden. Mer kunnskap tilsvarer økning av historiebevissthet (Lund, 2020, s. 26).

Planen var å ha en slik tavleundervisning for å få frem muntlig aktivitet hos elevene, med tanke på at de skulle ha en selvstendig økt med skriving på slutten av timen. Ettersom det var lite kunnskap om temaet fra før, var det lite elevaktivitet under tavleundervisningen. I stedet for tavleundervisning, kunne elevene gått rett inn i en utforskningsoppgave og finne ut om temaet på egenhånd, men på en annen side skulle elevene ha selvstendig arbeid på slutten av timen. Om dette skulle gjøres i grupper krever det mye forberedelser for lærer. Lærer blir nødt til å finne kilder da dette kan være litt vanskelig å finne gode kilder på, eventuelt ta en oppfriskning på kildekritikk og tidsbruk til omgrupperinger av elevene.

Hvis man ser på resultatene i Figur 2, kan man se at elevene har klart å inkludere noe av den historiske konteksten de hadde vært gjennom i første time. Fokuset i den første timen var mer å utvikle den kognitive siden av historisk empati enn den affektive da dette handler mer om å sette den historiske hendelsen i kontekst. Som Endacott & Brooks (2013) skriver, for å forstå fortiden og dens hendelser må man erkjenne at dagens sosiale, politiske og kulturelle normer ikke er de samme som før (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). For elevene fikk de se

dette gjennom 1) å koble den kalde krigen til folkemordet i Kambodsja. De fikk tidlig se de ideologiene som dominerte den kalde krigen og hvilken rolle USA hadde for hendelsen. 2) Gjennom å få vite handlingsforløpet og prøve å forstå hvorfor Røde Khmer fikk så mange tilhengere. Elevene fikk også kjenne på å rekonstruere perspektivet til menneske i Kambodsja. Som jeg skreiv i kapittel 2.3.1. vil man ikke uten å kunne rekonstruere perspektivet se for eksempel hvordan Røde Khmer fikk makten og konsekvensene handlingene deres har påvirket det kambodsjanske samfunnet i dag.

Bruk av video

En dokumentarsnutt er selvfølgelig noe som er aktuelt, og jeg brukte også en animasjonsvideo til å forklare handlingsforløpet, men jeg var usikker på hvordan en dokumentar hadde blitt tatt imot av elevene. På den ene siden kan det visuelle, og hvertfall om det er originale bilder, hjelpe elevene med å forstå den historiske konteksten og sette seg inn i perspektivet under handlingsforløpet. Endacott & Brooks (2013) forklarer dette med at man skal vise hensyn til hvordan historiske personers levde opplevelser, situasjoner, eller handlinger kan ha blitt påvirket av deres affektive respons basert på en kobling til ens lignende, men forskjellige livserfaringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Elevene har et bedre innblikk i hvordan realiteten var for menneskene på denne tiden og hvilke utgangspunkt de hadde for å klare seg. Videre kan man supplere med det Paxton & Marcus (2018) skriver om at film kan være noe av det mest påvirkelige historiske dokumentet i dagens offentlighet. Film er meget viktig for å skape kulturell innsikt da det kan hjelpe en person til å forstå verden og kan kommunisere i den (Wertsch, 2002, referert i Paxton & Marcus, 2018, s. 580). Filmen viste for eksempel hvordan de gikk kledd i Kambodsja, hvordan de var nødt til å klippe håret sitt og hvordan alle var nødt til å gå med et rødt og hvitt skjerf som symboliserte Røde Khmer. Det å skulle ta andres perspektiver i samtiden kan være vanskelig nok, men i historisk empati skal elevene klare å rekonstruere perspektivet til en person, noe som er en enda større utfordring (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Ved å se denne kortfilmen fikk elevene et innblikk i de kulturelle og politiske normene som var i Kambodsja under Røde Khmers styre.

På den andre siden, var det mye sterke inntrykk på videoene som lå ute og det kan ha vært litt for mye for elevene å ta innover seg. Flere av filmene som lå ute på Youtube fikk også meg til å føle meg litt uvel, så jeg så for meg at flere av elevene ville reagert likt, om ikke

sterkere. Om en video med sterke inntrykk skal vises er det nødvendig å advare om dette i forkant. Elevene bør slippe å bli overrasket og heller være forberedt på det som kommer. Som Singer (2020) skriver så er det de vanskelige temaene som generer interesse hos elevene, men som lærer må du vite hva som er viktig og hvorfor (Singer, 2020, s. 25). Fra mitt perspektiv, så jeg det som viktigere i første time at elevene skulle få et overblikk over hva hendelsen handlet om, årsakene til at det startet og hvilke konsekvenser det fikk for landet enn å visualisere hvor brutalt denne hendelsen var. For det andre kommer Singer (2020) med et viktig poeng om det å ta opp sensitive temaer. Som lærer er det viktig at du er ansvarlig og kommer forberedt til materialet og undervisningen i stedet for å respondere på utsagn eller spørsmål spontant (Singer, 2020, s. 26). Med dokumentarsnutter, kan realistiske bilder også føre til at elevene viser mer sympati enn empati. Da får elevene se en person som lider og på bakgrunn av det vise medfølelse for personen. Det kan være at jeg også falt i den samme fellen som Barton & Levstik (2004) forteller om med at lærere blir redd for at elevene blir for overveldet av følelser av sympati for det de studerer at de ikke klarer å analysere andre perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 240). Uansett har jeg valgt å gå for animasjon av den grunn at jeg mente det var viktigere for elevene å få et overblikk over hendelsen enn å visualisere den i første undervisningstimen.

Ettersom dette var en introduksjon før kartleggingen skulle gjennomføres, fikk ikke elevene tid til å tilegne seg alt av kunnskap om den historiske konteksten. Det kan ha en innvirkning på elevenes fremvisning av historisk empati. Kanskje burde jeg som underviser tatt mer i bruk primærkilder for å få frem kontekstualiseringen hos elevene? Som Seixas (2017) forklarer er perspektivtakning et begrep som ikke er så separert fra de andre uttrykkene i historisk empati. Det å undersøke primærkilder begynner med å kontekstualisere materialet i sin levetid, så perspektivtakning er ikke en adskilt operasjon fra å analysere kilder (Seixas, 2017, s. 601). Noe som derimot er utfordrende med å bruke primærkilder, er at det enten står på et annet språk enn norsk eller engelsk, og ofte kan de være vanskelig å finne.

5.1.2 Utforskning av tema

Gruppeoppgave

Endacott & Brooks skriver at utforskende aktiviteter rettet mot historisk empati gjør at elevene utforsker historiske konteksten i dybden og samtidig utforsker følelser og tanker rundt historiske aktøren som var involvert i hendelsen (Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Utforskningen ble gjort gjennom en gruppeoppgave der hver gruppe hadde hvert sitt tema

innenfor Folkemordet i Kambodsja og skulle dele dette med resten av klassen. Oppgavene fikk relativt god respons fra elevene, da det ble en engasjerende gruppe med faglige samtaler. En av gruppene fikk temaet om avhørssenteret S-21, hvor de hadde utfordring med å finne relevante kilder. Dette gjorde at en elevs motivasjon stagnerte litt og jeg kunne vært bedre forberedt med kilder til timen. På den ene siden så er det kompetansemål knyttet til 10. trinn i samfunnsfag som sier «Vurdere på hvilke måter ulike kilder kan gi informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Noe som vil si at elevene kan reflektere over hvorfor det er vanskelig å finne kilder, eventuelt perspektivet på kildene de fikk. På den andre siden har ikke elevene tid eller mulighet til å knytte alt av funn og bevis knyttet til handlingen, så det kan være bedre om lærer plukker ut kildene for elevene slik at de på best mulig måte kan utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 48).

Informasjonen man finner på internett har et større behov for et kritisk blikk enn for eksempel bøker når det kommer til opphav, målgruppe og relevans (Kvande & Naastad, 2020, s. 83). Dette kan derimot ta litt vekk utforskerfølelsene hos elevene, men imidlertid ville dette også hjulpet med å holde enkelte elevers motivasjon oppe. Samtidig står det under grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag at «Å kunne lese i samfunnsfag innebærer å utforske, tolke og reflektere kritisk over ulike historiske geografiske og samfunnskunnskaplige kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019b), samt «Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve kildekritikk og velge ut relevant informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Det vil si at sammen med arbeid av selve temaet, fikk elevene trent seg på historisk empati og kildekritikk. Til tross for at elevene var nødt til å lete litt etter informasjon, ga dette utbytte i digital kompetanse og tolkning av samfunnsfaglige kilder.

Bakgrunnen for å velge en gruppeoppgave var at elevene på denne måten fikk dele sine tanker rundt temaet. Ulempen med gruppeoppgaver er at det fort er enkelte som kan ende opp med å gjøre mer enn andre. Dette var noe som skjedde med gruppen som hadde avhørssenteret som tema, men eleven hadde likevel mulighet til å bidra muntlig med sine refleksjoner. Som tidligere nevnt i teorikapitlet, viser Endacott & Brooks (2013) til nytten ved å ha gruppeoppgaver, ved at dette gjør at elevene har mulighet til å lytte til andres tanker rundt temaet. Dette åpner en god mulighet for elevene til å vise affektive responser på tanker

når de skal vise empati og gir en bedre mulighet til å knytte personlige tilknytninger til erfaringer gjort av historiske personer (Endacott & Brooks, 2013, s. 50).

Selve gruppeoppgaven kan bidra til å gi elevene en økt historiebevissthet. Både ved å bla gjennom kilder selv, men også lytte og tolke hva medelevene sier når de presenterer sine funn for resten av klassen. Hvor Lund (2020) viser til tosidig figur av historiebevissthet, kan denne oppgaven vise til historie som vitenskapelig, analyserbar og drøftende. Elevene finner fakta og tolker og presenterer fakta slik det har skjedd. Her kunne man som lærer, knyttet inn den andre siden som er gåtefull, poetisk, fellesskapende og legitimerende (Lund, 2020, s. 31), med for eksempel å se en spillefilm eller lese en historisk roman. Ut ifra hva elevene har fått sett eller hørt, kan de i grupper sjekke hvilke hendelser som var fakta og hvilke som var fiktive. Med dette kan vi også inkludere Barton & Levstik (2004) sin empati som et tosidig verktøy. Først og fremst får elevene både føle med og bry seg som personen fra fortiden, bekymre seg om hva som har skjedd med dem og hvordan de opplevde livet sitt (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Ved å se spillefilm, kan elevene få en større affektiv tilknytning til hovedpersonen fordi man ser fysisk hvilke traumer personene var gjennom, man ser de kulturelle normene som tilhørte historien og hvilken jernhånd Røde Khmer styrte med. På en annen side kan en slik spillefilm rive elevene vekk fra historien og heller ha fokus på handlingen som skjer i filmen. Historien kan miste fokus og elevene blir mer interessert i hva som skjer i handlingen uten å reflektere over om dette kan være virkelig.

På det andre spekteret av det tosidige verktøyet for empati finner vi perspektivet til historiske personer (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Om elevene leser utdrag av for eksempel en memoar eller selvbiografi fra en av de overlevende, vil elevene få et direkte perspektiv fra en overlevende som forteller sin historie. Da kan elevene se på andre kilder og sammenligne perspektivene. Hvordan forteller denne person sin historie sammenlignet med for eksempel kilder med europeisk opphav? Vil de presentere det samme og hva vil komme i fokus på de ulike fortellingene?

Etisk Dilemma

Etter gruppeoppgaven var gjennomført, tok vi standpunkter til noen etiske dilemmaer. Til tross for at Endacott & Brooks (2013) har plassert etiske dilemmaer som en del av introduksjonen, valgte jeg å ha den som en del av utforskning. Dette handler om at jeg anser denne øvelsen som en utforskning av egne følelser og tanker rundt noe man blir nødt til å ta et standpunkt til og kunne argumentere saklig for dette. Jeg valgte å starte dilemmaene med

generelle spørsmål av den grunn at elevene skulle bli vant med å kunne ta et standpunkt og argumentere for hvorfor de har valgt sitt standpunkt. Deretter begynte jeg å spise det mer og mer mot tema, før siste spørsmålet handlet direkte om folkemordet. For utviklingen sin del gjorde denne øvelsen at elevene var mer klar over sine egne tanker rundt den historiske konteksten og kunne se for seg hvorfor det ble gjort som det ble gjort. Som nevnt i kapittel 4.2, fikk elevene dilemma om de ville vært bonde eller soldat under Røde Khmers styre. Svaret de ga her, kunne avhenge av hvor godt de hadde fått med seg den historiske konteksten. Enten tok de spørsmålet rett frem som det står, eller så visste de hva arbeidsoppgavene til de ulike aktørene var og tok standpunkt ut ifra det. Enkelte av dilemmaene splittet gruppen mer enn andre. Til tross for det, var elevene modig nok til å argumentere for hvorfor de står der.

Som Endacott & Brooks skriver (2013), kan spørsmål som ikke nødvendigvis har ett korrekt svar brukes til å sette elevenes perspektiv og følelser i fokus (Endacott & Brooks, 2013, s. 49). Elevenes valg resulterte i at begge sider klarte å vise empati for hverandre. Ettersom elevene fikk sagt sine refleksjoner rundt valget viste elevene egenskapene Theresa Wiseman (1996) kom med forslag om at var avgjørende for å vise empati; Evnen til å se ting fra andres perspektiv, ikke være dømmende mot andres følelser eller utsagn, evnen til å gjenkjenne følelsen og være uttrykkende mot personen, og vise forståelse og akseptere følelsene deres (Wiseman, 1996, s. 1165). Sammen med dette skapte denne øvelsen et godt faglig engasjement rundt tema. Elevene fikk være litt i bevegelse, uten at dette gikk utover undervisningen og de slapp dermed å være sittende bak pulten som de som oftest gjør ellers. På den andre siden krever slike etiske dilemmaer litt forberedelser fra lærer. For det første må lærer finne passende dilemma som elevene skjønner betydningen av og klarer å reflektere rundt og begrunne sine valg. For det andre krever det en lærer som også tørr å utfordre elevenes utsagn uten å innta en autoritær rolle. Lærerens rolle i dette er å skape en debatt mellom elevene i trygge omgivelser, så en type ordstyrer er også nødvendig for at dette skal gjennomføres.

Enkelte elever var mer stille og tilbaketrukne under øvelsen og det var ofte de som prater høyest som kom til ordet. Erfaringsmessig fungerer de aller fleste klasser jeg har vært i slik. For å få inkludert de mer tilbaketrukne elevene enda mer kunne elevene heller kjørt en tommel opp og ned i blinde. På en måte får alle individuelt tatt et standpunkt uten å bli påvirket av hvor andre går. På en annen måte mister du litt av det uenighetsfelleskapet som

dilemmaer kan være med på å bygge. Ved å gjøre det på måten som ble gjort, bygger læreren tryggere rammer for elevene og lavere terskel for at ting kan tas opp for diskusjon.

Barton & Levstik (2004) argumenterer for at skolens mål er å utdanne elever til å bli gode medborgere i samfunnet. For undervisning i historie betyr det å muliggjøre for elever til å handle i nåtiden og være villig til å handle og utgjøre en handling utfra deres verdier, tro, holdninger eller adferd (Barton & Levstik, 2004, s. 238). På denne måten kan man bruke dilemma som et verktøy for å danne globale medborgere i klassen. Elevene oppfordres til å fronte egne meninger og tanker ut ifra konteksten de får og bruker sin historiske kunnskap til å ta et standpunkt som hen mener er selv er riktig for hennes tankegang. For å fronte egne meninger kan en annen idé være å gjøre øvelsen «Djevelens advokat». Først og fremst kan man dele elevgruppen i mindre grupper der de får hver sin rolle i en sak som omhandler folkemordet i Kambodsja. En skal være advokaten som fronter upopulære meninger (Trenger ikke å stå for disse selv, men er kun ment for å skape diskusjon), hvor resten skal argumentere mot disse meningene advokaten fremmer. Dette kan være bedre enn dilemma av den grunn at det skaper mer muntlig elevaktivitet i gruppa, men det vil skape større utfordring for lærer å organisere og ha kontroll på hver.

Alt i alt fungerer dilemma som et godt læringsverktøy for elevene til å lære om folkemordet i Kambodsja og utvikle historisk empati av tre grunner. 1) De får vært aktive både fysisk og muntlig og kan være med på å bygge et trygt læringsmiljø med et uenighetsfelleskap som fungerer. Samtidig er ofte elevene låst bak pulten i flere timer om dagen, så en slik øvelse kan ha en positiv innvirkning på elevenes psykiske helse. 2) De får lært om perspektiver, både fra den historiske konteksten og fra medelever. Ved å se perspektiver fra medelever, kan dette være med på å bygge opp under elevenes perspektivtakning av historien. 3) Dette er oppgaver som skal gjøre elevene mer reflekterte rundt valgene sine. Som Endacott & Brooks (2013) skriver, så skal slike reflekterende oppgaver invitere elever til å komme med selvstendige meninger om det historiske perspektivet, følelser, tanker og handlingene de har studert (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Slike oppgaver får elever til å måtte tenke litt som historiske personer tenkte fordi de blir nødt til å sette seg inn i den historiske konteksten.

Bruk av bilder

Siste øvelsen elevene var gjennom var å kjenne på følelser og sette ord på disse gjennom bilder. Her kom det opp bilder av for eksempel Kambodsjansk natur, bønder som jobber med risproduksjon og barnesoldater som var medlem av Røde Khmer. Der Davison (2014) brukte

plakater rundt om i klasserommet for å fremvise bilder, valgte jeg å ta det felles på en skjerm foran klassen. Dette begrunnes med at det logistisk sett var dette enklere for meg som både lærer og observatør. Som lærer er det enklere å holde et rolig læringsmiljø når elevene er rolige og ikke løper rundt i klassen. Som observatør er det enklere å observere noe som er i ro, i motsetning til elever som er i bevegelse overalt i klasserommet. Bakgrunnen for at jeg valgte å inkludere bilder som et hjelpemiddel for å utvikle historisk empati er at forskere kan vise til at den visuelle sansen er ansvarlig for 90% av hjernestimulasjonen (Visual Education, 2003, referert i Osa & Musser, 2004, S. 16). Som jeg har nevnt i kapittel 1.4 under *affektiv*, kan plakater også brukes som et læringsverktøy. Osa & Musser (2004) mener det er et attraktivt og lærerikt læringsverktøy som kan forbedre læringsmiljøet (Osa & Musser, 2004, s. 17).

Jeg valgte å gi elevene kort tid på å notere ned hva de skulle skrive med henhold til egne erfaringer rundt notering av observasjoner. Førsteintrykk er noe som er spontant og jeg var ute etter å se elevenes reaksjoner på bildene. Hadde elevene fått lenger tid til å notere hva de ser og føler, kunne dette påvirket deres syn på bildene og de kunne til og med føle at de ble nødt til å skrive ned noe som de trodde ble forventet. Tanken bak å inkludere barnesoldater fra Røde Khmer var for det første, å holde det relevant til tema og for det andre, presentere noe som ligger litt nærmere personlig. Da får også elevene trent på sin historiebevissthet. Som Kvande & Naastad (2020) skriver, for å kunne lære noe av historien er man nødt til å gi elevene forutsetninger for å leve seg inn i den. Elevene har et behov for gjenkjennelse av situasjoner, hendelser og menneskers virkelighet på et analytisk nivå, men også på en emosjonell plan for å kunne ta lærdom av historien (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). Elevene fikk se barn og unge, i nærheten av egen alder, som ble tvunget til å delta i Røde Khmers hær uten å helt vite hva de gikk til. Til tross for at elevene ikke hadde relasjon til noen på bildet, kunne de mulig kjenne seg igjen på grunn av den unge alderen til soldatene.

Hadde jeg hatt tiden til det, ville jeg skrevet ut bildene i et stort format og hengt de rundt om i klasserommet og se om dette kan gi et annet resultat. Ved siden av disse, kunne jeg hengt opp ulike tekstbokser hvor elevene kunne skrive ned hva de følte. Enkelte ville mest sannsynlig brukt mer tid på noen bilder enn andre. Mennesker responderer på ting ulikt, og da er det kanskje ikke helt rettferdig at alle fikk lik tidsfrist på hvert bilde. Noen bruker litt lenger tid å sette ord på følelsene, andre reagerer veldig raskt og vet akkurat hva de ønsker å skrive. Så kunne dette blitt gjort på enn annen måte?

Det kan finnes flere ulike varianter å bruke bilder som et læringsverktøy for folkemordet i Kambodsja og samtidig utvikle historisk empati. Fra min undervisning brukte jeg relativt milde bilder som en risåker, natur, og bilde av det kjente tempelet Angkor Wat. Som tidligere nevnt, fikk de til slutt se et bilde av barnesoldater. Kunne jeg prøvd å tøyne strikken litt til og vist for eksempel bilder fra massegravene? På en måte så er dette en viktig del av tema og uten at elevene får se hvordan det var har de kun egen fantasi å basere de ut ifra. Endacott & Brooks (2013) skriver at utforskende aktiviteter rettet mot historisk empati gjør at elevene utforsker nyansene av den historiske konteksten i dybden samtidig som de utforsker følelsene og tankene til den historiske figuren involvert (Endacott & Brooks, 2013, s. 48). Ved bruk av slike bilder får elevene sett den historiske konteksten og eventuelt sett personer som står ved massegravene som de kan utforske tanker og følelser rundt hendelsen. På en annen måte så responderer elevene ulikt på bilder og enkelte har blitt eksponert for litt tyngre bilder fra tidligere alder. Uansett hvordan man velger å legge det opp, mener jeg at det er en lærers plikt å forberede elevene på hva de skal se og advare mot sterke bilder. Dette er en del av det Singer (2020) snakker om å være en ansvarlig lærer rundt sensitive temaer. Hvor han skriver at en ansvarlig lærer betyr at man forbereder seg på materialet og undervisningstimene i stedet for å respondere på utsagn og spørsmål fra eleven spontant (Singer, 2020, s. 26), mener jeg at en ansvarlig lærer skal også forberede elevene på materialet og undervisningstimen før det blir gått gjennom for å gi elevene mest mulig trygge rammer til å diskutere og reflektere om tema.

Måten jeg brukte bilder som læringsverktøy mener jeg fungerte helt greit. Som sagt ville jeg testet ut å bruke plakater som en utstilling der elevene fikk gå fritt rundt og se og føle på hva de ser, men det hadde jeg ikke tid til. I tillegg visste jeg ikke hvor grensen for elevene gikk i forhold til hva jeg kunne vise. Jeg ønsket at de skulle lære av bildene, men samtidig ikke føle seg fysisk uvel for hva de har sett. Elevene fikk brukt lite av den historiske konteksten fra bildene inn i oppgave 3, men for eksempel Elev 6 presiserer at noen blir pisket i varmen. Fra hva bildene viste kan eleven ha dratt konklusjoner om at det er varmt og fuktig i Kambodsja fra hvordan personene fra bildet var kledd. Om noen skal gjøre en øvelse med bilder om dette tema i fremtidig undervisning vil min anbefaling være å ta seg tid til å prate med elevene og bruke litt vanskeligere bilder som kan sette elevene inn i konteksten bedre og gi elevene en bedre mulighet til å sette seg inn i perspektivet til historiske personer i Kambodsja.

5.1.3 Fremvisning av historisk empati

Fremvisningen av historisk empati er noe som skjer etter at elevene har vært gjennom en god introduksjon og utforskning. Å vise frem det de har tilegnet seg, tillater elevene å komme til egne konklusjoner og komme med egne historiske argumenter om en historisk opplevelse, tro eller handling (Endacott & Brooks, 2013, s. 52). Første fremvisning av historisk empati kom allerede i første time, da de hadde kartlegging. Det vil si at elevene ikke hadde vært gjennom den utforskende delen av tema enda, men hadde fått en introduksjon om den historiske konteksten. Som vist i Figur 2 i kapittel 4.1, kan man se at det ikke er et like stort sprang i forholdet mellom affektive og kognitive referanser i motsetning til Figur 3 i kapittel 4.3. Resultatene fra Figur 2 kommer fra kartleggingen som ble gjort før utforskning av tema. Det kan bety at under kartleggingen, hadde elevene fokus på hva den historiske konteksten de hadde lært i undervisningen og introduksjonen. Likevel scoret elevene relativt høyt på den affektive komponenten. Ut ifra studien Sarah Brooks (2008) gjorde, viser hun til at elevene som skrev i første-person var mer sannsynlig til å trekke beslutninger, både basert på bevis og ikke, og inkludere dette i arbeidet (Brooks, 2008, s. 137). I kartleggingsoppgaven skulle elevene skrive en dagbok i første-person, noe som betyr at elevene kan ha trukket beslutninger på sin karakters følelser uten tilstrekkelig med bevis på hvordan enkelte følte det under Røde Khmers styre i Kambodsja. Bevis eller ikke, målet er at eleven skal klare å skape en balanse mellom analysen av historiske bevis og trekke kreative og logiske beslutninger slik at de forstår og kan forklare fortiden på egne premisser (Brooks, 2008, s. 145).

Den avsluttende oppgaven elevene gjennomførte i siste timen var tilrettelagt slik at elevene skulle skrive i to ulike perspektiver. Både fortellerperspektivet og førsteperspektiv. Dette valgte jeg å gjøre fordi elevene da kunne ha fokus på den affektive og kognitive delen av historisk empati i hvert sitt avsnitt. Som D'Adamo (2011) konkluderer med, får elevene mest utbytte av førsteperson elevskrift, brev, avisartikler og dikt (D'Adamo & Fallace, 2011, s. 85). Fortellingen elevene skrev er ikke direkte noen av de kategoriene, men det er en delvis første-person fiksjonstekst basert på bevis fra fortiden. Samtidig vil elevene kunne ta del i det som Barton & Levstik (2004) kaller *Perspective-recognition*. Som de skriver kan man ikke vite årsaker og konsekvenser av historiske hendelser uten å kunne rekonstruere perspektivet (Barton & Levstik, 2004, s. 222). Uten denne egenskapen, ville mulig ikke elevene forstått årsaken til hvorfor Røde Khmer kom til makten og konsekvensene dette fikk

for de som bodde i Kambodsja på den tiden og for dagens Kambodsja. Da elevene skulle skrive i et fortellerperspektiv, var poenget at elevene skulle konsentrere seg mer om den historiske konteksten personen var i, før de hoppet inn i førstepersonsperspektiv for å fokusere mer på tanker og følelser om den historiske konteksten.

Seixas (2017) forklarer at historien er skapt av mennesker, men den er skapt under omstendigheter de ikke har bestemt selv. Årsaksforklaringer må derfor inkludere både strukturen og forholdene i fortiden, og friheten og valget som var tilgjengelig i et bestemt historisk øyeblikk (Seixas, 2017, s. 600). Da elevene startet i et fortellerperspektiv, kunne dette hjelpe de med å se på strukturen og forholdene i fortiden. Elev 2 var en av de som fikk med seg struktur og forhold i sin avsluttende oppgave, som vises i dette sitatet:

Før de rekker frem til vinduet hører de enda et smell, men som om det kommer fra innsiden av huset. De bestemmer seg for å krabbe langs gulvet bort til vinduet, sånn at de ikke blir sett av den røde khmer, men verst av alt av Pol Pot. Lederen til den røde khmer. De kommer seg bort til vinduet og Arun kikker opp. Der får han se hele byen ødelagt og mange døde ligge på bakken med mange soldater rundt (Elev 2, Oppgave 3, 2022).

Som jeg skrev i Kapittel 4.2.2, viser Elev 2 en større forståelse av den historiske konteksten i dette sitatet enn hva hen gjorde i kartleggingen. I forhold til historisk tenkning viser sitatet til at hovedpersonene er med på å skape historie i denne settingen, og at historien blir skapt under omstendigheter de selv ikke har bestemt, men bestemt av Røde Khmer og Pol Pot. Målet med å skrive fortellingen var at elevene skulle prøve å leve seg inn i historien. Med tanke på det Kvande & Naastad (2020) skriver om at elever må få forutsetninger for å leve seg inn i historien dersom de skal lære av den, er en slik oppgave svært nyttig. Elevene starter med å beskrive den historiske konteksten i 3. person, før de skal sette seg selv inn i den historiske konteksten i 1. person. Uansett om elevene skriver om fiktive karakterer, blir de nødt til å leve seg inn i historien. Brewer & Phillippe (2022) mener å ta perspektiv i historien kan hjelpe elever med sosiale følelser av den grunn at elevene kan få en tilknytning til følelsene til karakteren gjennom egne opplevelser (Brewer & Phillippe, 2022, s. 755). I oppgaven fikk elevene mulighet til å skrive om noe egenopplevd og knytte det mot temaet, eller skrive noe helt fiktivt basert på bevisene de var blitt presentert for tidligere. Som lærer kunne man presentere oppgaven slik at man skulle presentere noe selvopplevd og knyttet det mot tema, men jeg valgte å unngå det av to grunner. 1) Å dele noe som eventuelt kan oppleves som traumatisk for elevene, med en de ikke har god nok relasjon til, kan føles pressende og ubehagelig for elevene. Hvis det samtidig skulle være til en forskningsoppgave de ikke har kontroll over selv, vil ikke dette være for elevenes beste, men kun for

forskningen. 2) Enkelte elever har vært gjennom mer enn andre, så om de skulle presentert noe de har opplevd selv ville det vært et stort sprik mellom enkelte elever, da en for eksempel kan fortelle om krig og død, mens en annen elev har ikke noe mer å vise til en at hen har falt av trampoline som yngre.

5.1.4 Refleksjon

Ettersom vi hadde kun tre undervisningstimer, var det lite tid til å kunne reflektere rundt tema. Målet med å reflektere er å invitere elevene til å komme med selvstendige meninger om det historiske perspektivet, følelser, tanker og handlinger de har studert (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Ut ifra Endacott & Brooks' (2013) mål om refleksjon, kan man si at denne refleksjonen var en del av fremvisningen av historisk empati. Elevene fikk mulighet til å skrive ned sine følelser og tanker gjennom de fiktive karakterene de presenterte i fortellingen. Historisk empati skal tillate elevene å se hvordan historiske personer, ofte veldig normale mennesker som dem selv, kan være med på å bidra til en positiv forandring (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Enkelte elever har valgt å inkludere soldater, som i elevtekstene ofte fremstår som strenge, men empatiske. For eksempel har elev 5 presentert en soldat slik: «Min søster og jeg er på vei til butikken for å hente rasjonene våre sier Arun. Stopp sier den ene soldaten. Han er sjefen deres. Dere får ikke lov til å gå ut i dag (Elev 5, Oppgave 3, 2022)». Eleven kunne valgt å presentere soldaten som en nådeløs vakt som hadde tatt de med engang, men sånn eleven har presentert det, ønsker ikke soldaten personene noe vondt. Dette viser at eleven har brukt denne soldaten som en positiv forandring i sin fortelling, og brukt selvstendige tanker og følelser om hvordan soldaten skal oppføre seg mot medmennesker.

Om tiden hadde strekt seg til kunne jeg tilegnet hver enkelt time til de 4 enkelte delene av instruksjonen Endacott & Brooks (2013) kommer med. Ettersom noen av elevene hadde et dypdykk i hvordan Kambodsja er i dag, kunne elevene for eksempel sammenlignet hvordan det politiske styret er i dag i motsetning til hvordan Røde Khmer regjerte landet. Ved en slik øvelse kan elevene forstå sammenhenger mellom historiske og nåtidige forhold, og se hvordan disse har påvirket mennesker og samfunn. Dette er noe elevene skal ha kompetanse nok til å gjøre etter de er ferdig med 10. klasse. En slik øvelse kan også skape perspektivutfordringer for elevene. Som Barton & Levstik (2004) får frem i sin tekst, er enkelte lærere redd for at elevene blir overveldet av sympati for det de studerer og ikke klarer å analysere andre perspektiv (Barton & Levstik, 2004, s. 240). For mine

forskningsdeltakere vil det bety at de blir overveldet med sympati for menneskene i Kambodsja som ikke var en del av Røde Khmer og sympati for menneskene i Kambodsja i dagens samfunn. Fra Barton & Levstiks (2004) utsagn vil ikke elevene klare å se perspektivet til Røde Khmer og hvorfor mennesker var tilhenger av de i begynnelsen. Se bort ifra det, kan en slik oppgave hjelpe elever til å forstå at fortiden og nåtidens tanker og idéer er et produkt av historisk kontekst (Endacott & Brooks, 2013, s. 53).

5.2 Folkemordet som case for å utvikle historisk empati

Nå som jeg har diskutert i hvilken grad elevene utvikler historisk empati om en mer distansert hendelse, skal jeg videre diskutere hvordan folkemordet i Kambodsja kan være med på å bidra til utvikling av historisk empati. Jeg skal drøfte både styrker og utfordringer rundt å bruke temaet til å utvikle historisk empati.

Alan Singer (2020) forteller at det er de mer vanskelige temaene som generer interesse og læreglede hos elevene i historiefaget. Det beste man kan gjøre når man omgår litt vanskelige temaer er å undervise om det, og du må vite hva som er viktig og hvorfor når du skal undervise (Singer, 2020, s. 25).

5.2.1 Styrker

Det ligger veldig lite ute om dette temaet, så som lærer er man nødt til å ta tak i det på forhånd og finne hva som er viktig for temaet og hvorfor. Årsaksforklaringer rundt tema kan være noe som er viktig for hendelsen. Mange av temaene som gjennomgås på skolen er blitt presentert med vestlige øyne. Her kan du få et tema hvor vesten var en viktig faktor for hvorfor Røde Khmer kom til makten og at USA prøvde å dekke over bombingene av sivile i Nord-Kambodsja. Det lærere må ta med seg når de skal undervise om temaet er hva de ønsker å få ut av undervisningen og hvilke verdier de ønsker å få frem med dette temaet. I tillegg kan man sammen med elevene se på utfordringene rundt temaet som for eksempel nøytralitet (Harris et al., 2011, s. 99). Nøytralitet i forhold til dette tema kan man se på for eksempel kilder og hvem sitt perspektiv dette er fra. Finner man amerikanske kilder om dette temaet, hvordan legger de frem USA sin involvering i denne perioden, om man finner kilder fra Sørøst-Asia, hvordan presenterer de hendelsen. Utfordringer med dette er at hvertfall i Kambodsja skulle ingen være mer lærd enn andre så engelskkunnskapene til menneskene fra denne tiden er mest sannsynlig ikke den beste. Kildene som er på engelsk er ikke

nødvendigvis rene primærkilder, da den kan ha vært gjennom et mellomledd som har måtte oversatt teksten.

Hvor Singer (2020) påpeker at de vanskelige temaene er de temaene som generer interesse og læreglede hos elevene, kan folkemord genere interesse hos elevene. Interessen kan genereres i flere temaer, så arbeidsmetoder læreren bruker er vel så viktig. Ut ifra det jeg har lært fra mine undervisningsøkter, var utforskende arbeid med aktiviteter der elevene fikk samarbeidet eller beveget seg noe som ga mest engasjement for elevgruppen. Når skolens mål er å utdanne elever til å bli gode medborgere i samfunnet, fungerer dilemmaer som et godt læringsverktøy for dette. Elevene fikk vist og argumentert for egne meninger, samtidig som de lyttet og respekterte andres meninger. En slik oppgave styrker det relasjonelle i klasserommet og bidrar til å åpne opp for fremtidige diskusjoner rundt vanskelige temaer, hvor det kan diskuteres i trygge rammer. Et mål rundt slike diskusjoner kan være som Singer (2020) poengterer om sin klasses mål: Å ha en delt dialog om et tema og ikke en debatt om å vinne poeng på andres vegne (Singer, 2020, s. 26).

5.2.2 utfordringer

En annen utfordring man kan finne ved å undervise i dette tema, som også er vanskelig generelt, er å unngå presentisme i historieundervisningen. Empati går ut på å bruke perspektivene fra historiske personer til å forklare handlingene deres (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Det betyr at elevene skal kunne ta perspektivene fra historiske personer og samtidig ha kontroll på de historiske sosiale, kulturelle og politiske normene som var i den historiske konteksten. Når det å ta andres perspektiv i samtiden er vanskelig nok, kan man se på å rekonstruere historiske perspektiv som enda større utfordring (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Elevene må på bakgrunn av nedskrevet bevis, som ikke nødvendigvis er fra personen de skal sette seg inn i perspektivet til, vite hvorfor personen handlet som hen gjorde ut ifra den historiske konteksten de har blitt presentert. Uten å rekonstruere perspektivet vil ikke man ikke kunne vite årsaker og konsekvenser for historiske hendelser (Barton & Levstik, 2004, s. 222). Dette gjelder alle historiske hendelser og kan også knyttes sammen med andre samfunnsfaglige temaer som for eksempel politikk eller politisk geografi.

I forhold til å lære historisk empati gjennom temaet er det også noen utfordringer man kan møte på. Historisk empati er et relativt nytt begrep for mange lærere, så det handler om å sette seg inn i det, før man prøver å lære elevene det. Ofte kan vi bruke begrepene empati og

sympati om hverandre, noe som betyr at man ser på historisk empati som å vise følelser for menneskene vi liker, men klarer ikke å sette seg inn i perspektivet til menneskene som har gitt oss grunn til avsky (Kvande & Naastad, 2020, s. 134). For å ta opp spørsmålet jeg stilte i kapittel 2.2: «Hvordan kan man da som lærer kunne lære elever å vise historisk empati uten å fortelle eleven hvem som fortjener deres empati?».

Først og fremst er det viktig å lære eleven forskjellen på empati og sympati. Fra Wiseman (1996) sine fire egenskaper som er avgjørende for å vise empati er det spesielt én egenskap som er viktig for å vise historisk empati. Det er evnen til å se ting fra andres perspektiv. Grunnen til å lære elevene å uttrykke historisk empati i et tema som dette er som Kvande & Naastad (2020) forteller, at historisk empati kan brukes som en del av historiske forklaringer fremfor å handle om sympatiske eller antipatiske følelser (Kvande & Naastad, 2020, s. 134). Historisk empati handler også om å sette seg inn i perspektivet til nådeløse ledere og prøve å forstå deres tankegang og følelser rundt handlingene deres, ikke bare til ofrene i handlingen. For å få elevene til å kunne sette seg inn i perspektivet til for eksempel Pol Pot, tenker jeg at det er viktig å begynne med dette veldig tidlig i undervisningen. Etersom det kan være vanskeligere å ta perspektivet til Pol Pot, kan det være smart å bruke Endacott & Brooks (2013) instruksjon i hvordan å utvikle historisk empati. Om man velger å gjøre det sånn, blir andre perspektiv på historien borte, så det er ingen enkel oppgave for lærere å balansere både tema og utvikling av historisk empati, men kan gi elevene et mer helhetlig bilde på historien og øke deres historiebevissthet.

5.3 Læreplanens betydning for utvikling av historisk empati i klasserommet

Jeg skal i dette delkapittelet, drøfte læreplanens rolle i undervisningen om historisk empati. Som nevnt i innledningen, viser LK20 til begrepet historisk empati under kjerneelementene i læreplanen i samfunnsfag. Det vil si at innen elevene er ferdig på skolen skal de kunne: «De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Så på bakgrunn av dette kan det være en mulighet for at elevene allerede hadde et godt utgangspunkt i å utøve dette.

Fra min erfaring i skolen, utvikler elevene empati fra tidlig alder. Hvis vi ser på resultatene fra oppgave 1 (Figur 2), kan man se at elevene allerede har et godt grunnlag for å utvikle

historisk empati. Om man ser på kompetansemål til 7.trinn kan man finne en begynnelse på å utvikle historisk empati. Man finner det for eksempel i kompetansemålet: «sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Dette kan brukes om for eksempel å se på propaganda og hvordan dette påvirket menneskers tankegang og handlinger i historien. Da må elevene bruke perspektivtakning for å se inn i andres situasjoner og forstå personens valg og handlinger, holdningene til denne personen og hvordan denne personen tenkte og så på situasjonen (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Ved at elevene utvikler sine evner til å ta andres perspektiv, kan perspektivtakning hjelpe elever med sosiale følelser fordi elevene kan få en tilknytning til følelsene til karakteren gjennom egne opplevelser (Brewer & Phillippe, 2022, s. 755)

Selv om historisk empati ikke blir nevnt i noen kompetansemål for elever på 10.trinn, er det likevel relevante kompetansemål som skal gjennomgås. Elevene skal for eksempel «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges (Kunnskapsdepartementet, 2019b)», og elevene skal «Vurdere på hvilke måter ulike kilder kan gi informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår (Kunnskapsdepartementet, 2019b)». Det første kompetansemålet er relevant for historisk empati med tanke på Levstik (2004) sin teori rundt ordet *Care*. Han beskriver begrepet *Care to* som målet for historieundervisning og handler om at vi skal endre vår tro og oppførsel i nåtid etter hva vi har lært om fortiden (Barton & Levstik, 2004, s. 229). Elevene skal utdannes til å bli gode medborgere, og da har de et behov for mye historiebevissthet slik at de kan lære av fortiden og unngå å havne på samme sted i fremtiden.

Som også nevnt i innledningen blir historisk empati som begrep brukt som en av kjerneelementene i historiefaget. Det vil si at fra før av skal elevene ha tilegnet seg kunnskap rundt historisk empati, noe som er undervisers oppgave. Til tross for at dette er undervisers oppgave, står det ikke begrepsforklaring i læreplanen. Mangel på informasjon betyr mer arbeid for lærere. Mer arbeid for lærere tilsier at ressurser må disponeres til å tyde begrepet, da det heller kunne kommet en begrepsforklaring.

6. Konklusjon

Gjennom denne oppgaven har jeg sett på elevenes utvikling av historisk empati gjennom bruk av folkemordet i Kambodsja som tema. Jeg har vært gjennom bruk av ulike arbeidsmetoder og hvordan dette har hjulpet elevene og til slutt hvilken betydning læreplanen har for historisk empati i klasserommet.

6.1 Elevenes utvikling

Ettersom elevene fikk en gjennomgang av tema før de gjennomførte kartleggingen, var det litt forventet at elevene klarte å bruke sin kognitive side av historisk empati. Vi hadde vært gjennom en tavleundervisning og en kort animasjonsfilm om handlingsforløpet før kartleggingen skulle gjøres. Til tross for kun gjennomgang av den historiske konteksten benyttet også elevene seg av den affektive siden av historisk empati.

Etter å ha vært gjennom tre undervisningstimer skrev elevene en avsluttende oppgave som har blitt sammenlignet med kartleggingen. Denne viser at elevene har i større grad utviklet den affektive siden av historisk empati enn den kognitive siden. Gjennom disse tre undervisningstimene har jeg brukt Endacott & Brooks sin instruks på å utvikle historisk empati. Gjennom dette fikk elevene utøve historisk empati gjennom både skriftlige og muntlige aktiviteter. Enkelte elever har hatt problemer med motivasjon når det kommer til å skrive, så flere av elevene fikk fremvist sin historiske empati gjennom muntlige aktiviteter som gruppeoppgaven og dilemma. Ut ifra mine funn og diskusjon kan jeg konkludere med at elevene har utviklet historisk empati om en mer distansert hendelse, men har vist dette gjennom ulike øvelser. Den affektive siden er den komponenten der elevene har utviklet seg mest.

6.2 Folkemordet i Kambodsja som case

Temaet folkemordet i Kambodsja kan man finne både styrker og svakheter. Styrkene jeg har kommet frem til at dette tema fungerer bra til årsaksforklaringer. Man kan se på vestens handlinger rundt og i Kambodsja, og se på konsekvensene dette fikk for landet og på hvilken måte det har påvirket samfunnet i Kambodsja i dag. For historisk empati betyr dette at man skal se på årsaker, er man nødt til å sette seg inn i de sosiale, kulturelle og politiske

normene som fant sted og sette seg inn i historiske menneskers perspektiver for å forstå handlingene deres. Samtidig kan folkemordet i Kambodsja være et sensitivt tema, og Singer (2020) påpeker at det er de vanskelige temaene som ofte generer interesse og engasjement blant elevene. Folkemordet i Kambodsja kan brukes som jeg har gjort ved å skape dilemmaer som elevene på tok et standpunkt til. På denne måten generer temaet interesse, samtidig som den danner gode medborgere fordi elevene blir nødt til å argumentere for egne meninger samtidig som de lytter og prøver å forstå andres ståsted.

Utfordringer jeg har funnet ved å undervise om folkemordet i Kambodsja er å unngå presentisme, utfordrende å vise historisk empati for flere aktører enn kun de pårørende og tilgang til primærkilder. Både å unngå presentisme og vise historisk empati for flere aktører handler om å kunne rekonstruere ulike perspektiv. Man blir nødt til å se perspektiver ut ifra fortidens normer hvor man skal klare å sette seg inn i for eksempel Pol Pots perspektiv og prøve å se årsakene til handlingene hans uten å behøve å uttrykke sympati. I forhold til primærkilder ble mange av de lærde drept under denne perioden. Det betyr at primærkilder kan være oversatt av et mellomledd og ikke direkte fra en pårørende.

I et helhetlig bilde kan folkemordet i Kambodsja fungere godt som et verktøy for å utvikle historisk empati, men det krever et godt forberedt opplegg fra lærer. Det gjelder forberedelse av arbeidsmetoder som er nyttige og motiverende for elever, hjelp med bruk av kilder og en veiledning i å se andre perspektiver.

6.3 Historisk empati i klasserommet

Denne studien har tatt for seg i hvilken grad elever på ungdomsskolen utvikler historisk empati om et mer distansert tema, hvor jeg har brukt folkemordet i Kambodsja som tema. Siden læreplanen er et styringsdokument for lærere, er dette med på å bestemme hva lærere skal undervise. For undervisning i klasserommet er begrepet historisk empati nevnt under kjerneelementer i læreplanen, så det er noe elevene skal utøve gjennom tiden i grunnskolen.

Man kan finne kompetansemål som er relevante for å utvikle og utøve historisk empati. Disse kompetansemålene omhandler hvordan ulike kilder presenterer ulike perspektiv på historien og hvordan dette kan endre og fremme syn, og hvordan man kan forebygge ekstreme holdninger og handlinger. For å forebygge er man nødt til å se på årsak til hvorfor personen handlet som hen gjorde først, før man kan finne løsninger på å forebygge det.

En utfordring man kan møte på ved å bruke historisk empati i klassen er å vite konkret hva det innebærer. Det er ikke gitt en definisjon av begrepet i læreplanen, så lærer må først sette seg inn i begrepet, før hen tar det med inn i klasserommet. Viktigheten med at lærere setter seg inn i begrepet er at elevene skal forstå at historisk empati ikke nødvendigvis handler om medfølelse for personer, men å kunne sette seg inn i personens perspektiv og prøve å forstå handlingene som har blitt utført.

6.4 Videre forskning

Min oppgave har basert seg på et elevperspektiv, hvor jeg har hatt tre undervisningstimer i én klasse. Det har vært interessant å sett hvordan elever tilegner seg historisk empati ved et tema, der de har minimalt med sammenligningsgrunnlag med de involverte. Jeg har oppfattet det slik at enkelte elever tilegner og utøver dette ved muntlige øvelser, og andre foretrekker skriftlige oppgaver og utforskende arbeid som arbeidsmetode.

Som videre forskning kan man for eksempel fortsette å undersøke flere ulike klasser for å gjøre studier rundt historisk empati mer generaliserbart. Etersom jeg kun har vært i én klasse, kan ikke denne studien generaliseres til alle elever i Norge, men om dette blir mer forsket på kan historisk empati få en større rolle i læreplanen og den norske skolen. Jeg har funnet lite norske studier om historisk empati, så i tillegg til elevperspektivet, kan det være spennende og få inn mer om lærerperspektivet rundt dette. Det vil si hva de tenker rundt tema, hvordan de ville lagt opp til historisk empati i klasserommet og betydningen for historisk empati for elevene.

Litteraturliste

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=234288>
- BBC. (2018, november 16). Khmer Rouge: Cambodia's years of brutality. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-10684399>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Brewer, B. M., & Phillippe, A. (2022). Comprehending Character: Unlocking the Potential of Perspective-taking. *The Reading Teacher*, 75(6), 755–761. <https://doi.org/10.1002/trtr.2085>
- Brooks, S. (2008). Displaying Historical Empathy: What Impact Can a Writing Assignment Have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2008-B0008>
- Burkstrand-Reid, B., Carbone, J., & Hendricks, J. S. (2011). TEACHING CONTROVERSIAL TOPICS. *Family Court Review*, 49(4), 678–684. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2011.01404.x>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- College of Liberal Arts. (u.å.). *Cambodia*. College of Liberal Arts. <https://cla.umn.edu/chgs/holocaust-genocide-education/resource-guides/cambodia>

- D'Adamo, L., & Fallace, T. (2011). The Multigenre Research Project: An Approach to Developing Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 6(1), 75–88. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2011-B0005>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Davis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Rowman & Littlefield.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. I M. Harcourt & M. Sheehan (Red.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (s. 11–31). NZCER Press.
- Davison, M. (2014). Developing an Historical Empathy Pathway with New Zealand Secondary School Students. *History Education Research Journal*, 12(2), 5–21. <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.2.02>
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- FN-Sambandet. (2021, september 3). *Kambodsja*. <https://www.fn.no/Land/kambodsja>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Harris, R., Harrison, S., & McFahn, R. (2011). *Cross-Curricular Teaching and Learning in the Secondary School... Humanities: History, Geography, Religious Studies and Citizenship*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=957258>

HL-Senteret. (2020, april 29). *Folkemordet i Kambodsja—HL-senteret*.

<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/andre-folkemord/folkemordet-i-kambodsja.html>

Holocaust Memorial Day Trust. (u.å.). *Cambodia before 1975*.

<https://www.hmd.org.uk/learn-about-the-holocaust-and-genocides/cambodia/cambodia-before-1975/>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Kiernan, B. (1990). The genocide in Cambodia, 1975–79. *Bulletin of Concerned Asian Scholars*, 22(2), 35–40. <https://doi.org/10.1080/14672715.1990.10413120>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*, (2. utgave). Fagbokforlaget.

Lilleaas, C. (2021, mai 21). *Kambodsja: Røde Khmers folkemord*. Folk og Forsvar. <https://folkogforsvar.no/kambodsja-rode-khmers-folkemord/>

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave.). Universitetsforlaget.

Osa, J. O., & Musser, L. R. (2004). The Role of Posters in Teacher Education Programs. *Education Libraries*, 27(1), 16. <https://doi.org/10.26443/el.v27i1.196>

- Paxton, R. J., & Marcus, A. S. (2018). Film Media in History Teaching and Learning. I S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1. utg., s. 579–601). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch22>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Singer, A. J. (2020). *Teaching global history: A social studies approach* (2nd edition). Routledge.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- United States Holocaust Memorial Museum. (2022). *S-21, Tuol Sleng—United States Holocaust Memorial Museum*. <https://www.ushmm.org/genocide-prevention/countries/cambodia/case-study/violence/s-21>
- Wilson, J. R. (2019, juli 27). *Historicizing Presentism: Toward the Creation of a Journal of the Public Humanities – Profession*. <https://profession.mla.org/historicizing-presentism-toward-the-creation-of-a-journal-of-the-public-humanities/>
- Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing*, 23(6), 1162–1167. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1996.12213.x>

7. Vedlegg

7.1 Godkjenning fra NSD

11.05.2023, 11:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Historisk empati i globalhistorie](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

864075

Vurderingstype

Standard

Dato

30.09.2022

Prosjekttittel

Historisk empati i globalhistorie

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Tine Petersen Malonæs

Student

Marius Johannessen Olsen

Prosjektperiode

17.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

11.05.2023, 11:57

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- 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 lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

7.2 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Historisk empati i globalhistorie»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *se I hvilken grad elever utvikler historisk empati om mer distanserte hendelser og hvordan folkemordet i Kambodsja kan være med på å utvikle det*. 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 utvikles hos elever ved bruk av mer distanserte hendelser.

For å forske på dette vil det bli gjennomført en kartlegging, for deretter å gjennomføre undervisningsopplegg, samt gjøre observasjoner underveis og til slutt en sluttoppgave for å runde av temaet. Denne forskningen er en del av en masterstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du er del av 10. klasse i Innlandet fylke, hvor jeg har planlagt å gjennomføre denne forskningen til min masteroppgave.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne forskningen vil foregå under skoletiden og som en del av ordinær undervisning. Dagen vil ikke se noe annerledes ut, se bort ifra at det er jeg, som masterstudent, som underviser. Temaet er historisk empati og jeg ønsker å se hvordan folkemordet i Kambodsja kan være med på å utvikle historisk empati hos elevene.

Å delta innebærer for deg som deltaker at det gjøres en kort kartlegging for hvor man ligger i form av en kort skriveoppgave. Dersom du ikke ønsker å delta i forskningen, vil ikke dette samles inn. Videre vil det være en undervisningstime om folkemordet i Kambodsja, der man til slutt vil få en skriveoppgave. Målet her vil være å kunne sette seg inn i livet til en person eller en gruppe mennesker under denne hendelsen.

På slutten av undervisningsperioden vil jeg samle inn en sluttoppgave som er blitt gjort med deres tillatelse. Dersom du ikke ønsker at din oppgave blir samlet inn, går dette helt fint. Du

kan når som helst trekke tilbake samtykket.

Det som samles inn, vil på ingen måte påvirke dine karakterer og vurderinger fra skolen. Det skal kun brukes til min egen forskning.

Jeg vil også notere noen observasjoner jeg finner under dette temaet. Dette kan for eksempel være en kommentar til et bilde eller reaksjon på video som blir vist. Som tidligere nevnt vil dette ikke bli innhentet uten samtykke. Mine observasjoner vil ikke påvirke relasjonen til skolen eller lærere.

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 delta i sluttoppgaven som samles inn, lar jeg være å samle inn ditt ark.

Om du ikke ønsker å delta i observasjonene, lar jeg være å notere ned min observasjon av deg.

Selv om studien foregår i en undervisningstime, er det som sagt helt frivillig å være med eller ikke. Dersom du ikke ønsker å delta eller om du vil trekke deg senere, vil det ikke ha noe form for innvirkning på forholdet til meg som forsker eller skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- All informasjon vil bli anonymisert og deltaker vil ikke være mulig å identifiseres i studien i ettertid.
- Det vil kun være student og veileder som har tilgang til opplysningene
- Ditt navn vil bli byttet ut med en tallkode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2023 og opplysningene vil deretter bli makulert og slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet, Avdeling Hamar* har Personverntjenester 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:

- Prosjektansvarlig og student, Marius Johannessen Olsen, ved e-post (Marius.j.98@hotmail.com) eller telefon: 45864566
- Veileder fra Høgskolen i Innlandet, Tine Petersen Malonæs, ved e-post (Tine.Malonas@inn.no) eller telefon: 61287443
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet, Usman Asghar, ved e-post (Usman.asghar@inn.no) eller telefon: 61287483

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tine P. Malonæs
(Forsker/veileder)

Marius Johannessen Olsen
(Student)

Samtykkeerklæring

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

- At kartleggingsoppgaven kan samles inn
- At sluttoppgaven kan samles inn
- å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker og verge, dato)

7.3 Planskjema

7.3.1 Første undervisning

Dato: 22.11.22

Studentens navn: Marius J. Olsen

Kompetansemål:

- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene.
- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges.

Læringsmål:

- Eleven skal vite bakgrunn for folkemordet i Kambodsja.
- Eleven skal vite noen sentrale årsaker til hvorfor den røde Khmer kom til makten.
- Eleven skal kunne se den historiske hendelsen fra flere perspektiver.

Tid	Læringsutbytte	Innhold, arbeidsmåter og organisering	Undervisvurdering	Fysiske rammer, pedagogiske hjelpemidler og ressurser
- 5 min	- Elevene skal få informasjon om opplegget og forskningen, slik at de vet hva som skal foregå. Hensikten er å bygge tillit og gjøre det klart at de selv kan velge om de ønsker å være en del av forskningsarbeidet, og at det er mulig å være med på undervisningen uten å være en del av forskningen.	- Legge frem læringsmålene for timen og presentere oppgaven min litt mer konkret i felles.		- Tavle med prosjektor til PP.

- 20 min	- La elevene få noen knagger å henge hendelsen på og de får se sammenhenger og konsekvenser.	- Prat om den kalde krigen og Vietnamkrigen (noe de har vært gjennom), og få vinklet det inn mot Kambodsja og hvordan Pol Pot kom til makten. Gjøres med en PP med bilder og stikkord slik at de har noe visuelt å følge med på også.		- Tavle med prosjektor
- 10 min	- Elever lærer forskjellig, så dette får inkludert de som lærer mer visuelt enn å prate om det.	- En kort video som forklarer litt mer med illustrasjoner om hva som skjedde, hvorfor og hvilke konsekvenser det fikk.		
- 20 min	- Elevene skal prøve å sette seg inn i et sivilt følgers perspektiv, og eleven skal bruke fantasi og de bevisene de har fått til å sette seg inn i livet til denne personen. Her får de prøvd ut både affektiv og kognitiv empati.	- Elevene skal gjøre en oppgave der de skal skrive «et utdrag fra en dagbok». Det er 3 korte avsnitt som følger en person over 5 årsperiode. Det vil si når Røde Khmer kommer til makten, styret under Pol Pot og styrningen av styret. Elevene skal se for seg at de er en person som var tilhenger av den Røde Khmer da de kom til makten, og senere se at det ikke ble i nærheten av det de så for seg.		- Elevene trener Ipad med Onenote, og jeg trenger tilgang til rommet.
- 5 min	- Dette er for å se om elevene tok nytte av undervisningen og om jeg kan gjøre noe annerledes til da jeg kanskje skal undervise dette en annen gang.	- Avslutning med en liten prat for å se om læringsmålene er nådd.		

7.3.2 Andre undervisning

Dato: 6.12.2022

Studentens navn: Marius J. Olsen

Kompetansemål:

- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konflikten.
- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges.

Læringsmål:

- Eleven skal vite mer enn bare bakgrunn for folkemordet i Kambodsja.
- Eleven skal kunne ta standpunkt for egne meninger, men også forstå at andre mener noe annet.
- Eleven skal kunne se den historiske hendelsen fra flere perspektiver.

Tid	Læringsutbytte	Innhold, arbeidsmåter og organisering	Undervisvurdering	Fysiske rammer, pedagogiske hjelpemidler og ressurser
- 5 min	- Repetisjon og gjøre elevene klar for hva som skal skje i timen.	- Gjennomgang av hva vi gjorde forrige time og forklare planen for denne timen.		
- 30 min	- Kildekritikk og kan inkludere noe som interesserer dem selv og kan gjøre tema spennende.	- Dypdykking i eget tema gruppevis. Temaene: S-21, Røde Khmer, Kambodsja før Røde Khmer, Kambodsja i dag. (Ikke bruk av SNL og Wiki)	- Om det blir for vanskelig uten SNL og Wikipedia, kan jeg godta SNL	- Ipad/Pc for å undersøke.
- 15 min	- Lære å stå for egne perspektiver, men også kunne lytte og forstå andres.	- Dilemmaer. Elevene får oppleve dilemmaer hvor de er nødt til å ta et ståsted og forklare hvorfor de har stilt seg der. Starter med enkle, og øker vanskelighetsgraden etter hvert.	- Se hvordan elevene responderer når det blir vanskeligere, og ta utgangspunkt i det hvor vanskelig jeg skal legge det opp.	- Plass nok, så det blir nok flytting av pulter.

- 20 min	- Bruk av bilder setter følelser i spill. Her kan jeg se om følelsene blir brukt til å forklare bildene, og elevene for også her hørt andre perspektiv enn sine egne.	- Fremvisning av ulike bilder. Elevene skal forklare hva de ser. Dele i plenum så elever kan se om de oppfattet det samme eller om de har et annet perspektiv.		- Jeg trenger PP og elevene trenger Ipad
- 5 min	- Se om de har nådd læringsmålene	- Oppsummering av timen		

7.3.3 Tredje undervisning

Dato: 13.12.2022

Studentens navn: Marius J. Olsen

Kompetansemål:

- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene.
- gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges.

Læringsmål:

- Eleven skal vite mer enn bare bakgrunn for folkemordet i Kambodsja.
- Eleven skal kunne reflektere over hendelsen med et empatisk syn
- Eleven skal kunne se den historiske hendelsen fra flere perspektiver
- Eleven skal kunne reflektere over hvilke konsekvenser fortiden har fått nåtiden

Tid	Læringsutbytte	Innhold, arbeidsmåter og organisering	Underveisvurdering	Fysiske rammer, pedagogiske hjelpemidler og ressurser
- 5 min	- Elevene skal bli sikre på	- Repetere hva vi har gjort de foregående timene og skrive mål på tavla		
- 35 min	- Ved 1. personskriving vil elevene enklere kunne sette seg inn i følelser og tanker hos personen. Ved 3. person kan elevene fokusere på historiske omstendigheter og se handlingen av personen gjennom en annen persons øyne. Her bruker de både den Affektive og den kognitive siden av historisk empati.	- Dobbelsidig skriveoppgave. En skal skrive i både 1. person og 3. person. Man skal skrive en fortelling om søskenparet Arun og Sovann og deres oppvekst i Kambodsja under Røde Khmer. Først skrive en fortelling i 3. person (Han/Hun), før du hopper inn i hodet på en av personene.		- Elever trenger Ipad
-				

- 10 min	- Skal kunne knytte fortidens handlinger med dagens samfunn.	- Reflektere over hvorfor vi går gjennom dette temaet med læringspartner		
- 5-10 min	- Fremtidig undervisning kan forbedres og viser hva som har fungert bra.	- Avslutning med 2 stars and a wish		- Post-it og noe å skrive med.